ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



• ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

• ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№9 (212)
2026

ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№9 (212)
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.

МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

КОРОТКОВ А.М., КАРПУШОВА О.А., СПИРИДОНОВА С.Б. Методологические основания организации просветительской деятельности в сетевых родительских сообществах 4

БЭКМАН Е.В. Модель компетенции конструирования цифровых образовательных сред: теоретико-методологическое обоснование 14

ГРАСС Д.В. Теоретико-методологическое обоснование предпринимательской культуры созидательного типа 22

ТУЧКОВА А.С. Поливариативный подход к реализации модели развития социальной ответственности студентов – будущих специалистов IT-сферы 29

БУРЛУЦКИЙ А.И. Формирование советской идентичности в пионерской организации (1922–1941 гг.) 36

ЦЫГАНКОВА А.С., АГРАНАТ Ю.В. История кафедры иностранных языков в контексте развития советской высшей школы (на примере ДВГУПС периода 1940-х – начала 1950-х гг.) 41

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛАДКАЯ И.В., ГЕДДИС Е.В., БАТРАКОВА А.Е., ЛИТОВЧЕНКО О.В. Представления студентов о возможностях построения индивидуального образовательного маршрута в процессе освоения образовательной программы 48

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Редакционная коллегия

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

Научно-редакционный совет

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

ВОЛОДИН В.В., КЛЕЦКИНА А.А. Результаты мониторинга деятельности педагогов по реализации программы «Орлята России» 58

БАРРЕРО НУНЬЕС М.А. Воспитание социально ответственных студентов-предпринимателей 70

КОЗЫРЕВА О.А. Роль инклюзивного волонтерства будущих педагогов в подготовке к инклюзии в вузе 78

КОРНЕВА И.П. Формирование историко-предметной компетенции у будущих физиков 87

РОМАЩЕНКО А.Р., КОРСУНОВА В.А. Гипертекстовый кейс как средство формирования метапредметных компетенций будущих учителей начальных классов (на примере темы «Множества») 97

ФЕТИСОВ А.С., МЕЛЕЩЕНКО Т.В. Роль интерактивной региональной консультативной системы в профилактике профессиональных дефицитов советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями 107

НАБИЕВ Р.Р., МОРОЗОВА И.Г. Инклюзивный подход к моделированию развития мотивации студентов к осознанному учению на основе интеллектуальной образовательной платформы «Myknitu» 115

ПРОХИНА Н.Ю. Модель формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя в образовательном процессе педагогического вуза 123

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

ЛОБАРЕВ Д.С. Научно-образовательный кластер в системе «школа – вуз»: реализация на материале естественно-научного образования 134

БРЕДИХИНА С.В. Развитие текстовых умений младших школьников в процессе участия в квизе 142

СЕРГЕЕВ Н.К., ЗУДИНА Е.В., ГРИГОРЯН Е.Г. Мониторинг развития патриотических качеств старших подростков в условиях краткосрочной смены загородного лагеря 152

БУРЦЕВА А.В., РЫЖКОВА И.В. Эвристическая составляющая учебного дискурса (на примере анализа уроков русского языка, представленных на конкурсе «Учитель года») 162

Перевод на английский язык А.С. Караваевой.

Подписано в печать
20.10.2026.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 25
Тираж 1000 экз.

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

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

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №20/10/1

Выход в свет
12.11.2026.

Цена свободная

12+

© Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2026

НАСЫРОВ М.Р. Методика экспертной оценки уровня ответственности подростков, занимающихся спортом: разработка и апробация 172

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

КОТЕЛЬНИКОВА Н.Н. О России по-китайски: воспитание патриотизма у студентов-лингвистов средствами китайского языка 181

НЕСКОРОДЕВА В.Ю. Методика обучения иноязычному общению школьников профильных классов на основе интеграции предметов «Иностранный язык» и «История России» посредством применения аксиологического подхода 187

ЯН ЦЗИН, ХЭ СЮЙХУН. Лексические минимумы в российской и китайской системах тестирования по лексике русского языка: уровень В1 193

БИККУЛОВА Г.Р., РОГОЦКАЯ И.А., Е.Л. ЗОТОВА. Специфика использования аутентичных видеоматериалов при обучении английскому языку китайских студентов неязыковых вузов в рамках краткосрочных программ 199

ПАВЛОВА Т.А. Матрица соответствия компонентов содержания образования и электронных образовательных ресурсов в профессиональной подготовке учителей иностранного языка 206

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

АЛЕКСАНДРОВА А.В. Японская специфика и западные реалии: художественная концептология рассказа Р. Акутагавы «Сочинение» 215

Сведения об авторах 220

Information about authors 223

Состав редакционной коллегии 226

Состав научно-редакционного совета 227

МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А.М. КОРОТКОВ,
О.А. КАРПУШОВА,
С.Б. СПИРИДОНОВА
Волгоград

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЕТЕВЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ СООБЩЕСТВАХ*

Рассмотрены сущностные черты просветительской деятельности и сетевого сообщества как инновационной формы просвещения родителей. Сформулированы основные принципы организации просветительской деятельности в сетевых родительских сообществах: духовно-ценностная направленность, ориентированность на формирование субъектной позиции, полисубъектность, сетевой подход, системность просветительской деятельности в условиях опережающей инициативы учителя.

Ключевые слова: *просветительская деятельность, родительское сообщество, сетевое сообщество, просвещение родителей, автономность, совместность в деятельности.*

Актуальность разработки методологических оснований организации просветительской деятельности в сетевых родительских сообществах обусловлена несколькими взаимосвязанными тенденциями в развитии государственной политики, общественных отношений, образовательной сферы, информационных технологий. Среди них особо стоит выделить: 1) востребованность системной просветительской работы с родителями и обновления подходов, способов, форм ее организации; 2) появление нового социального феномена «родительство» и связанной с ним формы интеграции родителей – «родительское сообщество», обладающей значительными ресурсами трансляции знаний о методах духовно-нравственного воспитания ребенка в семье; 3) стремительное развитие цифровых ресурсов, позволяющих эффективно объединить в сети родителей друг с другом и с педагогом.

Потребность в системной просветительской деятельности, которую на современном этапе не только обозначают представители общественности, образовательных организаций, органов управления, но в той или иной степени ощущают и сами родители, связана с осознанием необходимости возрождения и утверждения некогда ушедших на второй и третий планы ценностей семьи и семейного образа жизни; повышения авторитета родителей в детском сообществе и в обществе в целом; создания условий для сознательного принятия родителями на себя роли субъектов первичной социализации детей, транслирующих им ценности и модели устойчивого гражданского и патриотического поведения. Целесообразность системной просветительской деятельности продиктована и другим важным обстоятельством – противоречивой ситуацией, сложившейся в отношении педагогической культуры родителей и характера их взаимодействия со шко-

* Публикация подготовлена в рамках проекта «Модель организации просветительской деятельности в сетевых родительских сообществах как условия духовно-нравственного воспитания ребенка в семье» по государственному заданию Министерства просвещения России (соглашение от 23.01.2026 №073-03-2026-051).

© Коротков А.М., Карпушова О.А., Спиридонова С.Б., 2026

лой, в которой учится ребенок. С одной стороны, отмечается рост образованности родителей, их мобильность, заинтересованность в новых подходах к обучению и воспитанию детей, с другой стороны, наблюдается педагогическая беспомощность, поверхностное некритичное восприятие информации из непроверенных, нередко сомнительных интернет-источников и определенное отчуждение между родителями и педагогами. Такая противоречивость обусловлена не только недостаточным уровнем педагогической культуры родителей, но и «вымыванием» в недавнем прошлом воспитательной функции из образовательного процесса школы, а вместе с этим исчезновением системной просветительской работы учителя с родителями, утратой лучших практик и стагнацией инноваций в этой деятельности, замена ее фрагментарным самопросвещением и взаимопросвещением с использованием неверифицированного интернет-контента, зачастую не выдерживающего в научном, культурном и правовом плане никакой критики.

Сложившаяся проблематика получила отклик на уровне законодательных шагов и в деятельности общественных организаций. Соответствующие задачи сформулированы в федеральных документах. В Постановлении Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» от 26.12.2017 г. №1642, ред. от 27.02.2023 г. речь идет о создании «механизмов поддержки компетентного и ответственного родительства – получение каждым родителем полной информации о ребенке в системе образования, воспитания и развития, психолого-педагогическая, методическая и консультативная помощь родителям в развитии ребенка, правовое сопровождение родителей, в том числе с использованием онлайн-сервисов» [3]. Значимость просвещения родителей отражена в положениях Концепции государственной семейной политики РФ до 2025 года как уже реализованных, так и определяющих дальнейшие перспективы. Среди них «создание условий для реализации информационных проектов в сфере просвещения, образования, науки, культуры, направленных на укрепление престижа и роли семьи в обществе и содействие духовному развитию родителей; поддержка некоммерческих организаций, осуществляющих деятельность, связанную с пропагандой и сохранением традиционных семейных ценностей» [7].

Необходимость использования потенциала родительского сообщества в просветительских целях обусловлено, по мнению ряда исследователей, О.А. Петрухиной, Н.А. Шабровой, процессом трансформации родительского самосознания и появлением нового социально-психологического и культурного феномена «родительство» – интегрального образования, включающего гражданскую позицию супругов, их отношение к семейным ценностям, родительские установки, чувства, стиль семейного воспитания и др. [13; 21]. Сущностными характеристиками понятия «родительство» являются: а) ориентированность на интересы ребенка, сопереживание ему, забота о его личностном становлении, насыщение его жизни важными, развивающими личность событиями и впечатлениями [Там же]; б) наличие сознательной гражданской позиции, выражающейся в понимании родителями необходимости самоорганизации и коллективной мобилизации для решения задач воспитания и защиты интересов детей и родителей [21].

О развитии этого социального феномена свидетельствует, во-первых, возникновение дочерних понятий, таких как «сознательное родительство», «ответственное родительство», в которых конкретизируются его качественные характеристики, во-вторых, появление инновационных форм взаимодействия – от диад «родитель-родитель», «родитель-педагог» к крупным объединениям – «родительским сообществам».

Современные цифровые ресурсы позволяют формировать функционально новый тип сообщества родителей – сетевой и организовывать в нем качественно иное просвещение с возможностями сетевых интеракций широкого круга заинтересованных участников. Следует отметить, что негативные эффекты и риски использования интернет ресурсов (пример зависимости от онлайн-общения для детей и подростков, формирование

в социальных сетях негативных «коллективных мнений» в отношении педагогов, быстрое распространение непроверенной, нередко ложной информации и, как следствие, трансляция неоднозначных педагогических теорий, воспринимаемых родителями как передовые и пр.), на которые указывают М.Р. Илакавичус, М.С. Якушкина, являются результатом хаотического неуправляемого взаимопросвещения и низким уровнем сетевой культуры участников [6]. В условиях системной работы цифровые ресурсы раскрывают мощный потенциал в организации просветительской деятельности, позволяющий, как отмечают авторы, мобилизовать социальную активность родителей, настроить их на конструктивное взаимодействие [Там же].

Чтобы четко сформулировать принципы, а на их основе разработать модель организации просветительской деятельности в сетевых родительских сообществах требуется уточнение ключевых понятий: «просветительская деятельность», ее сущностные характеристики и функции; «родительское сообщество», его ресурсы и способы организации; «сетевое сообщество», его преимущества.

Каковы же сущностные черты просветительской деятельности? Со времен эпохи возрождения миссия просвещения и просветительской деятельности в массовом сознании представлены как общественное благо, имеющее широкий социокультурный контекст [15].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» зафиксированы три основные характеристики просветительской деятельности: ее неформальный характер, т.е. реализация «вне рамок образовательных программ», направленность – «распространение знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта и компетенций в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека» и соответствие требованиям безопасности, утвержденным законодательными актами [20].

Исследователи в области философии, культурологии, психологии и педагогики более полно формулируют сущностные характеристики просветительской деятельности. В определении М.С. Якушкиной «просветительская деятельность – разновидность неформального образования; деятельность, направленная на распространение достижений науки и культуры, иных социально значимых сведений среди представителей разных слоев населения с использованием средств и методов, адекватных возрастным особенностям и уровню образования аудитории; осуществляется в интересах человека, семьи, общества и государства; создает условия социализации личности» [22, с. 357]. Близкую трактовку просветительской деятельности предлагают Н.А. Симбирцева, И.В. Челышева, делая акцент на ее полисубъектности [18, с. 134] и подчеркивая необходимость некой централизации в организации просвещения с опорой на содержательный запрос от разных групп населения [Там же].

Просветительская деятельность, по мнению М.Р. Илакавичус, М.С. Якушкиной, Н.А. Симбирцевой, И.В. Челышевой, включает в себя образовательную составляющую, поскольку приобщение человека к ценностям и смыслам культуры не исчерпывается знаниями о них, а предполагает формирование социальных и этических норм, моральных установок, духовно-нравственных ценностей в активном деятельностном формате [6; 18]. Как считает М.Р. Илакавичус, М.С. Якушкина, просвещение должно быть ориентировано на развитие главной характеристики личности – ее субъектности [6], способности человека, согласно подходам А.В. Петровского, В.И. Слободчикова, преобразовывать себя и окружающий мир с ориентацией на идеалы культуры [12; 14]. В таком контексте просвещение предстает не только как гуманистически ценное сопровождение развития человека, но и как сфера жизнедеятельности, в которой он может проявить субъектность [6].

От классической системы образования просветительскую деятельность отличает ряд особенностей: непрерывный характер и выраженность процесса самоорганизации [5; 15];

ориентированность содержания на объективный ход социально-экономического и культурного развития общества и цели конкретного субъекта [5; 18], отсутствие формализованных процедур контроля [11]. Кроме того в отличие от классического образования участие в просвещении не дает права на профессиональную деятельность [Там же].

Современное просвещение имеет ряд особенностей репрезентативных и для просвещения родителей. Согласно результатам исследований Л.Н. Духаниной, А.А. Максименко, наблюдается смещение акцента на более утилитарное и технологическое содержание просвещения [4], которое нередко сводится, как отмечают Н.А. Симбирцева и И.В. Челышева, к распространению полезных практик, основанных на достижениях науки, техники и культуры [18]. Авторы обобщили перечень особенностей современного просвещения, отнеся к ним преобладание индивидуальных практик над коллективными (поиск мотивирующих стимулов и удобной навигации в решении личных вопросов) и телесно-ориентированных практик – над духовно-философскими [4]; рост активного потребления узконаправленного знания или функционала, необходимого человеку «здесь и сейчас» [18] («кулинарный видеоблог», «домашний лайфхак», «10 способов преодоления конфликтов» и пр.); изменение субъекта, осуществляющего просветительскую деятельность (не только педагоги, но и специалисты других профессий – менеджеры, маркетологи, активно осваивающие средства воздействия на массовое сознание и предлагающие новые формы организации просветительских акций) [Там же]; увеличение масштабов и скорости распространения знаний [4]; неограниченный выбор просветительских медиапродуктов и низкий уровень централизации и контроля в организации просветительской деятельности [Там же]. Добавим к этому перечню тот факт, что вне поля зрения остается просветительский контент, имеющий долгосрочную перспективу в развитии мировоззрения человека, связанный с гуманистическими ценностями и социальными и культурными векторами развития общества и государства.

Большой и практически неограниченный выбор просветительских медиапродуктов требует формирования у пользователей соответствующих компетенций: умения искать необходимую информацию, самостоятельно ее оценивать, адекватно интерпретировать, осмысливать и планировать на основе этого дальнейшие действия и направления развития. Их отсутствие порождает одну из типичных проблем самообразования и самопросвещения – нерефлексивное восприятие родителями, как и любыми другими потребителями, информации из медиаисточников, использование ее как руководства к действию. Этим определяется необходимость трансформации функций современного просвещения родителей. По мнению Н.А. Симбирцевой и И.В. Челышевой, наряду с трансляцией нового научного и культурного знания, особую значимость приобретает ориентация субъектов просвещения в его многообразии, принятие повышенной ответственности за его достоверность, нацеленность этого знания на расширение мировоззрения пользователей и обретение ими значимых ценностей и смыслов [18].

Сущностные черты просветительской деятельности, выделенные в исследованиях В.Э. Багдасарян, М.Р. Илакавичус, Л.Н. Духаниной, А.А. Максименко, Б.Я. Пукшанского, Н.А. Симбирцевой, И.В. Челышевой можно обобщить следующим образом:

1. Потребность в просветительской деятельности возникает или значительно возрастает преимущественно в ситуации «вызова», угрозы – естественного фактора, согласно концепции А.Дж. Тойнби, развития общества, когда необходимо привлечь внимание широких слоев населения к пониманию и реализации стратегически важной идеи [1].

2. Просветительская деятельность является инструментом интеграции общества, сохранения его целостности и формирования общекультурного поля, что особенно необходимо в условиях кризиса [18].

3. В России просветительская деятельность, основанная на преемственности исторического опыта, традиционно характеризуется гуманистической и патриотической направленностью, являясь одним из ключевых ресурсов развития гражданского общества

и объединения различных культурных слоев и групп населения, этносов, конфессий и пр. [4].

4. Эффективность просветительской деятельности как вида неформального образования, основанного на самоорганизации, обеспечивается за счет встречного процесса – организации и упорядочивания специалистами научной и педагогической общественности, использующих обоснованную методологическую базу [5; 4; 15].

Родительское просвещение сохраняет все общие черты просвещения, отличаясь от него направленностью, содержанием и конкретизацией субъектов просветительского процесса. Просвещение родителей М.Р. Илакавичус, М.С. Якушкина в обобщенном виде рассматривают как расширение их осведомленности в области психолого-педагогического знания, позволяющего им принять и эффективно реализовывать позицию ответственного родительства [6]. Р.К. Сережникова определяет родительское просвещение как форму и условия организации взаимодействия школы с родителями и видит в нем инструмент формирования родительской позиции и активизации социального партнерства субъектов образования и родителей [17]. Именно учитель, владеющий психолого-педагогическими знаниями, методикой формирования и поддержания мотивации к обучению, имеющий непосредственный контакт с родительской средой, естественным образом становится инициатором и организатором просвещения родителей, разработчиком и экспертом достоверного просветительского контента, фасилитатором, поддерживающим встречную родительскую инициативу и активность.

Акцент на роли учителя как ключевого субъекта организации системной просветительской работы с родителями позволяет преодолеть проблемы «размытости» источников просвещения, сомнительного взаимопросвещения, психологической «интоксикации» от чрезмерного объема слабо верифицированной информации, разобщенности родителей и педагогов.

Какими же способами эффективной организации просветительской деятельности должен владеть учитель?

Одним из современных способов является просвещение в условиях взаимодействия родительского сообщества, которое, как и любое социальное сообщество, представляет собой, согласно определению О.А. Петрухиной, объединение людей в определенный период времени, в едином реальном или виртуальном пространстве, на основе осознания и консолидации общих интересов, целей, ценностей в воспитании детей [13]. В социологических исследованиях есть близкое определение родительского сообщества, в котором подчеркивается взаимосвязь самостоятельных субъектов, находящихся в сходных условиях жизнедеятельности и относительное единство их целей, задач и интересов в воспитании детей [21]. Н.В. Шаброва предлагает рассматривать родительского сообщество как субъект гражданского общества. Признаком субъектности автор считает то, что «его представители все больше становятся носителями особенных, присущих субъектам гражданского общества потребностей, интересов, ценностей» [21, с. 128]. Пусковым механизмом становления родительского сообщества как субъекта гражданского общества является его включение в структуру взаимодействия институтов, организаций, общностей с выполнением соответствующих функций.

Ряд исследователей (М.Р. Илакавичус, М.С. Якушкина, О.А. Петрухина, Н.В. Шаброва) обращают внимание на ограничения, которые связаны с самоорганизацией участников – так называемым естественным путем формирования сообщества через установление множества индивидуальных и групповых контактов [6; 13; 21]. В этом контексте сообщество представляет собой некий итог активной коммуникации. Однако, по мнению авторов, самоорганизация родителей в сообщество требует от них определенного опыта, знаний, умений и, что наиболее важно, устойчивой инициативы [Там же]. Без поддержки извне эти факторы будут иметь разную выраженность и проявляться фрагментарно, поэтому объединение родителей с целью конструктивной деятельности нуж-

дается в квалифицированном сопровождении профессиональных педагогов и психологов. И в этом контексте ключевое значение приобретает опережающая инициатива учителя, с которым родители находятся в непосредственном контакте.

Эффективность организации просветительской деятельности в условиях родительского сообщества обусловлена с одной стороны, генезисом самого просвещения, с другой стороны, функциями, присущими сообществу.

Просветительская деятельность как ветвь неформального образования исторически связана с общинным образованием, позволявшим на протяжении столетий транслировать знания широким народным массам, которым по разным причинам было недоступно формальное образование [5]. Как отмечают М.Р. Илакавичус, В.А. Кувакина, именно общинное образование является прототипом современного событийного сообщества – свободного объединения людей, ориентированных на идеалы культуры и мотивированных на решение общих значимых проблем [5; 9]. По мнению авторов, включаясь в жизнь сообщества, человек реализует не только образовательные запросы, но и потребность во взаимодействии с другими близкими ему по духу участниками и проживании разных ролей [Там же].

Какие же функции родительского сообщества позволяют организовать эффективную просветительскую деятельность? В исследованиях М.Р. Илакавичус, В.А. Кувакина, Н.В. Шабровой [5; 9; 21] к ним отнесены:

- воссоздание норм, ценностей и образцов поведения, которые поддерживают устойчивость семьи и авторитета родителей;
- корректировка, обогащение и закрепление этих норм и образцов поведения в повседневной жизни не только у самих родителей, но и у детей;
- идентификация себя с гражданским обществом, ориентированность на взаимодействие с различными социальными структурами;
- консолидация усилий родителей по вопросам воспитания детей;
- привлечение в сообщество новых членов путем трансляции позитивных результатов и демонстрации достоинств объединения усилий в решении воспитательных задач.

Важными социальным ресурсом родительского сообщества, называемым в современной литературе «социальный капитал», являются, как отмечают его исследователи (Т.С. Брагина, Л.Г. Почебут), взаимоотношения и связи между его представителями, на основе которых формируются: способность к объединению, чувство солидарности, доверие, эффективные нормы, добровольчество, взаимопомощь, информированность и др. [2].

Качественно новый уровень осуществления деятельности, в том числе просветительской, в родительском сообществе обеспечивает его сетевой формат. Но здесь за счет слабой изученности механизмов сетевого взаимодействия и условий его реализации на данный момент сложилась совокупность, на наш взгляд, поверхностных, зачастую противоречивых или негативных представлений о сетевом сообществе, в частности родительском, и его возможностях. Отметим некоторые из таких представлений. Одно из заблуждений касается того, что понимается под сетевым сообществом. В массовом сознании в него входят все потенциальные участники сети, которые одновременно пользуются тем или иным ресурсом, например, каким-нибудь родительским сайтом, автономно слушая или читая предложенный контент и оставляя при желании комментарии. В этом случае понятие «сетевое просвещение», предполагающее высокую включенность участников и интерактивность процесса, подменяется совершенно иным понятием «дистанционное просвещение», которое не ориентировано на взаимодействие. Приравнивание сетевого просвещения к дистанционному пользовательскому подходу в отношении интернет-ресурсов порождает установки о необходимости активировать процессы самоорганизации родителей, чтобы вывести родительские объединения из медиапространства в реальную среду взаимодействия [6]. Опираясь на социологические

и философские подходы (Ф. Теннис, М. Вебер, Р. Рэдфилд, Э. Дюркгейм и др.), отражающие гуманитарно-антропологический контекст понятия «сообщества», М.Р. Илакавичус, М.С. Якушкина [6], в этом мы с ними солидарны, подчеркивают значимость самоорганизации и добровольности объединения в сообщество людей, обладающих общей системой ценностей и мотивированных на решение в нем проблем, являющихся одновременно и личностно- и общественнозначимыми. При этом авторы, не углубляясь в закономерности сетевого взаимодействия, противопоставляют механическое использование в просветительских целях ресурсов сети Интернет теплым, дружественным и даже родственным отношениям, которые могут сложиться только при реальном взаимодействии [Там же]. Вывод, к которому приходят авторы, заключается в том, что виртуальный формат за счет частоты общения и эмоционального контекста на начальном этапе организации родительского сообщества действительно позволяет ему накопить определенный социальный капитал, однако сетевая форма является лишь средством начальной поддерживающей коммуникации и для полноценного диалога, побуждения к рефлексии и самоопределению она должна трансформироваться в реальное взаимодействие [Там же].

А.Н. Сергеев, предлагает рассматривать сетевое сообщество в рамках субъектного подхода, в частности опираясь на понятие коллективного субъекта. И в соответствии с этим, определяет сетевое сообщество как группу людей, «взаимодействующих на основе коммуникаций Интернета, имеющих общие связи между собой, способных к проявлению совместных форм активности и саморефлексии» [16]. Формирование сетевого сообщества, по мнению автора, предполагает, но не сводится к использованию некого цифрового ресурса интернета для размещения информации и организации взаимных коммуникаций потенциальных пользователей в компьютерной сети. Подлинное сетевое сообщество строится на особой мотивации участников, выражающейся в осознании ценности общей деятельности в информационной среде и разделяемого ими ресурса и проявлении активности в работе с этим ресурсом и во взаимодействии друг с другом [Там же]. И само по себе стремительно растущее количество сайтов, блогов, групп в социальных сетях, максимум позволяющих решать индивидуальные утилитарные задачи, не обеспечивает формирование устойчивого сетевого сообщества, социокультурного единства его участников, их субъектной позиции в отношении просветительской деятельности [Там же].

Функционирование родительского сообщества как коллективного субъекта в условиях сети достигается, согласно результатам исследования, проведенного под руководством А.М. Короткова [9], за счет сетевого механизма, позволяющего его участникам реализовать базовые образовательные потребности: потребность в автономности – самостоятельном целеполагании, выстраивании индивидуального маршрута и потребности в совместной деятельности, сопровождающейся взаимным обменом опытом, взаимооценкой и взаимоконтролем. В сети возможна одновременная реализация каждого из этих процессов. Просвещение в сетевом сообществе дает каждому участнику свободный доступ в любом месте и в любое время к единому источнику знаний, которые каждый осваивает исходя из уровня своей готовности и актуальных задач воспитания ребенка. Высокая скорость обмена информацией в результате сетевых интеракций, широкий круг субъектов, в том числе методистов и экспертов, здесь же в сети сопровождающих процесс просвещения и равные условия взаимодействия участников делают возможной их активную включенность в совместную деятельность.

На основе представленных в качестве методологических оснований подходов к пониманию сущностных черт и функций просветительской деятельности в целом и просвещения родителей в частности, отраженных в нормативных документах, справочной литературе, психолого-педагогических, социологических, философских исследовани-

ях, нами сформулированы основные принципы организации просветительской деятельности в сетевых родительских сообществах. К ним относятся:

- **духовно-ценностная направленность** содержания просвещения родителей в соответствии с вектором социально-культурного развития общества;
- ориентированность на **формирование у родителей субъектной позиции** в отношении совместного решения вопросов духовно-нравственного развития детей и освоения соответствующих методов и приемов воспитания;
- **полисубъектность**, предполагающая активную включенность заинтересованных участников: родителей, педагогов школ, представителей органов управления образованием и общественных организаций, преподавателей и студентов педагогических вузов;
- **сетевой подход** в организации просветительской деятельности в родительском сообществе, обеспечивающий каждому участнику высокую степень автономности и высокую степень совместности в деятельности становится для его участников развивающей природо- и культуросообразной средой;
- **системность** просветительской деятельности **в условиях опережающей инициативы учителя**, как носителя знаний о воспитании ребенка, специалиста, владеющего средствами и методами их трансляции; профессионала, действующего в интересах человека, семьи, общества и государства.

В соответствии с этими принципами в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете разработана и апробирована модель организации просветительской деятельности в сетевых родительских сообществах, структурные элементы и механизм реализации которой будут опубликованы в следующем выпуске журнала «Известия Волгоградского государственного педагогического университета».

Список литературы

1. Багдасарян В.Э. Россия – государство-цивилизация: новые методологические проекции в репрезентации курса российской истории // Вестник Российского университета дружбы народов. История России. 2026. Т. 25. №1. С. 138–154.

2. Брагина Т.С., Почебут Л.Г. Социально-психологический подход к изучению «Социального капитала семьи» // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2024. Т. 34. №2. С. 158–165.

3. Государственная Программа Российской Федерации «Развитие образования»: утверждена Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 №1642 (ред. от 27.02.2023). [Электронный ресурс]. URL: http://static.government.ru/media/files/313b7NaNS3VbcW7qWYslEDbPCuKi6lC6.pdf (дата обращения: 31.07.2026).

4. Духанина Л.Н., Максименко А.А. Просветительские запросы россиян // Вопросы образования. 2019. №2. С. 226–240.

5. Илакавичус М.Р. Методологические основы просветительской деятельности в государствах-участниках Содружества Независимых Государств // Мир науки. 2018. Т. 6. №3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/69PDMN318.pdf (дата обращения: 26.07.2026).

6. Илакавичус М.Р., Якушкина М.С. Психолого-педагогическое просвещение как средство развития родительских сообществ: опыт государств-участников СНГ // Человек и образование. 2022. №3. С. 45–56.

7. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. №1618-р. [Электронный ресурс]. URL: http://government.ru/docs/all/92699/ (дата обращения: 03.09.2026).

8. Коротков А.М., Карпушова О.А., Спиридонова С.Б. Организация взаимодействия сетевого профессионального сообщества педагогов методом сетевых образовательных проектов // Грани познания. 2024. №5(94). С. 4–11.

9. Кувакин В.А. Личность и Просвещение: от постмодернизма к неомодернизму: монография. М., 2011.

10. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (в части введения просветительской деятельности): законопроект №1057895-7. [Электронный ресурс]. URL: https://sozd.duma.gov.ru/bill/1057895-7 (дата обращения: 25.07.2026).

11. О просветительской деятельности: Модельный закон (постановление №20-15 от 7 декабря 2002 года). [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/901865093 (дата обращения: 25.07.2026).

12. Петровский В.А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе // Мир психологии. 2021. №1-2(105). С. 174–193.

13. Петрухина О.А. Родительское сообщество как форма современного социального партнерства семьи и образовательной организации // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. №2(32). С. 99–104.

14. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие / под ред. Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова. М., 2014.

15. Пукшанский Б.Я. Научные знания и научное просвещение в процессе современного образования // Записки Горного института. 2005. Т. 163. С. 144–145.

16. Сергеев А.Н. Сетевое сообщество как субъект образовательной деятельности в сети интернет // Современные проблемы науки и образования. 2012. №6. С. 308.

17. Сережникова Р.К. Родительское просвещение как социальное партнерство субъектов образования и родителей: опыт России и ближнего зарубежья // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №85-1. С. 326–329.

18. Симбирцева Н.А., Челышева И.В. Просветительская деятельность: структурно-содержательный анализ понятия в отечественной традиции // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. №4/5(89/90). С. 127–140.

19. Словарь исторических терминов / под ред. В.С. Симакова. СПб., 1998.

20. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон №273-ФЗ: от 21 декабря 2012 года. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.04.2023).

21. Шаброва Н.В. Родительское сообщество как субъект гражданского общества: ключевые элементы концепции // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2022. №2(66). С. 126–134.

22. Якушкина М.С. Просветительство как ресурс развития пространства образования взрослых государств-участников СНГ // Научный диалог. 2016. №3(51). С. 354–364.

* * *

1. Bagdasaryan V.E. Rossiya – gosudarstvo-civilizaciya: novye metodologicheskie proekcii v reprezentacii kursa rossijskoj istorii // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Istoriya Rossii. 2026. T. 25. №1. S. 138–154.

2. Bragina T.S., Pochebut L.G. Social'no-psihologicheskij podhod k izucheniyu «Social'nogo kapitala sem'i» // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2024. T. 34. №2. S. 158–165.

3. Gosudarstvennaya Programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya»: utverzhdena Postanovleniem Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 №1642 (red. ot 27.02.2023). [Elektronnyj resurs]. URL: http://static.government.ru/media/files/313b7NaNS3VbcW7qWYslEDbPCuKi6lC6.pdf (data obrashcheniya: 31.07.2026).

4. Duhanina L.N., Maksimenko A.A. Prosvetitel'skie zaprosy rossiyan // Voprosy obrazovaniya. 2019. №2. S. 226–240.

5. Ilakavichus M.R. Metodologicheskie osnovy prosvetitel'skoj deyatel'nosti v gosudarstvah-uchastnikah Sodruzhestva Nezavisimyh Gosudarstv // Mir nauki. 2018. T. 6. №3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/69PDMN318.pdf (data obrashcheniya: 26.07.2026).

6. Ilakavichus M.R., Yakushkina M.S. Psihologo-pedagogicheskoe prosveshchenie kak sredstvo razvitiya roditel'skih soobshchestv: opyt gosudarstv-uchastnikov SNG // Chelovek i obrazovanie. 2022. №3. S. 45–56.

7. Koncepciya gosudarstvennoj semejnoj politiki v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 25 avgusta 2014 g. №1618-r. [Elektronnyj resurs]. URL: http://government.ru/docs/all/92699/ (data obrashcheniya: 03.09.2026).

8. Korotkov A.M., Karpushova O.A., Spiridonova S.B. Organizaciya vzaimodejstviya setevogo professional'nogo soobshchestva pedagogov metodom setevyh obrazovatel'nyh proektov // Grani poznaniya. 2024. №5(94). S. 4–11.

9. Kuvakin V.A. Lichnost' i Prosveshchenie: ot postmodernizma k neomodernizmu: monografiya. M., 2011.

10. O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (v chasti vvedeniya prosvetitel'skoj deyatel'nosti): zakonoproekt №1057895-7. [Elektronnyj resurs]. URL: https://sozd.duma.gov.ru/bill/1057895-7 (data obrashcheniya: 25.07.2026).

11. O prosvetitel'skoj deyatel'nosti: Model'nyj zakon (postanovlenie №20-15 ot 7 dekabrya 2002 goda). [Elektronnyj resurs]. URL: https://docs.cntd.ru/document/901865093 (data obrashcheniya: 25.07.2026).

12. Petrovskij V.A. Sub"ektnost' Ya v personologicheskoj retrospektive // Mir psihologii. 2021. №1-2(105). S. 174–193.

13. Petruhina O.A. Roditel'skoe soobshchestvo kak forma sovremennogo social'nogo partnyorstva sem'i i obrazovatel'noj organizacii // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2018. №2(32). S. 99–104.

14. Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub"ektnosti v obrazovatel'nyh processah: uchebnoe posobie / pod red. E.I. Isaeva, V.I. Slobodchikova. M., 2014.

15. Pukshanskij B.Ya. Nauchnye znaniya i nauchnoe prosveshchenie v processe sovremennogo obrazovaniya // Zapiski Gornogo instituta. 2005. T. 163. S. 144–145.

16. Sergeev A.N. Setevoe soobshchestvo kak sub"ekt obrazovatel'noj deyatel'nosti v seti internet // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. №6. S. 308.

17. Serezhnikova R.K. Roditel'skoe prosveshchenie kak social'noe partnerstvo sub"ektov obrazovaniya i roditelej: opyt Rossii i blizhnego zarubezh'ya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. №85-1. S. 326–329.

18. Simbirceva N.A., Chelysheva I.V. Prosvetitel'skaya deyatel'nost': strukturno-soderzhatel'nyj analiz ponyatiya v otechestvennoj tradicii // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2020. №4/5(89/90). S. 127–140.

19. Slovar' istoricheskih terminov / pod red. V.S. Simakova. SPb., 1998.

20. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»: Federal'nyj zakon №273-FZ: ot 21 dekabrya 2012 goda. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 12.04.2023).

21. Shabrova N.V. Roditel'skoe soobshchestvo kak sub"ekt grazhdanskogo obshchestva: klyuchevye elementy koncepcii // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki. 2022. №2(66). S. 126–134.

22. Yakushkina M.S. Prosvetitel'stvo kak resurs razvitiya prostranstva obrazovaniya vzroslyh gosudarstv-uchastnikov SNG // Nauchnyj dialog. 2016. №3(51). S. 354–364.

Methodological foundations of organization of educational activities in networking parents' communities

The essential characteristics of educational activities and networking communities as the innovative form of parents' education are considered. The basic principles of organization of educational activities in networking parents communities: spiritual and value-based orientation, focus on the development of subjective position, polysubjectivity, networking approach and the systematic approach of educational activities in the conditions of advanced teacher's initiative, are formulated.

Keywords: *educational activities, parents' community, network community, education of parents, autonomy, jointness in activity.*

(Статья поступила в редакцию 20.08.2026)

Е.В. БЭКМАН
Гродно, Республика Беларусь

МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Представлено теоретико-методологическое обоснование модели компетенции конструирования цифровых образовательных сред (КЦОС). Описаны четыре структурных компонента и три уровня сформированности компетенции. Модель интегрирует компетентностный и эвристический подходы.

Ключевые слова: *цифровая образовательная среда, компетентность педагога, конструирование, компетентностный подход, DigCompEdu, эвристическое обучение, педагогическое проектирование.*

Цифровая трансформация образования, набравшая интенсивность в последнее десятилетие, фундаментально изменила представления о профессиональных функциях педагога. Если еще недавно основным ориентиром служило умение «использовать» готовые цифровые инструменты, то сегодня возникает иной запрос: педагог должен выступать полноправным проектировщиком образовательной среды, способным целенаправленно выстраивать педагогически обоснованные цифровые пространства обучения. Данное противоречие между сложившейся репродуктивной моделью подготовки учителя к работе с цифровыми технологиями и реальной потребностью системы образования в педагоге-созидателе определяет актуальность настоящего исследования.

Проблематика цифровой трансформации педагогического образования достаточно полно освещена в российской научной литературе. И.В. Роберт, анализируя вызовы и возможности цифровой трансформации, указывает на необходимость переосмысления содержания профессиональной компетентности педагога в условиях новой технологической реальности [5, с. 5–6]. А.Ю. Уваров, исследуя готовность школ к работе в развивающейся цифровой среде, разработал концепцию «цифровой зрелости» образовательной организации, включающую технологическую, педагогическую и управленческую составляющие [6, с. 15]. В белорусском и российском контекстах А.Д. Король и Ю.И. Воротницкий обращают внимание на то, что цифровая трансформация образования порождает вызовы, требующие принципиального переосмысления как содержания, так и форм педагогической деятельности [2, с. 54].

Приведенные исследования убедительно обосновывают необходимость обновления профессиональной подготовки педагога, однако оставляют в стороне вопрос о том, какова специфическая компетенция, лежащая в основе проектировочной деятельности учителя в цифровой среде. Термины «ИКТ-компетентность», «цифровая компетентность» и «дизайн-компетентность», активно используемые в современных исследованиях, не описывают в достаточной мере именно конструирование цифровой образовательной среды как целостной дидактической практики.

Цель настоящего исследования – представить теоретико-методологическое обоснование модели компетенции конструирования цифровых образовательных сред (далее – КЦОС), раскрыть ее структурные компоненты и уровни сформированности на основе синтеза отечественных и международных концептуальных рамок.

Понятие «цифровая образовательная среда» (далее – ЦОС) трактуется в современной науке неоднородно. В широком смысле ЦОС понимается как совокупность технологических, информационных и коммуникационных ресурсов, обеспечивающих образова-

© Бэкман Е.В, 2026

тельный процесс. Более узкое прочтение акцентирует педагогически обоснованное, целенаправленное конструирование такой среды для достижения конкретных образовательных результатов.

И.В. Роберт рассматривает ЦОС в контексте цифровой трансформации как системно организованное информационно-образовательное пространство, включающее технологические инструменты, дидактические ресурсы и коммуникационные возможности [5, с. 10]. А.Ю. Уваров, описывая структуру цифровой среды школы, выделяет ее инфраструктурный, педагогический и организационный уровни, подчеркивая, что полноценное функционирование ЦОС предполагает не только техническую оснащенность, но и сформированную готовность педагогического коллектива к ее педагогически осмысленному использованию [6, с. 18]. Следовательно, ЦОС не может быть сведена к набору технических решений, она требует педагога, способного выступать ее активным конструктором.

Понятийный аппарат в данной области остается дискуссионным. Е.В. Яковлева, анализируя компонентный состав цифровой компетентности будущего педагога, разграничивает информационно-технологическую, медийную, коммуникативную и проектировочную составляющие, указывая, что готовность к конструированию цифровых ресурсов является самостоятельным, содержательно богатым компонентом, не сводимым к операциональному владению инструментами [9, с. 47]. Е.К. Хеннер и А.П. Шестаков, обращаясь к ИКТ-компетентности учителя, разработали структуру, включающую информационный, коммуникационный и технологический блоки, и предложили систему измерения сформированности данной компетентности [7, с. 6–7].

Вместе с тем понятие «дизайн-компетентность педагога», активно обсуждаемое в западной литературе, в отечественной педагогике пока не получило достаточной теоретической разработки. Между тем именно проектировочная, конструкторская сторона деятельности педагога в цифровой среде требует отдельного концептуального осмысления: здесь недостаточно ни умений «использовать» программное обеспечение, ни широкого понимания «цифровой грамотности».

На международном уровне разработан ряд рамочных документов, претендующих на описание цифровой компетентности педагога в ее полноте.

DigCompEdu (European Framework for the Digital Competence of Educators) предлагает шесть областей цифровой компетентности педагога: профессиональное взаимодействие, цифровые ресурсы, обучение и преподавание, оценивание, обеспечение возможностей для учащихся и развитие цифровой компетентности учащихся [2]. Рамка DigCompEdu детально описывает шесть уровней сформированности компетентности – от «новичка» до «первопроходца» – и служит одним из наиболее распространенных инструментов самооценки педагогов в Европе.

Рамка компетентности ЮНЕСКО в области ИКТ для учителей (ICT Competency Framework for Teachers, версия 3) структурирует компетентность педагога по шести аспектам и трем уровням – «приобретение знаний», «углубление знаний», «создание знаний» [8]. Уровневая прогрессия ЮНЕСКО показывает движение педагога от воспроизводства к созданию нового знания и новых образовательных практик.

Модель TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) П. Мишры и М. Колера описывает интеграцию технологических, педагогических и предметных знаний как основу профессиональной деятельности учителя в технологически насыщенной среде [1]. О. Гатете в недавнем критическом обзоре указывает на ограниченность TPACK применительно к условиям цифровой эпохи, т.к. модель не учитывает динамику технологического развития и роль педагога в конструировании обучающих сред [4].

HeDiCom (Higher Education teachers 2019 Digital Competencies for the future) – рамка, разработанная специально для педагогов высшей школы, включает семь кластеров компетентностей и явно выделяет «проектирование» (Designing) как самостоятельную компетентность [13].

Анализ представленных рамочных документов позволяет констатировать следующее: каждая из рамок фиксирует перечень того, «что должен знать и уметь» педагог в области цифровых технологий, однако ни одна из них не описывает в достаточной мере компетенцию конструирования цифровой образовательной среды (далее – КЦОС) как целостную проектировочную практику, интегрирующую дидактическое целеполагание, технологическую реализацию и рефлексивную оптимизацию. Это обусловливает необходимость разработки специализированной модели КЦОС.

Концептуальную основу разрабатываемой модели составляет синтез конструктивистской и конструкционистской традиций в педагогике.

Теория когнитивного развития Ж. Пиаже обосновывает идею о том, что знание не передается в готовом виде, но конструируется субъектом в процессе активного взаимодействия с окружающим миром [12]. Применительно к педагогическому образованию это означает, что подготовка педагога к работе в цифровой среде не может сводиться к трансляции готовых инструкций, она требует создания условий для самостоятельного конструирования профессионального опыта.

С. Пейперт, развивая идеи Пиаже в концепции конструкционизма, утверждал, что наиболее эффективное обучение происходит тогда, когда обучающийся создает артефакты – объекты, которые можно предъявить другим, исследовать и совершенствовать [11]. Конструкционизм Пейперта представляет особую эвристическую ценность для формирования КЦОС, т.к. цифровая образовательная среда является именно таким артефактом, создание которого само по себе выступает образовательным процессом для педагога.

Концепция зоны ближайшего развития Л.С. Выготского вводит принципиально важное измерение социального взаимодействия в процессе конструирования знания [14]. Выготский показывает, что развитие компетентности осуществляется в пространстве между тем, что субъект может выполнить самостоятельно, и тем, что становится для него возможным при содействии более опытного участника. Это положение значимо как для моделирования уровневой прогрессии КЦОС, так и для проектирования условий ее формирования.

Существенным концептуальным основанием разрабатываемой модели служит эвристический подход в педагогике, разрабатываемый А.В. Хуторским и А.Д. Королем. Данными авторами обосновывают диалогичность как фундаментальный принцип современного образования: образование состоится лишь тогда, когда между педагогом и обучающимся возникает подлинный диалог, предполагающий встречу различных смысловых позиций [16, с. 111]. В контексте разрабатываемой модели принцип диалогичности трансформируется в требование к ЦОС – среда должна быть организована таким образом, чтобы поддерживать смысловое взаимодействие, а не просто информационный обмен.

А.Д. Король, разработавший концепцию технологии эвристического обучения в высшей школе, рассматривает педагога как субъекта-созидателя, способного проектировать открытые образовательные ситуации, в которых обучающийся получает возможность создавать собственный образовательный продукт [15]. Данный подход позволяет рассматривать компетенцию конструирования ЦОС не как совокупность технических умений, а как профессионально-педагогическое качество, укорененное в ценностном отношении к образованию.

Синтез компетентностного и эвристического подходов образует парадигмальный сдвиг в понимании КЦОС. Компетентностный подход задает операциональную определенность. Он позволяет описать состав, структуру и уровни компетенции, установить диагностируемые показатели ее сформированности. Эвристический подход обеспечивает ценностно-смысловое наполнение: он ориентирует педагога не на воспроизведение стандартных образцов цифровой среды, но на творческое конструирование дидактически обоснованных решений.

Данный синтез реализуется через три методологических принципа, лежащих в основании разрабатываемой модели: 1) принцип субъектности – педагог выступает актив-

ным субъектом конструирования ЦОС, а не потребителем готовых технологических решений; 2) принцип диалогичности – конструируемая ЦОС создается как пространство диалога между педагогом и обучающимися; 3) принцип открытости образовательного продукта – ЦОС конструируется как незавершенная, поддающаяся трансформации система, предполагающая участие обучающихся в ее наполнении.

На основании проведенного теоретического анализа предлагается следующее определение: компетенция конструирования цифровых образовательных сред – это интегративная профессионально-педагогическая компетенция, позволяющая педагогу целенаправленно проектировать, создавать, адаптировать, оценивать и совершенствовать цифровую образовательную среду в соответствии с дидактическими целями и особенностями обучающихся.

Данное определение включает несколько принципиально важных характеристик. Во-первых, интегративность – КЦОС не является суммой частичных умений, но представляет собой профессиональное качество, в котором технологические, дидактические и рефлексивные составляющие взаимно обусловливают друг друга. Во-вторых, целенаправленность – конструирование ЦОС всегда подчинено педагогически обоснованной цели. В-третьих, динамичность: компетенция включает не только создание ЦОС, но и ее постоянную оптимизацию на основе рефлексии и обратной связи.

Разрабатываемая модель КЦОС включает четыре структурных компонента, охватывающих ценностно-мотивационное, когнитивное, операциональное и рефлексивное измерения профессиональной деятельности педагога.

1. Мотивационно-ценностный компонент отражает профессиональную позицию педагога-созидателя и его ценностное отношение к цифровой образовательной среде как педагогическому феномену. В структуру компонента входят: устойчивая профессиональная мотивация к самостоятельному конструированию ЦОС; осознание ЦОС как инструмента реализации дидактических целей, а не самоценного технологического объекта; готовность к инновационной деятельности; ценностное отношение к образованию как пространству диалога и смыслообразования. Мотивационно-ценностный компонент выступает системообразующим. Именно ценностная позиция педагога определяет качество его конструкторской деятельности.

2. Когнитивный компонент включает теоретические знания, необходимые для обоснованного конструирования ЦОС: знание типологии и архитектурных принципов цифровых образовательных сред; представления о дидактических принципах организации ЦОС; знание нормативно-правовых требований к цифровым образовательным ресурсам [10]; понимание педагогических закономерностей обучения в цифровой среде; знакомство с ключевыми международными рамочными документами, описывающими цифровую компетентность педагога.

3. Операционально-деятельностный компонент охватывает практические умения и навыки, непосредственно связанные с процессом конструирования ЦОС: умение формулировать педагогические цели и трансформировать их в требования к архитектуре ЦОС; практическое владение системами управления обучением (LMS: Moodle, Google Classroom и др.); умение разрабатывать интерактивный контент; способность проектировать системы оценивания, интегрированные в ЦОС; умение обеспечивать цифровую доступность создаваемых ресурсов для обучающихся с различными образовательными потребностями. Операционально-деятельностный компонент является ядром компетенции в ее непосредственном практическом проявлении.

4. Рефлексивно-оценочный компонент отражает способность педагога к критической рефлексии над собственной практикой конструирования ЦОС: умение оценивать качество созданной ЦОС по педагогическим, технологическим и эргономическим критериям; способность собирать и интерпретировать обратную связь от обучающихся и использовать ее для оптимизации ЦОС; готовность к распространению успешного опы-

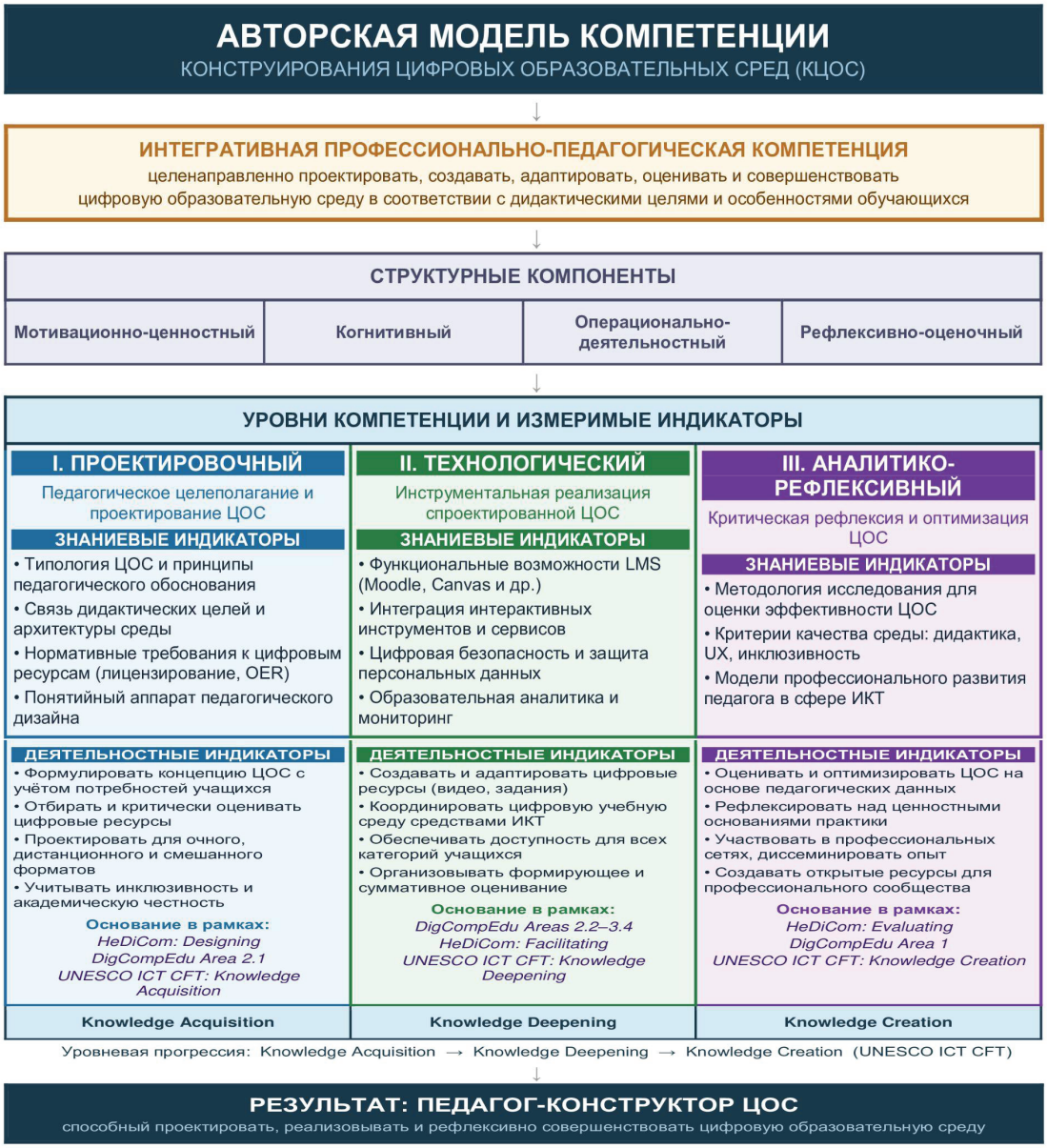


Рис. Модель компетенции конструирования цифровых образовательных сред (составлено автором на основе DigCompEdu, ICT CFT, HeDiCom)

та конструирования ЦОС; способность к самооценке уровня сформированности КЦОС и построению индивидуального профессионального маршрута ее развития.

Модель предполагает три уровня сформированности КЦОС, соответствующих логике уровневой прогрессии, принятой в рамках ЮНЕСКО ICT-CFT и DigCompEdu. Графически модель представлена на рисунке (рис.).

Уровень I – проектировочный (соответствует уровню «Knowledge Acquisition» в рамке ЮНЕСКО ICT-CFT; области 2.1 в DigCompEdu). На данном уровне педагог демонстрирует способность к педагогическому целеполаганию в контексте цифровой

среды и базовому проектированию ЦОС. Измеримые индикаторы: педагог формулирует дидактические цели и определяет требования к ЦОС; умеет обосновать выбор типа ЦОС в соответствии с педагогическими задачами; составляет структурный план ЦОС; владеет базовыми функциями хотя бы одной LMS.

Уровень II – технологический (соответствует уровню «Knowledge Deepening» в рамке ЮНЕСКО ICT-CFT; областям 2.2–3.4 в DigCompEdu). На данном уровне педагог реализует спроектированную ЦОС в полном объеме, используя разнообразные инструментальные возможности [2]. Измеримые индикаторы: самостоятельное создание интерактивного контента, адаптированного к целям и аудитории; интеграция разнообразных форм взаимодействия в ЦОС; применение инструментов формирующего оценивания; обеспечение доступности созданных ресурсов.

Уровень III – аналитико-рефлексивный (соответствует уровню «Knowledge Creation» в рамке ЮНЕСКО ICT-CFT [8]; области 1 в DigCompEdu; кластеру «Evaluating» в HeDiCom [13]). На данном уровне педагог осуществляет критическую рефлексию над созданными ЦОС и оптимизирует их на основе доказательных данных. Измеримые индикаторы: системный анализ эффективности ЦОС с использованием данных аналитики обучения; корректировка архитектуры ЦОС на основании полученных данных; распространение разработанных решений в профессиональном сообществе; способность консультировать коллег.

Логика уровневой прогрессии модели КЦОС опирается на несколько взаимодополняющих теоретических источников. Трехуровневая последовательность HeDiCom (Designing → Facilitating → Evaluating) демонстрирует, что цифровая компетентность педагога высшей школы развивается от проектирования через содействие обучению к критической оценке собственной практики. Рамка ЮНЕСКО ICT-CFT задает различие между уровнями «приобретения знаний», «углубления знаний» и «создания знаний», которое в контексте КЦОС трансформируется в различие между воспроизведением типовых архитектурных решений, их инструментальным углублением и созданием инновационных дидактических конфигураций.

Принципиально важно, что предлагаемая уровневая прогрессия не является линейной в строгом смысле слова: педагог может демонстрировать различные уровни сформированности КЦОС в разных ее компонентах. Данная нелинейность отражает реальную неоднородность профессионального развития педагога.

По сравнению с DigCompEdu, TPACK и HeDiCom разрабатываемая модель КЦОС имеет ряд принципиальных отличий. В отличие от DigCompEdu, который носит широкий характер и охватывает всю цифровую деятельность педагога, модель КЦОС концентрируется на специфической профессиональной практике – конструировании ЦОС, – рассматривая ее как целостную деятельность, объединяющую ценностное, теоретическое, операциональное и рефлексивное измерения. Если DigCompEdu описывает «что», то модель КЦОС стремится ответить на вопрос «как» – каким образом педагог, обладающий соответствующей компетенцией, действует в процессе конструирования образовательной среды.

В отличие от модели TPACK, разрабатываемая модель не ограничивается описанием пространства пересечения технологических, педагогических и предметных знаний. Модель КЦОС включает мотивационно-ценностное и рефлексивно-оценочное измерения, которые в TPACK остаются имплицитными. Критическая ревизия TPACK, осуществленная О. Гатете, подтверждает эту недостаточность: исследователь указывает на неспособность модели отразить динамику технологического контекста и социально-этические измерения цифровой педагогики [4].

В отличие от HeDiCom, ориентированной на педагогов высшей школы в целом, модель КЦОС разработана применительно к специфической задаче – формированию у будущих педагогов конкретной профессиональной компетенции. Кроме того, разрабаты-

ваемая модель опирается на эвристический подход, не представленный ни в одной из международных рамок.

Однако разрабатываемая модель имеет ряд существенных ограничений. Во-первых, она разработана в контексте системы высшего педагогического образования Республики Беларусь и опирается на нормативные требования образовательного стандарта; перенос модели в другие образовательные системы требует осмысления ее совместимости с иными нормативными контекстами. Во-вторых, модель носит теоретический характер: показатели каждого уровня сформированности КЦОС являются предположительными и подлежат корректировке в ходе практической апробации. В-третьих, мотивационно-ценностный компонент представляет наибольшую сложность с точки зрения диагностики: измерение ценностных ориентаций педагога требует специально разработанного инструментария.

Проведенное теоретико-методологическое исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы. Во-первых, анализ современного состояния проблемы показал, что в существующих отечественных и международных рамочных документах (DigCompEdu, TPACK, ЮНЕСКО ICT-CFT, HeDiCom) фиксируется широкая цифровая компетентность педагога, однако компетенция конструирования цифровой образовательной среды как целостная проектировочная практика не выделена в них в качестве самостоятельного объекта. Данная лакуна обусловливает необходимость специализированной модели. Во-вторых, разработанная модель КЦОС описывает компетенцию через четыре взаимосвязанных структурных компонента (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный) и три уровня сформированности (проектировочный, технологический, аналитико-рефлексивный). Уровневая прогрессия согласована с логикой HeDiCom и ЮНЕСКО ICT-CFT, что обеспечивает совместимость модели с международным научным дискурсом. В-третьих, предлагаемая модель интегрирует компетентностный и эвристический методологические подходы. Компетентностный подход придает модели операциональную определенность; эвристический подход наполняет ее ценностно-смысловым содержанием, ориентируя на педагога-созидателя, способного конструировать педагогически обоснованные, открытые и диалогичные цифровые образовательные пространства.

Вклад проведенного исследования в теорию педагогики состоит в разработке концептуальных оснований, позволяющих перейти от общего описания «цифровой компетентности» педагога к операционально определенной, структурированной и уровневой модели конкретной профессиональной компетенции. Это создает основание для проектирования образовательных программ нового типа – ориентированных на формирование подлинной проектировочной культуры в работе с цифровой образовательной средой.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. [Электронный ресурс]. URL: https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf (дата обращения: 08.06.2026).

2. Король А.Д. Технология эвристического обучения в высшей школе: теория и практика. Минск, 2022.

3. Король А.Д., Воротницкий Ю.И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. №6. С. 48–61.

4. Образовательный стандарт высшего образования. ОСВО 6-05-0112-02-2023. Специальность 6-05-0112-02 «Начальное образование». Минск, 2023. [Электронный ресурс]. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/os_6-05-0112-02_140223.pdf (дата обращения: 08.06.2026).

5. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития // Россия: тенденции и перспективы развития. 2021. №16-1. С. 868–876.

6. Уваров А.Ю. Школы в развивающейся цифровой среде: цифровое обновление и его зрелость // Информатика и образование. 2021. №7. С. 5–28.

7. Хеннер Е.К., Шестаков А.П. Информационно-коммуникационная компетентность учителя: структура, требования и система измерения // Информатика и образование. 2004. №12. С. 5–9.

8. Хуторской А.В., Король А.Д. Диалогичность как проблема современного образования // Вопросы философии. 2008. №4. С. 109–114.

9. Яковлева Е.В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав // Концепт. 2021. №4. С. 46–57.

10. Gatete O. Revisiting TPACK: A Critical Review and Contextual Extension for the Digital Age. 2025. [Electronic resource]. URL: https://www.academia.edu/145354295/Revisiting_TPACK_A_Critical_Review_and_Contextual_Extension_for_the_Digital_Age (date of inquiry: 08.06.2026).

11. Mishra P., Koehler M.J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge // Teachers College Record. – 2006. Vol. 108. №6. P. 1017–1054.

12. Papert S. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. New York, 1980.

13. Piaget J. The Construction of Reality in the Child. New York, 1954.

14. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: Dig Comp Edu. Luxembourg, 2017.

15. Tondeur J., Howard S., Van Zanten M., Gorissen P., Van der Neut I., Uerz D., Kral M. The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future // Educational Technology Research and Development. 2023. Vol. 71. №1. P. 33–53.

16. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. Paris, 2018.

* * *

1. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf (data obrashcheniya: 08.06.2026).

2. Korol' A.D. Tekhnologiya evristicheskogo obucheniya v vysshej shkole: teoriya i praktika. Minsk, 2022.

3. Korol' A.D., Vorotnickij Yu.I. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya i vyzovy XXI veka // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31. №6. S. 48–61.

4. Obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. OSVO 6-05-0112-02-2023. Special'nost' 6-05-0112-02 «Nachal'noe obrazovanie». Minsk, 2023. [Elektronnyj resurs]. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/os_6-05-0112-02_140223.pdf (data obrashcheniya: 08.06.2026).

5. Robert I.V. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: cennostnye orientiry, perspektivy razvitiya // Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya. 2021. №16-1. S. 868–876.

6. Uvarov A.Yu. Shkoly v razvivayushchejsya cifrovoj srede: cifrovoe obnovlenie i ego zrelost' // Informatika i obrazovanie. 2021. №7. S. 5–28.

7. Henner E.K., Shestakov A.P. Informacionno-kommunikacionnaya kompetentnost' uchitelya: struktura, trebovaniya i sistema izmereniya // Informatika i obrazovanie. 2004. №12. S. 5–9.

8. Hutorskoj A.V., Korol' A.D. Dialogichnost' kak problema sovremennogo obrazovaniya // Voprosy filosofii. 2008. №4. S. 109–114.

9. Yakovleva E.V. Cifrovaya kompetentnost' budushchego pedagoga: komponentnyj sostav // Koncept. 2021. №4. S. 46–57.

The model of competence of designing the digital educational environments: theoretical and methodological substantiation

The theoretical and methodological substantiation of the model of competence of designing the digital educational environments is demonstrated. There are described four structural components and three levels of development of competencies. The model integrates the competence-based and heuristic approaches.

Keywords: *digital educational environment, teacher's competence, designing, competence-based approach, DigCompEdu, heuristic learning, pedagogical designing.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2026)

Д.В. ГРАСС
Тольятти

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОЗИДАТЕЛЬНОГО ТИПА

Обосновывается предпринимательская культура созидательного типа как педагогический феномен. Триангуляционная методология выявляет ограниченность компетентностных и ценностно-нормативных моделей. Вводится смысловой код категориальных оппозиций. Выделены три типа сознания. Созидательный тип конституируется проактивным правосознанием и социальной ответственностью. Дано определение, создающее основу педагогической системы.

Ключевые слова: *предпринимательская культура, созидательный тип, смысловой код, ценностные оппозиции, типология сознания, проактивное правосознание, внутренняя социальная ответственность.*

Современная образовательная реальность обнаруживает заметное противоречие. С одной стороны, государственные образовательные стандарты и стратегические документы ориентируют систему образования на подготовку выпускников, способных к инициативной, юридически грамотной и социально ответственной деятельности. С другой стороны, эмпирические исследования 2023–2025 гг. фиксируют у значительной части обучающейся молодежи доминирование инструментальной мотивации – стремления к быстрому заработку, статусу, уходу от наемного труда – при одновременно высоком запросе на смысл и самореализацию [6; 11; 24]. Это противоречие указывает на принципиальную ограниченность сугубо компетентностного подхода: он отвечает на вопрос «что должен уметь человек?», но оставляет без ответа вопрос «ради чего он действует?»

В педагогической науке последних лет наметился поворот от дробного перечня компетенций к ценностно-смысловым структурам личности как интегративным результатам образования [2; 19]. Однако исследовательского конструкта, который позволял бы изучать именно способ смысловой ориентации субъекта в предпринимательской деятельности, до сих пор предложено не было. Зарубежные ценностно-нормативные теории, в частности модель VBN (Value-Belief-Norm), описывают иерархию ценностей и убеждений, но не схватывают того, как сам субъект интерпретирует цели, средства, риск и социальные последствия своих действий.

Таким образом, в научном аппарате педагогики отсутствует конструкт, который позволил бы раскрыть ценностно-смысловое измерение предпринимательской культуры в аналитически строгой форме, не сводя его ни к дробным компетенциям, ни к абстрактным ценностям. Данная статья нацелена на заполнение этой лакуны.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что сущность предпринимательской культуры созидательного типа может быть раскрыта через систему категориальных оппозиций (смысловой код), которая обусловливает существование трех качественно различных типов предпринимательского сознания. При этом созидательный тип конституируется особым нравственно-правовым ядром, образуемым проактивным правосознанием и внутренней социальной ответственностью.

Цель настоящего исследования – верифицировать данную гипотезу, раскрыть сущность феномена и заложить теоретический фундамент для последующего проектирования педагогической системы.

© Грасс Д.В., 2026

Методологический замысел опирается на триангуляционную стратегию, позволяющую изучить сложный феномен с нескольких независимых позиций. Теоретическая триангуляция обеспечена принципом дополнительности трех исследовательских ракурсов: философско-антропологического (труды В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, Э. Фромма, В. Франкла), педагогического (наследие С.Т. Шацкого и В.А. Сухомлинского) и социологического (актуальные исследования ценностных ориентаций молодежи) [6; 11; 24]. Методологическая триангуляция реализована через сочетание герменевтического анализа текстов, концептуального синтеза и категориального моделирования: первый метод позволил выделить в первоисточниках устойчивые категориальные противопоставления, второй – свести их в единую систему, третий – построить типологию. Эмпирическая триангуляция опирается на данные опросов [11; 24] и когнитивного моделирования [10].

Ключевыми для исследования стали работы, в которых ценностные основания труда осмыслены наиболее глубоко. В.С. Соловьев в «Оправдании добра» обосновал нравственный закон как универсальный регулятор хозяйственной деятельности [13]. Н.А. Бердяев в «Смысле творчества» разработал дихотомию творчества как приращения бытия и утилитарного производства, задав ось «самоценность-инструмент» [5]. В. Франкл ввел темпорально-смысловое измерение, показав, что стремление к смыслу первично и может реализовываться в профессиональной деятельности [15]. Э. Фромм дал ключ к различению двух способов существования – «иметь» и «быть» [16]. Педагогическая традиция С.Т. Шацкого и В.А. Сухомлинского [14] позволила перевести философскую категорию «служения» в плоскость воспитательной практики, наполнив ее конкретным содержанием.

Анализ существующих подходов обнаружил их общую ограниченность. Компетентностные рамки, наиболее известной из которых является EntreComp [20], описывают предпринимательскую культуру через перечень способностей – от распознавания возможностей до мобилизации ресурсов. Эта модель удобна для проектирования учебных программ, но ее авторы прямо признают, что ценностные основания деятельности остаются за скобками [Там же]. Попытка дополнить EntreComp ценностным измерением через «институциональный предпринимательский инструментарий» [21] свелась к организационным условиям и не вышла на уровень смысловой ориентации субъекта.

Ценностно-нормативная теория (VBN), активно применяемая в исследованиях социального предпринимательства [23; 24], оперирует ценностями как предикторами намерений, что позволяет предсказывать просоциальное поведение. Однако VBN-модель фиксирует иерархию ценностей и убеждений, но не дает инструмента для реконструкции того, как сам субъект интерпретирует предпринимательскую реальность: как он осмысляет цель деятельности, временной горизонт, соотношение риска и ответственности. Именно способ смысловой ориентации остается «слепым пятном» обоих подходов.

Таким образом, возникает необходимость в научном конструкте, способном сделать предметом педагогического анализа сам способ смысловой ориентации субъекта в предпринимательской реальности. Таким конструктом выступает вводимое нами понятие смыслового кода.

Герменевтический анализ перечисленных выше источников позволил реконструировать систему из шести категориальных оппозиций, каждая из которых фиксирует определенную грань отношения субъекта к предпринимательской деятельности и выводится из конкретных теоретических оснований. В педагогическом исследовании термин «оппозиция» используется не в житейском смысле противостояния, а как строгая научная категория. Оппозиция – это аналитический конструкт, фиксирующий лингвистическое или смысловое противопоставление понятий. В ее основе лежит универсальное средство познания мира, при котором одновременно рассматриваются два противоположных понятия – одно из которых что-либо утверждает, а другое это отрицает. В педагогике бинарные оппозиции зарекомендовали себя как действенный инстру-

мент для описания и анализа образовательных явлений. Как отмечают И.Д. Белоновская и А.П. Девяткина, метод бинарных оппозиций служит удобным каркасом для моделирования, обеспечивая первичное структурирование и систематизацию педагогических процессов, а его достоинствами являются ясность, простота, наглядность и возможность обеспечения полноты описания [4].

Перейдем к рассмотрению оппозиций, оппозиция «самоценность – инструмент, которая реконструируется из бердяевского различения творчества и утилитарности [5], фроммовской дихотомии «быть-иметь» [16] и сухомлинского понимания радости труда как самоценного переживания [14]. В предпринимательском контексте она разграничивает восприятие деятельности как внутренне ценной, через самореализацию и творчество, и как средства для получения денег или статуса.

Оппозиция «служение – достижение» восходит к соловьевской этике хозяйственной деятельности, подчиненной нравственному закону [13], и к традиции русской педагогической мысли, где трудовое воспитание всегда было сопряжено с ответственностью перед сообществом [14]. Оппозиция различает ориентацию на общественную пользу и ориентацию на личный успех.

Переходя к оппозиции «стабильность – риск» обосновываем ее, с одной стороны, эмпирическими данными о страхе провала как ведущем барьере предпринимательской активности молодежи [10], с другой – бердяевским положением о творчестве как акте, неизбежно сопряженном с риском и неопределенностью [5].

Следующая оппозиция «инновация – традиция» вытекает из бердяевской трактовки творчества как создания принципиально нового [Там же] и из современных теорий инновационного предпринимательства. Она фиксирует, связывает ли субъект предпринимательство с созиданием нового или с воспроизводством проверенных моделей.

Раскрывая оппозицию «долгосрочное созидание – краткосрочная выгода» вводится на основе франкловской концепции временной перспективы как условия обретения смысла [15] и эмпирических данных о доминировании у молодежи горизонтов планирования в 1–3 года [11; 18].

Оппозиция «коллективное авторство – индивидуализм» укоренена в идеях Шацкого о трудовой школе как коллективном пространстве и сухомлинской педагогикой общей заботы [14]; она различает, воспринимается ли успех как результат командного взаимодействия или исключительно личных усилий.

Совокупность шести оппозиций образует минимально необходимую и достаточную систему координат для описания ценностно-смысловой регуляции предпринимательской деятельности, покрывая ее целевое, мотивационное, темпоральное, инновационное, этическое и социальное измерения.

Выделенные оппозиции не существуют изолированно: в реальном предпринимательском сознании они образуют устойчивые конфигурации, или «профили». Смысловой код выступает в данном случае не жестким классификатором, а аналитической моделью, позволяющей зафиксировать, какие полюса доминируют в сознании субъекта и как они сочетаются друг с другом. Комбинаторный анализ этих сочетаний, дополненный эмпирическими данными о ценностных ориентациях обучающейся молодежи, позволил выделить три качественно различных типа предпринимательского сознания.

Инструментальный тип диагностируется при доминировании полюсов «инструмент», «достижение», «краткосрочная выгода» и «индивидуализм». Деньги и статус здесь – конечная цель, предпринимательство – лишь средство. Временной горизонт сжат до 1–3 лет, правосознание носит рестриктивный характер – «как бы не наказали». Именно этот тип преобладает в молодежной среде, что подтверждается опросом старшеклассников Свердловской области (n=478): 40% мечтающих о бизнесе мотивированы исключительно доходом [11].

Креативный тип характеризуется сдвигом к полюсам «самоценность», «инновация», «риск», но без устойчивой ориентации на «служение» и «долгосрочное созидание». Мотивация – интерес и самовыражение, временная перспектива проектная. Исследование студентов трех петербургских университетов (n=504) показало внутреннюю противоречивость этого типа: 42% связывают предпринимательство с самореализацией, но 53% одновременно называют ведущей ценностью прибыль [1]. Такая двойственность делает креативный тип переходным и неустойчивым. Сходные выводы о неустойчивости предпринимательских намерений у студентов колледжа получены в работе [17]. Преодоление подобной неустойчивости предполагает использование специальных методов и технологий формирования предпринимательской культуры, эффективность которых подтверждена в системе дополнительного образования [9].

Созидательный тип определен как целевой педагогический ориентир. Ему присуща конфигурация полюсов «самоценность», «служение», «долгосрочное созидание», «коллективное авторство», а временной горизонт стратегический (5–10 лет и более). Однако анализ показал, что одной конфигурации полюсов недостаточно для перехода от ценностной ориентации к реальному поведению – необходимо особое нравственно-правовое ядро.

Заслуживает внимания предложенная в зарубежной литературе метафорическая типология предпринимателей – «Лев», «Хамелеон», «Пчела» [22], фиксирующая различия в мотивации и способах адаптации. Однако она носит описательный характер и не опирается на единую систему категориальных оснований. Наша типология, напротив, выведена из смыслового кода и потому обладает диагностической и проектировочной ценностью: зная конфигурацию полюсов, можно диагностировать тип и проектировать педагогическое воздействие.

Оппозиции задают ценностную ориентацию, но не раскрывают механизм ее реализации в ситуациях этического выбора и правовых ограничений. Таким механизмом для созидательного типа выступают две вводимые автором категории.

Проактивное правосознание – это не просто знание законов и готовность соблюдать их под страхом санкции – рестриктивное правосознание, типичное для инструментального типа. В правоведении и педагогике правосознание традиционно трактуется как совокупность правовых знаний и установок на их соблюдение [3; 7; 12], однако такое понимание не схватывает внутренней ценностной переработки закона. Проактивное правосознание фиксирует качественно иную установку: закон осознается как конститутивное условие устойчивого созидания. Субъект добровольно ищет легальные механизмы для своих проектов, уплачивает налоги, соблюдает трудовые права не потому, что «так надо», а потому, что правовой порядок входит в его картину достойной деятельности. Генезис данной категории восходит к соловьевскому «оправданию добра» [13].

Внутренняя социальная ответственность – это добровольно принятая ценностная регуляция, при которой предприниматель без внешнего принуждения учитывает социальные и экологические последствия своих решений. Существующие подходы к формированию социальной ответственности в вузе часто сводятся к внешним практикам – волонтерству или разовому социальному проектированию [8]. Внутренняя социальная ответственность, напротив, вырастает из рефлексивного осознания собственной включенности в общественные отношения и опирается на педагогические идеи Шацкого и Сухомлинского о труде как служении. Она проявляется в а) готовности ограничить сиюминутную прибыль ради долгосрочного общественного блага; б) инициировании социальных инноваций через самоокупаемые бизнес-модели; в) добровольном распространении ценностей ответственного предпринимательства.

Обе категории образуют «двухконтурную» систему регуляции: правосознание обеспечивает легитимность, социальная ответственность – нравственную легитимность.

Их сформированность как раз и отличает созидательный тип от креативного, который, обладая творческой мотивацией, лишен этого регуляторного ядра и потому неустойчив.

Проведенный анализ позволяет дать сущностное определение феномена. Предпринимательская культура созидательного типа обучающейся молодежи – динамическая ценностно-смысловая система, интегрирующая в себе проактивное правосознание, внутреннюю социальную ответственность и опыт долгосрочной созидательной деятельности, направленная на преобразование социума и личности и укорененная в отечественной духовно-нравственной традиции служения и творческой самореализации.

Предложенная теоретическая модель принципиально отличается от рассмотренных подходов. Если EntreComp и VBN ориентированы соответственно на формирование компетенций и учет ценностных предикторов, то наша модель предполагает становление целостной ценностно-смысловой системы, регулируемой изнутри проактивным правосознанием и внутренней социальной ответственностью. Тем самым снимается характерная для компетентностного подхода проблема разрыва между знанием и реальным поведением.

Главное достоинство модели – в ее способности служить основой для педагогического анализа и проектирования. Смысловой код превращает ценностное измерение из предмета философских деклараций в рабочий аппарат педагогического исследования. Категориальные оппозиции задают систему координат, позволяющую диагностировать тип сознания, выстраивать образовательные стратегии и оценивать их результативность. Обоснованность модели обеспечена триангуляционной стратегией: оппозиции не постулируются, а выводятся из трех независимых источников и верифицируются тремя независимыми методами.

Модель не является компетентностной и не сводится к дробному перечню способностей. Она фиксирует целостное ценностно-смысловое образование, что полностью согласуется с наметившимся в российской педагогике переходом от «лоскутного одеяла» компетенций к ценностно-смысловым структурам как целевым ориентирам образования [2; 3; 17]. Молодежное социальное предпринимательство при этом может выступать действенным фактором устойчивого развития общества [19].

Ограничением работы служит ее преимущественно теоретический характер. Эмпирическая верификация типологии на репрезентативных выборках и разработка диагностического инструментария составят ближайшую перспективу исследования.

Проведенный теоретико-методологический анализ позволил верифицировать выдвинутую гипотезу. Сущность предпринимательской культуры созидательного типа действительно раскрывается через смысловой код и типологию сознания, а проактивное правосознание и внутренняя социальная ответственность выступают ее конституирующим ядром. Полученные результаты решают первую задачу диссертационного исследования и формируют теоретический фундамент для перехода к проектированию педагогической системы становления данной культуры.

Список литературы

1. Абабкова М.Ю., Васильева О.О. Отношение студентов направления «Реклама и связей с общественностью» к предпринимательской деятельности // Российская школа связей с общественностью. 2024. №34. С. 29–46.

2. Артамонова Ю.С., Храпков Г.Н. Подходы к формированию предпринимательских компетенций молодежи // Друкеровский вестник. 2024. №4(60). С. 52–66.

3. Барановская Т.В., Безвербный В.А., Березина Н.В. Устойчивость российского государства и общества в условиях укрепления традиционных ценностей и становления многополярного мира. Социальная и социально-политическая ситуация. М., 2025.

4. Белоновская И.Д., Девяткина А.П. Процессное моделирование в логике бинарных оппозиций (на примере формирования культуры безопасного поведения студентов вуза в социальных практиках) // Вестник Оренбургского государственного университета. 2026. №1(249). С. 6–13.

5. Бердяев Н.А. Смысл творчества. М., 2011.

6. Бояк Т.Н. Традиционные российские духовно-нравственные ценности и жизненный мир молодежи в условиях современных вызовов // Научный семинар. Улан-Удэ, 2024. С. 12–18.

7. Бышов Д.В. Некоторые вопросы правосознания в молодежной среде // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2024. №8. С. 73–77.

8. Голицина С.С., Воронцова А.В. Практики формирования социальной ответственности в вузе: сущностные характеристики // Science for Education Today. 2025. Т. 15. №6. С. 25–43.

9. Гребенников О.В. Методы и технологии формирования основ предпринимательской культуры старшеклассников в условиях клубного объединения в системе дополнительного образования // Образование и общество. 2024. №4(147). С. 52–57.

10. Гришин К. Е., Газизова А.Р. Когнитивное моделирование мультиконтекстуальных факторов развития молодежного предпринимательства в регионе // Региональная экономика: теория и практика. 2023. Т. 21. №12(519). С. 2342–2375.

11. Клейменов М.В. Предпочтение предпринимательской деятельности среди учащихся школ Свердловской области // International Journal of Humanitiesand Natural Sciences. 2023. №10-2(85). С. 19–22.

12. Сафонова Т.Н. Формирование правового сознания подростков посредством активных методов взаимодействия // Гуманитарные науки (Ялта). 2024. №1(65). С. 36–47.

13. Соловьев В.С. Оправдание добра. СПб., 2021.

14. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М., 2018.

15. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла. М., 1990.

16. Фромм Э. Человек для себя. Минск, 1992.

17. Шведова В.С. Развитие предприимчивости и предпринимательства в контексте профессиональной подготовки студентов колледжа. [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. №5. URL: https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN524.pdf. (дата обращения: 10.03.2025).

18. Шилова Н.П. Взаимосвязь временной перспективы и профессионального самоопределения у юношей и девушек: половые различия // Психологическая наука и образование. 2026. Т. 31. №1. С. 68–81.

19. Шохин А.Н., Гвоздев В.Е. Молодежное социальное предпринимательство – фактор устойчивого развития общества // Бизнес. Общество. Власть. 2025. №3(57). С. 95–102.

20. Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg, 2016.

21. Cramphorn C., Allford R., Brodie J. From Policy to Practice: Embedding Entrepreneurial Thinking Through an Institutional Entrepreneurial Toolkit // Journal of Perspectives in Applied Academic Practice. 2025. Vol. 13. №2. P. 1–18.

22. Sawang S., Alshibani S.M., Ng P.Y. Lions, Bees, and Chameleons: unravelling the entrepreneurial archetypes and their impact on performance and well-being // International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research. 2025. Vol. 31. №5. P. 1234–1258.

23. Zainol N.R., Naznen F., Al Mamun A., Abd Aziz N. Do Environmental Values, Beliefs and Norms Affect Social Entrepreneurial Intention? A Study Based on an Emerging Country Context // Journal of Social Entrepreneurship. 2025. Vol. 16. №3. P. 747–770.

24. Zhu R., Liu Z., Zhao G. et al. The Effect of Environmental Values, Beliefs, and Norms on Social Entrepreneurial Intentions Among Chinese University Students // Humanities and Social Sciences Communications. 2024. Vol. 11. P. 978.

* * *

1. Ababkova M.Yu., Vasil’eva O.O. Otnoshenie studentov napravleniya «Reklama i svyazej s obshchestvennost’yu» k predprinimatel’skoj deyatel’nosti // Rossijskaya shkola svyazej s obshchestvennost’yu. 2024. №34. S. 29–46.

2. Artamonova Yu.S., Hrapkov G.N. Podhody k formirovaniyu predprinimatel’skih kompetencij molodezhi // Drukerovskij vestnik. 2024. №4(60). S. 52–66.

3. Baranovskaya T.V., Bezverbnyj V.A., Berezina N.V. Ustojchivost' rossijskogo gosudarstva i obshchestva v usloviyah ukrepleniya tradicionnyh cennostej i stanovleniya mnogopolyarnogo mira. Social'naya i social'no-politicheskaya situaciya. M., 2025.

4. Belonovskaya I.D., Devyatkina A.P. Processnoe modelirovanie v logike binarnyh oppozicij (na primere formirovaniya kul'tury bezopasnogo povedeniya studentov vuza v social'nyh praktikah) // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2026. №1(249). S. 6–13.

5. Berdyaev N.A. Smysl tvorchestva. M., 2011.

6. Boyak T.N. Tradicionnye rossijskie duhovno-nravstvennye cennosti i zhiznennyj mir molodezhi v usloviyah sovremennyh vyzovov // Nauchnyj seminar. Ulan-Ude, 2024. S. 12–18.

7. Byshov D.V. Nekotorye voprosy pravosoznaniya v molodezhnoj srede // Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. 2024. №8. S. 73–77.

8. Golicina S.S., Voroncova A.V. Praktiki formirovaniya social'noj otvetstvennosti v vuze: sushchnostnye harakteristiki // Science for Education Today. 2025. T. 15. №6. S. 25–43.

9. Grebennikov O.V. Metody i tekhnologii formirovaniya osnov predprinimatel'skoj kul'tury starsheklassnikov v usloviyah klubnogo ob"edineniya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya // Obrazovanie i obshchestvo. 2024. №4(147). S. 52–57.

10. Grishin K. E., Gazizova A.R. Kognitivnoe modelirovanie mul'tikontekstual'nyh faktorov razvitiya molodezhnogo predprinimatel'stva v regione // Regional'naya ekonomika: teoriya i praktika. 2023. T. 21. №12(519). S. 2342–2375.

11. Klejmenov M.V. Predpochtenie predprinimatel'skoj deyatel'nosti sredi uchashchihsya shkol Sverdlovskoj oblasti // International Journal of Humanitiesand Natural Sciences. 2023. №10-2(85). S. 19–22.

12. Safonova T.N. Formirovanie pravovogo soznaniya podrostkov posredstvom aktivnyh metodov vzaimodejstviya // Gumanitarnye nauki (Yalta). 2024. №1(65). S. 36–47.

13. Solov'ev V.S. Opravdanie dobra. SPb., 2021.

14. Suhomlinskij V.A. Serdce otdayu detyam. M., 2018.

15. Frankl V.E. Chelovek v poiskah smysla. M., 1990.

16. Fromm E. Chelovek dlya sebya. Minsk, 1992.

17. Shvedova V.S. Razvitie predpriimchivosti i predprinimatel'stva v kontekste professional'noj podgotovki studentov kolledzha. [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2024. T. 12. №5. URL: https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN524.pdf. (data obrashcheniya: 10.03.2025).

18. Shilova N.P. Vzaimosvyaz' vremennoj perspektivy i professional'nogo samoopredeleniya u yunoshej i devushek: polovye razlichiya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2026. T. 31. №1. S. 68–81.

19. Shohin A.N., Gvozdev V.E. Molodezhnoe social'noe predprinimatel'stvo – faktor ustojchivogo razvitiya obshchestva // Biznes. Obshchestvo. Vlast'. 2025. №3(57). S. 95–102.

Theoretical and methodological justification of entrepreneurial culture of creative type

The creative entrepreneurial culture of creative type as a pedagogical phenomenon is substantiated. The triangulation methodology reveals the limitations of competency-based and value-normative models. There is introduced the semantic code of categorical oppositions. Three types of consciousness are identified. The creative type is constituted by the proactive legal awareness and social responsibility. The definition, that forms the basis of a pedagogical system, is provided.

Keywords: *entrepreneurial culture, creative type, semantic code, value oppositions, typology of consciousness, proactive legal awareness, internal social responsibility.*

(Статья поступила в редакцию 19.05.2026)

А.С. ТУЧКОВА
Самара

ПОЛИВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ IT-СФЕРЫ

Раскрывается феномен «социальная ответственность специалистов IT-сферы», показывается роль образовательных организаций в воспитании личностного и профессионального качеств. На основании анкетирования студентов Поволжского государственного университета телекоммуникаций и информатики выявлен уровень их социальной ответственности. Предложен поливариативный подход к реализации модели развития социальной ответственности студентов – будущих специалистов IT-сферы, включающей в себя целевой, методологический, содержательный, технологический, критериально-оценочный компоненты.

Ключевые слова: *поливариативный подход, социальная ответственность, технология проектной деятельности, студенты – будущие специалисты IT-сферы.*

Нашу эпоху можно определить как эпоху кардинальных преобразований во всех сферах жизни, смены парадигм и изменений в мировосприятии происходящего в обществе. Указом Президента Российской Федерации в качестве одной из национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года обозначено технологическое лидерство [8]. Это свидетельствует о том, что страна нуждается в инновационно мыслящих специалистах IT-сферы, способных внести вклад в развитие технологической отрасли страны в разных сферах жизни: образовании и науке, культуре и здравоохранении, в государственном управлении, промышленности и сельском хозяйстве.

Подготовка специалистов технического профиля и специалистов в сфере информационных технологий (IT-сферы) выходит на новый уровень ввиду расширения базы их подготовки: в стране созданы IT-парки, бизнес-инкубаторы, кванториумы, киберполигоны на совершенно новом технологическом уровне. В связи с вышесказанным возрастают и требования к стандартам и программам подготовки востребованных специалистов, способных кардинально обновить технологическую ситуацию в стране. В то же время, в настоящее время уделяется недостаточное внимание нравственному и социальному воспитанию специалистов – разработчиков новых информационных систем и программ.

Исследование феномена «социальная ответственность IT-специалистов»

Наверное, многие люди задумались о том, современные технологические разработки несут не только блага для жизни общества, но и разрушительную силу. Это могут быть системы вооружений, биотехнологии, программы, способные парализовать работу финансовых систем, правительственных порталов, энергосетей, всех возможных систем жизнеобеспечения людей. И эта тенденция только усиливается. Как воспитать у будущих специалистов IT-сферы ответственность за жизнь и здоровье людей, за благополучие населения, чтобы этическая составляющая в поведении специалиста (или инженера) преобладала при создании новых моделей машин или программ, чтобы технологическое лидерство было сопряжено с социальной ответственностью.

Понятие «социальная ответственность» исследуется Э.М. Коротковым, О.Н. Александровой, С.А. Антоновым [3], О.П. Аникеевым [1], О.В. Голубевой [2] и др. Авторы

© Тучков А.С., 2026

схожи в своей позиции о том, что социальная ответственность заключается в готовности человека взять на себя обязательства за последствия своих действий перед человеком, социальной группой, обществом. «Социальная ответственность построена на социально-психологических нормах деятельности человека и коллектива: этике взаимоотношений, чувстве долга, патриотизме, взаимоуважении, дисциплине и др.» [3, с. 29].

Социальная ответственность IT-специалистов заключается в наличии определенной нравственной позиции относительно создаваемых ими разработок (программ, информационных систем, технических устройств), их функционирования, последствий применения на практике для отдельной группы лиц и целого общества. В своей профессиональной деятельности при решении научно-технологических задач они обращаются не только к техническим дисциплинам, но и к социально-гуманитарным и естественным. Это позволяет им понять, какое конкретное влияние на общество окажет их разработка, какие ценности она несет, какая гражданско-правовая ответственность возникает при разработке и дальнейшем использовании технологии.

Большую роль в формировании социальной ответственности будущих IT-специалистов играет профессиональное образование, так как именно в период обучения студенты изучают основы информационной безопасности и цифровой этики, а в практикоориентированной деятельности (в проектной деятельности, во время стажировок и участия в стартапах) студенты начинают осознавать социальные последствия своих разработок. Большую роль играют и преподаватели, которые на своем примере показывают студентам уважение к информационной безопасности, авторскому праву, необходимость соблюдения цифровой этики.

Необходимость формирования социальной ответственности у студентов – будущих специалистов IT-сферы прописана и в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по таким направлениям подготовки как 09.03.02 «Информационные системы и технологии» [4], 09.03.04 «Программная инженерия» [5], 10.03.01 «Информационная безопасность» [6]. В них предусмотрено наличие такой универсальной компетенции как «Безопасность жизнедеятельности». Данная компетенция подразумевает, что «будущий IT-специалист способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе, при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов» [5].

Модель развития социальной ответственности студентов – будущих специалистов IT-сферы и поливариативный подход к ее реализации

На основе существующих исследований в области развития социальной ответственности будущих специалистов IT-сферы мы представили наш опыт развития социальной ответственности на примере обучения студентов 2 курса Поволжского государственного университета телекоммуникаций и информатики (Самара, Россия) по направлениям бакалавриата: «Информационные системы и технологии», «Информатика и вычислительная техника», «Прикладная информатика».

Проведя опрос среди 90 студентов указанных направлений подготовки с использованием методики «Шкала социальной ответственности Л. Берковиц, К. Луттерман), мы выявили, что 30% студентов имеют высокий уровень социальной ответственности, 45% – средний уровень и 25% – низкий уровень. Данная методика позволяет исследовать склонность личности придерживаться в группе принятых правил, социальных норм, ролевых обязанностей. Также было проведено авторское анкетирование (анкета из 10 вопросов), направленное на выявление социальной ответственности студентов – будущих специалистов сферы IT (рис.). Как видно из рисунка, для большинства студентов (48%) этические ценности играют важную роль. 17% студентов затруднились отве-

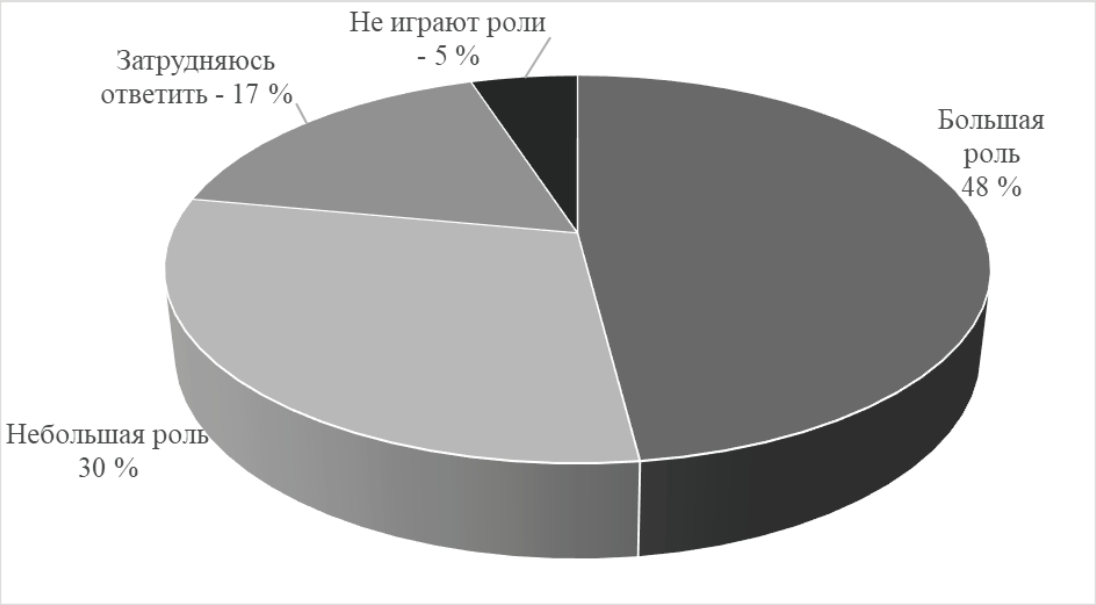


Рис. Ответ на вопрос «Какую роль в жизни инженера IT-сферы играют этические ценности?»

тить, а 30% отметили незначительную роль этических ценностей в профессиональной деятельности IT-инженера.

На вопрос о том, что для вас важнее: высокий профессионализм или социальная ответственность инженера IT-сферы, 28% студентов ответили «высокий профессионализм», 6% студентов – «социальная ответственность», а 37% отметили «и то, и другое». Данное анкетирование позволило выявить следующие проблемы: довольно значительный процент студентов (почти четверть) не имеют четкого представления о том, что такое социальная ответственность, и какую роль играют этические ценности в жизни инженера IT-сферы.

Опираясь на результаты диагностики, мы разработали модель развития социальной ответственности у будущих специалистов IT-сферы. Базовый уровень модели включает традиционные компоненты: целевой, методологический, содержательный, технологический, критериально-оценочный, результативный. Целевой компонент предполагает разработку адресного маршрута формирования социальной ответственности каждого студента. Методологический компонент включает в себя такие подходы как личностный, деятельностный, гуманистический и аксиологический. Они раскрываются через принципы системности, гуманизма, добровольности, обращенности к людям и альтруизма.

Технологический компонент представляет собой практический инструментарий реализации модели: это технология проектной деятельности, технология геймификации и проблемного обучения, направленные на формирование социальной ответственности студентов, используемые педагогические методы (дискуссии, дебаты, метод мозгового штурма), приемы (визуализация, интеллект-карты, проведение IT-хакатона), средства (симуляторы и интерактивные тренажеры, IT-платформы). Критериально-оценочный компонент модели охватывает такие аспекты оценки, как экоориентированность, стремление обеспечивать безопасность субъектов социума, информационная безопас-

ность. Результативный компонент модели подразумевает сформированность социальной ответственности как важной профессиональной компетентности и личностного качества будущего инженера IT-сферы.

Базовый (фундаментальный) вариант модели является обязательным для всех обучающихся (студентов – будущих специалистов IT-сферы). Поливариативный подход к реализации разработанной авторской педагогической модели применяется на уровне технологического компонента модели. Он заключается в дифференциации действий экспериментатора с учетом уровня развития социальной ответственности у студентов, поведенческих проявлений обучающихся, являющихся представителями современной молодежи.

Выделено три категории студентов, с которыми организована адресная дифференцированная работа:

1. «чистые» прагматики;

2. «колеблющиеся» – понимают социальную ответственность как необходимость, но образ преуспевающих в карьере специалистов вызывает сомнение в душе и чувство неопределенности;

3. «социально ориентированные студенты».

Выделение трех категорий студентов основано как на анализе современных исследований (психологических, социологических, педагогических), посвященных ценностным ориентациям молодых людей, так и на основании авторских наблюдений (участие студентов в общественно-политической деятельности, в волонтерских акциях) и анкетирования, проведенного среди студентов Поволжского государственного университета телекоммуникаций и информатики.

Согласно характеристике современной молодежи студенческого возраста, молодые люди ориентируются, прежде всего, на быструю карьеру, обладают способностью находить информацию мгновенно, больше доверяют блогерам, нежели официальной информации. Но то, что объединяет большую часть студенческой молодежи, то это – прагматическое отношение к делу, к людям, к результатам собственной деятельности. Результаты социологического исследования о ценностных ориентирах современной молодежи, проведенного Т.К. Ростовской и Т.Б. Калиевым (Ростовский государственный социальный университет», показали, что наиболее важными жизненными ценностями являются «здоровье» (83%), «любовь» (64,5%), «друзья» (59,3%), «материальная обеспеченность» (54,1%), а менее значимыми – «служение отечеству / родине» (4,7%), «стабильность в обществе» (9,8%) [7, с. 117]. Среди личностных качеств самые верхние позиции занимают «уверенность в себе» (57,3%), «целеустремленность» (48,2%), «независимость» (30,2%), гораздо меньший процент респондентов выбрали такие качества как «отзывчивость» (10,8%), «обязательность» (8,8%), «инициативность» (12,4%) [Там же, с. 119].

Наше анкетирование среди студентов также показало наличие прагматического подхода к своей будущей деятельности среди части студентов. 34% опрошенных не готовы работе на общественных началах в качестве волонтера для разработки социально ориентированных технологий. Огорчает цифра 15% – такое количество студентов согласились бы разработать продукт (технологию) ради большого заработка даже в той ситуации, когда данная разработка может нанести вред человеку.

Рассмотрим специфику организации индивидуальной траектории формирования социальной ответственности у каждой из трех категорий студентов. Наиболее сложная группа студентов – это первая. Их поведение определил ряд факторов: семейное воспитание, перекосы в воспитании семейной молодежи в эпоху перестройки, безудержная реклама «силы лидера» и желание заработать большие деньги с минимальными усилиями. Эти студенты в начале нашей опытно-экспериментальной деятельности считали (по результатам беседы), что общественная работа – это удел «слабых», которые не способ-

ны зарабатывать деньги. На дальнейшем этапе нашей опытно-экспериментальной работы основными формами деятельности мы выбрали две: индивидуальные беседы и использование силы примера. В качестве примеров были взяты образы успешных в IT – сфере специалистов: Ильи Чеха (основал компанию «Моторика» – стартап по производству биоэлектрических протезов с разными функциями), Ивана Гусакова (сооснователь и управляющий партнер компании Ecoplatform – один из лидеров по разработке и производству экобоксов – «умных» устройств для автоматизированного сбора вторичного пластика, алюминия и текстиля).

Вторая группа студентов, с которой работали по особой программе, – это группа «колеблющихся». Эти студенты успешно осваивали образовательные программы, в то же время, хотели проявлять активность в общественной жизни. Такие студенты привлекаются к участию в разработке IT-проектов социальной направленности, к обсуждению проблемы социальной ответственности с опытными разработчиками программ, студентами других вузов схожих направлений подготовки, с учеными научно-исследовательских институтов в области IT-технологий.

Третья группа студентов – это опора экспериментатора в организации воспитательной работы. Это студенты, добровольно принимающие участие во многих акциях социального характера, создатели проектов социальной направленности. Они убеждены в значимости этики деятельности инженера и разработчика IT-проектов, ориентированы на совмещение профессиональной деятельности с общественно значимой деятельностью. Данная категория студентов выполняет роль наставников для других студентов в проектной деятельности. Они мотивируют, вдохновляют, направляют, убеждают в социальной значимости такой деятельности, на своих личных примерах подчеркивают роль социальной ответственности через конкретные практические действия – имеющийся опыт участия в проектах, выполнение обязательств или осознанный выбор в пользу общественно значимых ценностей.

Таким образом, применение поливариативного подхода к реализации модели развития социальной ответственности студентов – будущих специалистов IT-сферы предполагает реализацию следующих видов деятельности:

- организация со студентами проектной деятельности социальной направленности;
- проведение индивидуальных бесед со студентами о роли социальной ответственности в их будущей профессиональной деятельности;
- организация групповых дискуссий со студентами с приглашением опытных IT-разработчиков о значимости информационных технологий в социальном благополучии населения и о рисках цифровизации;
- организация наставничества со стороны «социально ориентированных студентов», способных показать на своем примере другим студентам как личная инициатива может повлиять на решение социальных проблем.

Таким образом, проблема формирования социальной ответственности у студентов – будущих специалистов IT-сферы в последнее время является актуальной, особенно в связи со стремительным развитием цифровых и информационных технологий и необходимостью подготовки специалистов, способных внести вклад в технологическое развитие нашей страны. Разработанная нами модель развития социальной ответственности студентов – будущих специалистов IT-сферы предполагает целенаправленный процесс формирования у всех обучающихся представлений об основах цифровой этики, правилах информационной безопасности и формирование у специалиста понимания последствий внедрения цифровых технологий для общества и окружающей среды. Базовый уровень модели включает традиционные компоненты: целевой, методологический, технологический, критериально-оценочный и результативный. Предложенный поливариативный подход к реализации авторской педагогической модели предпо-

лагает организацию разнонаправленной работы с тремя категориями студентов: «чистыми» прагматиками, «колеблющимися», «социально ориентированными» студентами. Данный подход применяется на уровне технологического компонента модели. Реализуются следующие виды деятельности: проектная деятельность социальной направленности, индивидуальные беседы и групповые дискуссии с приглашением опытных IT-разработчиков, организация наставничества со стороны «социально ориентированных студентов», использование силы примера. Результатом разработанной модели является сформированность социальной ответственности у студентов – будущих инженеров IT-сферы, которая выражается в осознании правовых, этических, моральных последствий разработки и внедрения IT-решений, социальной значимости своей будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Аникеева О.П., Симонова Л.М., Лимонова Э.М. Дефиниция социальной ответственности в контексте социологического знания // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. №8. С. 62–66.

2. Голубева О.В., Гавлин О.С., Голубев А.А. Развитие социальной ответственности личности в профессиональной деятельности // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2020. №2(44). С. 16–22.

3. Коротков Э.М., Александрова О.Н., Антонов С.А. Корпоративная социальная ответственность: учебник для бакалавров. М., 2013.

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 марта 2015 г. №219«Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.02 «информационные системы и технологии» (уровень бакалавриата)». [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-09-03-02-informacionnye-sistemy-i-tehnologii-219/ (дата обращения: 30.06.2026).

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 сентября 2017 г. №920 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.04 Программная инженерия». [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-09-03-04-programmnaya-inzheneriya-920/ (дата обращения: 30.06.2026).

6. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 17 ноября 2020 г. №1427 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 10.03.01 информационная безопасность». [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-10-03-01-informacionnaya-bezopasnost-1427/ (дата обращения: 30.06.2026).

7. Ростовская Т.К., Калиев Т.Б. Ценностные ориентиры современной молодежи: особенности и тенденции: монография. М., 2019.

8. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/ (дата обращения: 30.06.2026).

* * *

1. Anikeeva O.P., Simonova L.M., Limonova E.M. Definiciya social'noj otvetstvennosti v kontekste sociologicheskogo znaniya // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. №8. S. 62–66.

2. Golubeva O.V., Gavlin O.S., Golubev A.A. Razvitie social'noj otvetstvennosti lichnosti v professional'noj deyatel'nosti // Innovacionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya. 2020. №2(44). S. 16–22.

3. Korotkov E.M., Aleksandrova O.N., Antonov S.A. Korporativnaya social'naya otvetstvennost': uchebnik dlya bakalavrov. M., 2013.

4. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12 marta 2015 g. №219«Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 09.03.02 «informacionnye sistemy i tekhnologii» (uroven' bakalavriata)». [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-09-03-02-informacionnye-sistemy-i-tehnologii-219/ (data obrashcheniya: 30.06.2026).

5. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19 sentyabrya 2017 g. №920 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 09.03.04 Programmnaya inzheneriya». [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-09-03-04-programmnaya-inzheneriya-920/ (data obrashcheniya: 30.06.2026).

6. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 17 noyabrya 2020 g. №1427 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 10.03.01 informacionnaya bezopasnost'». [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-10-03-01-informacionnaya-bezopasnost-1427/ (data obrashcheniya: 30.06.2026).

7. Rostovskaya T.K., Kaliev T.B. Cennostnye orientiry sovremennoj molodezhi: osobennosti i tendencii: monografiya. M., 2019.

8. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2024 g. №309 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/ (data obrashcheniya: 30.06.2026).

Polyvariant approach to the implementation of the model of developing the social responsibility of students - the future IT specialists

The phenomenon of "social responsibility of IT specialists" is described. There is demonstrated the role of educational institutions in the development of personal and professional qualities. On the basis of the questionnaire of the students in Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics there is revealed the level of their social responsibility. The polyvariant approach to the implementation of the model of development of social responsibility of students - the future IT specialists, including the target-oriented, methodological, contextual, technological and criteria-assessment components, is suggested.

Keywords: *polyvariant approach, social responsibility, technology of project activities, students - future IT specialists.*

(Статья поступила в редакцию 25.07.2026)

А.И. БУРЛУЦКИЙ
Волгоград

ФОРМИРОВАНИЕ СОВЕТСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПИОНЕРСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (1922–1941 гг.)

Рассматривается процесс генезиса пионерской организации в СССР и его деятельность как инструмент обретения подростками советской социокультурной идентичности. Выделяются основные черты, цели и задачи пионерского движения, а также сущностные его элементы. На основе проанализированного материала дается характеристика роли детского движения в формировании советской идентичности у детей.

Ключевые слова: *социокультурная идентичность, пионерия, СССР, советский человек, детские организации.*

После окончания Гражданской войны 1917–1922 гг. перед руководством Советской России и СССР встала колоссальная по масштабам задача: в кратчайшие сроки реализовать амбициозный проект «нового мира». Ее решение предполагало формирование у граждан страны новой идентичности (*наднациональной*, вытекающей из стратегии созидания общества социальной справедливости). Данная работа была сфокусирована, прежде всего, на молодых поколениях, вступавших в сознательную жизнь в условиях восстановления народного хозяйства, разрушенного двумя войнами, и его «социалистической реконструкции».

На практике намерение большевиков столкнулось с большим количеством проблем, в том числе с детской преступностью и беспризорностью, дезориентацией нравственного сознания детей и юношества и пр. Для их преодоления использовались детские и молодежные организации. Важное место в их ряду занимала советская пионерия. Она была призвана формировать не только «нового человека» – субъекта «строительства социализма», но и способствовать обретению им новой идентичности (советской). **Целью** нашей статьи является установление того, *каким образо*м пионерское движение оказалось инструментом обретения подростками идентичности, базирующейся на принадлежности к общности, прокладывающей дорогу в будущее всему человечеству.

Необходимым условием для объективной оценки деятельности пионерской организации является привлечение междисциплинарной методологии (М.В. Богуславский). Необходимо понимать, что детское движение в СССР как явление существует в зоне интересов как педагогической науки, так и социологии, психологии и т.д., что обуславливает необходимость применения комплексного анализа [12]. Кроме того, необходимо учитывать, что генезис пионерии происходил в конкретной социокультурной реальности раннего СССР, поэтому другим необходимым для нас инструментом является исторический подход, без использования которого не представляется возможным объективное изучение событий прошлого (Г.Б. Корнетов).

Обращаясь к рассмотрению исторического контекста существования детских организаций, прежде всего, нужно понимать, что сама идея не являлась для педагогической среды чем-то новым. О существовании такого рода объединений знаем, по меньшей мере, с эпохи Николая II. Первые детские организации в основе своей осуществляли допризывную военную подготовку юношей, с дополнением в виде воспитательного воздействия. Параллельно с ними в начале XX в. свою деятельность осуществляли сокольское, скаутское движение, а также появившееся на восходе советского правления дружины юных коммунистов («Юков»). Однако, с точки зрения советских деятелей, пе-

© Бурлуцкий А.И., 2026

речисленные организации оказывались идеологически «несовместимы» с новой реальностью, поэтому от опоры на их образцы отказались. Исключение, составило разве что скаутское движение, пристальное внимание к которому проявляла Н.К. Крупская. Отвергая целевой элемент структуры бойскаутизма, она достаточно высоко отзывалась о конкретном практическом опыте реализации [5]. Сочетание идеала, предъявляющего к воспитаннику конкретные правила поведения, с самой деятельностью, ограниченной в его рамках, делало эту модель достаточно привлекательной. Некоторые исследователи, сравнивая скаутское и пионерское движение, указывают на прямые идейные заимствования, однако, полную переработку целей: уход от религиозной основы в пользу главенства партии [8].

Непосредственно пионерская организация возникла и быстрыми темпами стала развиваться, начиная с 1922 г. Она занимала промежуточное место в трехчастной системе информального образования «октябрята-пионеры-комсомольцы», где целевой аудиторией являлись дети 9–14 лет, которых готовили к дальнейшему вступлению в комсомольскую организацию и непосредственному участию в политической жизни общества. Примечательным здесь является, что именно в этом возрасте ребенок уже достаточно взрослый, чтобы воспринимать транслируемые ценностные установки, которые в той или иной степени, пронесут всю свою дальнейшую жизнь [10]. Со временем, пионерская организация получит собственную внутреннюю структуру, распорядок, даже свод законов.

Основополагающими чертами повседневной деятельности пионера выступали инициативность и коллективизм. В частности, нарком просвещения, А.В. Луначарский делал большой акцент на этих элементах: «Мы хотим воспитать человека, который был бы коллективистом нашего времени, который жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами. Новый гражданин должен быть преисполнен пафосом политическо-экономических отношений социалистического строительства, ими жить, их любить, в них видеть цель и содержание своей жизни» [6].

В общих чертах пионерия представлялась для своих зодчих как самоорганизующаяся система – местные детские организации под непосредственным контролем партии. Связующим звеном между ними стал бы пионервожатый как глава отдельной ячейки. Участие взрослых в этом процессе, с точки зрения партии, необходимо было свести к минимуму. Напротив, дети в данном ключе становились инструментом борьбы, например, со «старым учительством», «контрой», а так же для «политической работы детей с родителями» [2]. Государство активно привлекало молодых граждан к политической агитации. Как пример можно привести один из выпусков газеты «Пионерская правда», опубликовавшего в контексте первого пятилетнего плана, призыв: «Вместе с родителями в бой за пятилетку в 4 года». Там же перед читателем ставилась задача по организации совместных со взрослыми производственных совещаний на заводах [Там же].

Формально вся основная работа по организации работы пионерских ячеек на местах ложилась на вожатых. В нее входили проведение досуга, общественно полезная деятельность, участие в государственных делах и праздника, идеологическая подготовка пионеров и т.д. Вместе с тем, при более подробном рассмотрении можно обнаружить ряд не состыковок между положением дел в теории и на практике. В частности, вопрос статуса и возраста такого руководителя подвергался неоднократным пересмотрам. Изначально предполагалось продвигать наиболее инициативных пионеров в управление. На деле, в силу отсутствия «готовой базы» для налаживания работы звеньев и групп зачастую направляли комсомолов, как более подготовленные кадры [3].

Другая диссонирующая тема – взаимоотношения между вожатым и его подопечными внутри коллектива. Существовала интуитивно понятная формула «вожатый – товарищ», то есть вожатый, прежде всего, должен был представлять собой первого среди равных, показывающего пример, всеми средствами стимулирующего самостоятель-

ность и инициативность других ребят, оказывая помощь. Это подчеркивало минимальную социальную дистанцию между ними. Принимая во внимание ситуацию, когда руководящие посты занимал комсомольцы, а иных случаях, даже взрослые, наблюдалось очевидное несоответствие, на что обращали внимание и сами пионеры («вместо вожатых появились начальники, которые в пионерорганизации не нужны» [11]). В высказываниях Н.К. Крупской по этим вопросам можно обнаружить, с одной стороны, апелляцию к образу Ленина. Равно как вождь мирового пролетариата считал рабочих своими товарищами, стараясь быть как можно ближе к тем, кем он руководил, также и вожатые должны сближаться с пионерами и завоевывать их доверие. С другой стороны в вопросе конкретно возраста, она считала молодой возраст бесспорным плюсом, упрощающим взаимодействие вожатого и пионеров [4].

Важным новообразованием в работе государства с подрастающими поколениями на примере СССР являлась адаптация и широкое внедрение новых технологий. Литература, игры, фильмы, средства массовой информации (в первую очередь, периодическая печать), стали тем кусочком пазла, которое позволял партии напрямую связаться с ребенком, в обход родителя. Существовал целый пласт журналов и газет, ориентированных на ребенка («Вожатый», «Пионерская правда», «Вожак» и т.д.). Подобные процессы затрагивали и литературу: пересмотру и глубокой трансформации подверглись учебники, пособия [9]. Посредствам печатной продукции и радиопередач учащиеся узнавали о достижениях государства, участии в них всех без исключения членов общества, что создавало образцы для поведения.

Помимо конкретизированной структуры, пионерской организации был присущ и собственный набор символов, наиболее известными из которых являются красный галстук, знамя, значки. А также целый набор ритуалов и мероприятий: летние пионерские лагеря, линейки, речевки, сборы, коллективная работа и т.д. Некоторые символы и ритуалы органично переплетались между собой. В частности, ритуал возжжения костров, сопровождавший пионерские мероприятия (к слову, заимствованный из практики скаутов), в конечном счете, перекочует на пионерский значок в виде трех лепестков пламени. Хотя огонь является достаточно распространенным образом, глубоко мифологизированным во многих культурах, где отсылает либо к божественному началу, либо к конструкту жизни / смерти [13], в случае же с атеистическим по своей сути Советским союзам, символическое содержание представляет собой конкретизированное олицетворение героизма и жертвенности в борьбе за построение «светлого будущего».

Фигуры вождей были также глубоко символизированы. Герои Гражданской войны, а затем и руководители нового государства появлялись и в литературе, и на плакатах, фильмах. Отдельное место занимал, очевидно, Владимир Ленин. Идеологическое содержание транслировалось и в игровой деятельности. Занимательным примером будет распространившаяся после смерти Ленина игра в его похороны [13]. Мавзолей вождя при этом мог иллюстрировать для пионера, примат науки над религией, показывая возможности сохранять тело человека в первозданном облике.

Религия в целом, являлась «врагом» советского человека наравне с безграмотностью и ленью. Антирелигиозному воспитанию в деятельности пионеров также отводилась немалая роль. В одном из выпусков уже упомянутого журнала «Вожатый» перед ребятами ставили задачу по активной работе среди пионеров в этом направлении: «Антирелигиозное воспитание не проводится отдельно, как особый вопрос, а должно проходить красной нитью через все воспитание пионера… Необходимо не только отвести ребенка от внешнего проявления культа, победить в нем остатки суеверия и предрассудков, но и подвести под его мировоззрение марксистскую основу, воспитать его так, чтобы идеалистический образ мышления был ему враждебен, как противоречащий интересам пролетариата» [1]. В противовес старшему поколению, в подавляющем большинстве верующему и сохраняющему крепкую связь с религией, из пионеров делали поко-

ление «безбожников». Однако необходимо понимать, что, не смотря на постоянные антирелигиозные компании, работу по разоблачению культа, деятельность кружков внутри пионерских организаций, добиться всеобъемлющих результатов было невозможно из-за противодействия семьи. Пионер, таким образом, оказывался в двоякой ситуации, где государство вело антирелигиозную пропаганду, «ломая» старые внутренние установки учащегося, а семья могла сохранять связь с религией, способствуя сохранению заложенных ранее ценностей [7]. Большое распространение получила теория, согласно которой процесс антирелигиозного воспитания в СССР носил не столько характер ликвидации веры как социального явления, сколько подмены религиозного мифологического мышления идеологическим, в котором вера в коммунистические идеалы должна была занять пустующую нишу [13].

Подводя итог, можно заключить следующее. Имея объективную необходимость в перестройке общества после окончания гражданской войны, руководители СССР приступили к реализации проекта создания «нового человека». Одним из ключевых элементов данного процесса являлось воспитание подрастающих поколений. После потрясших страну ужасов Первой Мировой, а затем и Гражданской войн, они оказались в социальном плане «выключены» из общества. Первоочередной задачей становилось не просто их обучение, но и обратная интеграция, борьба с беспризорностью и детской преступностью. Ключевым инструментом в такой работе представлялось участие в детских организациях, коей и стало пионерское движение.

Пионерия представляла собой «государство в государстве». Возникая на принципах самоуправления, тем не менее имела четкую внутреннюю структуру, с делением на отряды и звенья во главе с вожатыми, распорядок, правила и законы. Она упорядочивала жизнь детей, включая их в трехчастную систему «октябрята-пионеры-комсомольцы».

Основными направлениями деятельности детской организации являлись: обучение и ликвидация безграмотности, досуг, активное взаимодействие с взрослыми и помощь в построении светлого будущего, идеологическое воспитание. Для осуществления этой деятельности применялся широкий инструментарий в виде литературы, периодических изданий, игр, фильмов и т.д. Вся социальная реальность вокруг юных пионеров было глубоко идеологизирована и мифологизирована. Символизм проявлялся не только в социальном взаимодействии или постулируемых правилах поведения, но и в образах, форме, пионерских ритуалах. Вокруг пионеров конструировалась идеализированная социальная действительность, культивирующая ощущение принадлежности к судьбе собственного народа и страны, мотивирующая к активной деятельности на их благо. И хотя на практике реализация такой всеобъемлющего конструкта, как пионерская организация, сталкивалась на первых порах с многочисленными проблемами, она вполне успешно справлялась со своими воспитательными функциями и формированием у молодежи ощущения принадлежности к чему-то большему.

Список литературы

1. Вожатый / Журнал. Вожатый №7-8. М., 1925.
2. Гончаров М.А., Кривко Я.П. Воспитание в семье и школе. По материалам газеты «Пионерская правда» 20–50 гг. XX в. М., 2024.
3. Кравченко А.В. Вожатый в пионерских журналах 1920–1930-х годов: идеологический концепт и художественная репрезентация // Шаги / Steps. 2015. Т. 1. №1. С. 46–73.
4. Крупская Н.К. Пути пионерского движения. М., 1927.
5. Крупская Н.К. РКСМ и бойскаутизм. М., 1923.

6. Луначарский А.В. Воспитательные задачи советской школы. Цели воспитания в эпоху диктатуры: доклад на совещании преподавателей обществоведения. Июнь 1928 г. // А.В. Луначарский о народном образовании. М., 1958. С. 439–457.

7. Макарова Ю.В. Антирелигиозное воспитание пионеров в 1920-х гг. в СССР // Преподаватель XXI век. 2015. №3-2. С. 353–358.

8. Новиков С.Г. Пионерия в системе воспитания «нового человека» (1920-е годы) // Проблемы современного образования. 2021. №3. С. 150–162.

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, 25–27 сентября 2025 года. Иваново, 2025. С. 365–368.

10. Перова М.А. «Всем ребятам пример»: пионерорганизация как механизм создания советского человека // Советский проект. 1917–1930-е гг.: этапы и механизмы реализации: сборник научных трудов. Екатеринбург, 2018. С. 392–400.

11. Сталин З. Веснушки на лице // Вожатый. 1924. №7. С. 12–13.

12. Турушев Н.И. Детское движение как предмет междисциплинарного научного изучения // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. 2010. №5(34). С. 166–171.

13. Щеброва С.Я. Страна Пионерия: воспитание советского человека // География искусства: ландшафтные миры культуры и искусства: сборник статей. М., 2023. С. 303–317.

* * *

1. Vozhatyj / Zhurnal. Vozhatyj №7-8. M., 1925.

2. Goncharov M.A., Krivko Ya.P. Vospitanie v sem'e i shkole. Po materialam gazety «Pionerskaya pravda» 20–50 gg. XX v. M., 2024.

3. Kravchenko A.V. Vozhatyj v pionerskih zhurnalah 1920–1930-h godov: ideologicheskij koncept i hudozhestvennaya reprezentaciya // Shagi / Steps. 2015. T. 1. №1. S. 46–73.

4. Krupskaya N.K. Puti pionerskogo dvizheniya. M., 1927.

5. Krupskaya N.K. RKSM i bojskautizm. M., 1923.

6. Lunacharskij A.V. Vospitatel'nye zadachi sovetskoj shkoly. Celi vospitaniya v epohu diktatury: doklad na soveshchanii prepodavatelej obshchestvovedeniya. Iyun' 1928 g. // A.V. Lunacharskij o narodnom obrazovanii. M., 1958. S. 439–457.

7. Makarova Yu.V. Antireligioznoe vospitanie pionerov v 1920-h gg. v SSSR // Prepodavatel' XXI vek. 2015. №3-2. S. 353–358.

8. Novikov S.G. Pioneriya v sisteme vospitaniya «novogo cheloveka» (1920-e gody) // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2021. №3. S. 150–162.

9. Novikov S.G., Burluckij A.I. Uchebnik «Kratkij kurs istorii SSSR» kak instrument formirovaniya sovetskoj identichnosti shkol'nikov 1930-h godov // Aktual'nost' istoriko-pedagogicheskogo prosveshcheniya dlya razvitiya otechestvennoj pedagogiki i sistemy rossijskogo obrazovaniya: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii – XXXVIII sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoj nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoj pedagogiki RAO, Ivanovo, 25–27 sentyabrya 2025 goda. Ivanovo, 2025. S. 365–368.

10. Perova M.A. «Vsem rebyatam primer»: pionerorganizaciya kak mekhanizm sozdaniya sovetskogo cheloveka // Sovetskij proekt. 1917–1930-e gg.: etapy i mekhanizmy realizacii: sbornik nauchnyh trudov. Ekaterinburg, 2018. S. 392–400.

11. Stalin Z. Vesnushki na lice // Vozhatyj. 1924. №7. S. 12–13.

12. Turushev N.I. Detskoe dvizhenie kak predmet mezhdisciplinarnogo nauchnogo izucheniya // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo. 2010. №5(34). S. 166–171.

13. Shchebrova S.Ya. Strana Pioneriya: vospitanie sovetskogo cheloveka // Geografiya iskusstva: landshaftnye miry kul'tury i iskusstva: sbornik statej. M., 2023. S. 303–317.

Development of Soviet identity in the Pioneer organization (1922–1941)

The process of genesis of the Pioneer organization in the USSR and its activity as the tool of acquiring the Soviet sociocultural identity by teenagers is considered. There are revealed the fundamental aspects, aims and tasks of the Pioneer organization and its essential elements. On the basis of the analyzed material there is given the characteristics of the role of the children's movement in the development of the Soviet children's identity.

Keywords: *sociocultural identity, pioneers, the Union of Socialist Soviet Republics, Soviet citizen, children's organization.*

(Статья поступила в редакцию 07.07.2026)

А.С. ЦЫГАНКОВА
Москва
Ю.В. АГРАНАТ
Хабаровск

ИСТОРИЯ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВЕТСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (на примере ДВГУПС периода 1940-х – начала 1950-х гг.)

Рассматривается история становления и развития кафедры иностранных языков Дальневосточного государственного университета путей сообщения в 1940-е и начале 1950-х гг. Научная новизна исследования заключается во введении в научный оборот архивных материалов, ранее не использовавшихся при изучении истории ДВГУПС. Сделан вывод о том, что история кафедры отражает основные тенденции развития советской высшей школы.

Ключевые слова: *история высшего образования, кафедра иностранных языков, ДВГУПС, Великая Отечественная война, технический вуз.*

История советской высшей школы представляет собой значимое направление историко-педагогических исследований, позволяющее выявить особенности организации образовательного процесса, формирования профессорско-преподавательских коллективов и развития методических традиций в различные периоды отечественной истории. Особый интерес в данном контексте представляет история высших технических учебных заведений Дальнего Востока, деятельность которых была непосредственно связана с обеспечением страны квалифицированными инженерными кадрами.

© Цыганкова А.С., Агранат Ю.В., 2026

Дальневосточный государственный университет путей сообщения, ранее Хабаровский институт инженеров железнодорожного транспорта (далее – ХабИИЖТ), был создан 8 сентября 1937 г. приказом Народного Комиссара путей сообщения СССР Л.М. Кагановича с целью подготовки инженерно-технических специалистов для железнодорожного транспорта, строительных организаций и промышленных предприятий Сибири и Дальнего Востока [1].

Официальное открытие института состоялось 1 сентября 1940 года. Первый учебный год ХабИИЖТ начал в составе двух курсов (310 студентов) и четырех факультетов: «Паровозное хозяйство», «Постройка железных дорог и путевое хозяйство», «Движение и грузовая работа» и «Механизация путевых и строительных работ».

Одной из первоочередных задач молодого вуза стало формирование профессорско-преподавательского состава. Согласно Уставу ХабИИЖТа, утвержденному Всесоюзным комитетом по делам высшей школы при Совете Народных Комиссаров СССР 26 апреля 1940 г., назначение на должности профессоров и доцентов должно было осуществляться в несколько этапов и требовало согласования как внутри вуза, таки в центральных органах управления высшей школы [4].

Однако практика показала, что собственных кадровых ресурсов Хабаровска было недостаточно для комплектования нового института специалистами необходимой квалификации, поэтому преподаватели направлялись в ХабИИЖТ из ведущих вузов Москвы и Ленинграда по распоряжению Центрального управления учебными заведениями (далее – ЦУУЗ) в соответствии с действующей системой распределения специалистов.

Важной составляющей образовательной системы молодого технического вуза стала кафедра иностранных языков. Ее деятельность была обусловлена необходимостью языковой подготовки будущих специалистов железнодорожного транспорта, имевших потребность в работе со специальной литературой и профессиональной документацией. Формирование кафедры происходило в условиях недостатка квалифицированных кадров, а ее дальнейшее развитие оказалось тесно связано с событиями Великой Отечественной войны, эвакуацией специалистов из центральных районов страны и послевоенной перестройкой системы высшего образования.

Актуальность исследования определяется необходимостью изучения регионального опыта развития советской высшей школы и реконструкции истории отдельных кафедр, деятельность которых в значительной степени определяла качество профессиональной подготовки студентов технических вузов.

Исследование выполнено в рамках историко-педагогического подхода и основывается на анализе документальных материалов, воспоминаний, опубликованных источников и научно-методических трудов, представленных в исследовательском материале. Основным методом исследования является историко-генетический метод, позволивший проследить последовательность формирования кафедры от момента ее создания в 1940 г. до становления устойчивого преподавательского коллектива к началу 1950-х гг. Для выявления взаимосвязи между кадровыми, организационными и образовательными изменениями использовался историко-системный подход.

Биографический метод применялся при анализе профессионального пути преподавателей кафедры, в том числе М.В. Бибиковой, И.Г. Филипченко, Н.Ф. Орлова, В.Н. Цуман, Я.А. Райского, Л.И. Байко и В.Д. Эльмановича. Сопоставление сведений об их образовании, профессиональном опыте и педагогической деятельности позволило выявить особенности формирования кадрового потенциала кафедры.

Источниковедческий анализ использовался для интерпретации нормативных документов, сведений об учебной нагрузке, данных о численности студентов и преподавателей, материалов приемных кампаний, воспоминаний современников и публикаций военной поры. В частности, анализировались сведения о требованиях к профессорско-

преподавательскому составу, учебной нагрузке, организации занятий и кадровых изменениях в период Великой Отечественной войны.

Кафедра иностранных языков начала работу 1 сентября 1940 г. Первоначально на кафедре преподавались английский и немецкий языки. В состав первого преподавательского коллектива вошли преподаватели английского языка М.В. Бибикова и И.Г. Филипченко.

М.В. Бибикова имела историко-филологическое образование, получила квалификацию преподавателя и переводчика английского языка на Государственных курсах иностранных языков в Ленинграде и до переезда в Хабаровск работала переводчиком в научных учреждениях Ленинграда. И.Г. Филипченко являлся выпускником факультета английского языка Ленинградского института иностранных языков. Таким образом, уже на начальном этапе формирования кафедры привлекались специалисты, имевшие специальное языковое и профессиональное образование.

10 октября 1940 г. заведующим кафедрой был назначен Н.Ф. Орлов, командированный из Москвы. Его деятельность не ограничивалась преподаванием: он участвовал также в работе библиотеки и отвечал за сохранность и обработку поступавшей литературы. В октябре 1940 г. преподавательский состав пополнили специалисты немецкого языка В.Н. Цуман и Я.А. Райский.

Таким образом, первоначальное комплектование кафедры происходило посредством привлечения специалистов из различных регионов страны. Это соответствовало общей практике формирования профессорско-преподавательского состава молодого ХабИИЖТа, испытывавшего недостаток собственных кадровых ресурсов. Преподаватели направлялись в Хабаровск из ведущих вузов Москвы и Ленинграда по распоряжению центральных органов управления высшей школой.

В первый месяц существования кафедры занятия проводились в группах численностью до 26 человек. После прибытия новых преподавателей группы были разделены на подгруппы по 12–14 студентов, что создало более благоприятные условия для языковой подготовки. Вместе с тем уровень владения иностранными языками у значительной части студентов оставался недостаточным. Особенно сложной была ситуация со студентами второго курса. В 1939 г., в связи с тем, что здание института еще не было достроено, но набор студентов уже состоялся (107 человек), было принято решение направить их на обучение в Томский и Новосибирский институты железнодорожного транспорта с условием возвращения в ХабИИЖТ на второй курс [6]. Анализ успеваемости показал, что значительная часть студентов не усвоила материал в необходимом объеме. В связи с этим количество часов, отведенных на изучение иностранных языков, было увеличено с двух часов в неделю до четырех.

Организация учебного процесса отличалась строгой дисциплиной. Посещаемость контролировалась деканатами, а пропуски занятий без уважительной причины рассматривались руководством института. Такой подход соответствовал общей образовательной политике советской высшей школы начала 1940-х гг.

Значимым результатом первого года работы кафедры стало создание кабинета иностранных языков. Он был организован во втором семестре 1940–1941 учебного года при непосредственном участии Я.А. Райского. Кабинет использовался для обеспечения студентов учебной литературой, словарями и справочными материалами, а также для проведения консультаций и заседаний кафедры.

Начало Великой Отечественной войны оказало существенное влияние на деятельность института и кафедры иностранных языков. Часть преподавателей была призвана в Красную армию или направлена на военную подготовку. Вместе с тем коллектив института активно включился в решение задач военного времени. В газете «Тихоокеанская звезда» от 8 июля 1941 г. было опубликовано обязательство преподавателей и студентов ХабИИЖТа: «Мы поможем нашим дальневосточным железнодорожникам до-

биться высокопроизводительной работы: будем работать техническими руководителями и консультантами по организации работы депо, узлов по ремонту паровозов и вагонов. Мы готовы отдать свои силы и знания, а если потребуется, и жизнь для победы над врагом» [9, с. 3].

Студент тех лет Виктор Новичков вспоминал о военных буднях: «В 1941 году проводили в армию почти всех однокурсников. В городе часто проводились военные учения по противовоздушной обороне, мероприятия по светомаскировке и учебные воздушные тревоги. Вспоминаются многодневные военизированные походы по несколько суток в лесу» [2, с. 23].

В условиях военного времени произошли изменения в кадровом составе кафедры. После призыва Н.Ф. Орлова обязанности заведующего кафедрой были возложены на Я.А. Райского. В августе 1941 г. в штат была зачислена Лидия Ивановна Байко, впоследствии сыгравшая значительную роль в ее истории. С 1951 г. она на протяжении 30 лет возглавляла кафедру.

Одним из важнейших факторов развития института и кафедры в военный период стала эвакуация в Хабаровск специалистов из центральных районов страны. В 1941–1942 гг. в ХабИИЖТ прибыли преподаватели и ученые из Москвы и Ленинграда. Среди них был профессор В.Д. Эльманович, прибывший из Московского института инженеров железнодорожного транспорта.

В конце 1920-х – начале 1930-х гг. он являлся автором учебного курса «Английский язык» для заочной школы взрослых Наркомпроса РСФСР, что свидетельствует о его участии в разработке учебно-методических материалов по иностранным языкам общесоюзного значения [7]. Кроме того, В.Д. Эльманович являлся автором ряда методических трудов по преподаванию иностранных языков, среди которых «Английский язык в таблицах» (1925), «Руководство для изучения иностранного шрифта» (1926), «Курс заочного обучения английскому языку для партактива» (1931). К моменту прибытия в Хабаровск он имел 26-летний педагогический стаж работы и был назначен заведующим кафедрой.

В.Д. Эльманович разработал методику, получившую название «метод общения». Ее основой являлось положение о необходимости непосредственного общения как важнейшего условия усвоения языка. При обучении чтению специальной литературы предполагалось предварительное формирование устной языковой базы и последовательный переход от разговорной речи к работе с текстом. Его взгляды были изложены в статье «Основные вопросы преподавания иностранных языков», опубликованной в 1935 г. в журнале «Высшая техническая школа» [8].

В 1942–1943 учебном году методическая работа кафедры приобрела системный характер. Профессор В.Д. Эльманович выступил с рядом докладов, посвященных вопросам преподавания иностранных языков: рассматривались проблемы формирования навыков чтения специальной литературы, преподавания грамматики и лексики, организации устной речи.

Одновременно большое внимание уделялось профессиональному развитию преподавателей. Для молодых сотрудников была организована система наставничества, проводились методические консультации и взаимное посещение занятий. Результаты наблюдений и обсуждений рассматривались на заседаниях кафедры. Преподаватели также разрабатывали планы занятий, переводческие задания, грамматические упражнения, тематические словари и наглядные пособия.

В военные годы одновременно увеличивался контингент студентов. Если в первый военный год на трех курсах обучалось 380 человек, а ежегодный прием не превышал 100 студентов, то в 1942–1943 учебном году на первый курс впервые было принято 373 человека на дневное и 42 человека на вечернее отделение. Среди поступивших насчитывалось 125 мужчин и 292 женщины; 89 человек являлись жителями Хабаровска,

190 – Хабаровского края, 78 прибыли из районов Камчатки, Сахалина, Крайнего Севера, а также Восточной Сибири и Европейской части СССР [3]. Это свидетельствовало как о востребованности инженерного образования на Дальнем Востоке, так и об укреплении позиций ХабИИЖТа как крупного образовательного центра региона.

Документы приемной кампании свидетельствуют о масштабной работе, проводившейся институтом. Информация о наборе распространялась через печать, радио, агитационные материалы в населенных пунктах Дальнего Востока и Восточной Сибири. Такая деятельность способствовала расширению географии поступающих и укреплению позиций вуза.

К 1944 г. ХабИИЖТ окончательно сформировался как крупное высшее учебное заведение Дальнего Востока. На факультетах обучалось около 1000 студентов, а численность преподавательского состава существенно возросла по сравнению с первыми годами существования вуза; институт готовился к своему первому выпуску инженеров. Первый выпуск инженеров, состоявшийся в 1944 г., стал важным этапом в истории института и продемонстрировал успешность работы преподавательского коллектива в сложных условиях военного времени и способность молодого вуза решать задачи подготовки квалифицированных специалистов для транспортной отрасли страны. Среди преподавателей, отмеченных за вклад в подготовку инженерных кадров, был заведующий кафедрой иностранных языков профессор В.Д. Эльманович.

В первые послевоенные годы кафедра столкнулась с новой кадровой проблемой. Возвращение эвакуированных преподавателей в центральные районы страны привело к сокращению числа опытных специалистов. Возникла необходимость перестройки деятельности кафедры и формирования собственных педагогических кадров.

После отъезда В.Д. Эльмановича руководство кафедрой вновь было поручено Я.А. Райскому. Наряду с преподавательской деятельностью он продолжал научную работу, связанную с исследованием русского языка и грамматики. Им было завершено диссертационное исследование «Аналитические и синтетические типы зависимых конструкций в русском языке» [5].

Полученные результаты позволяют рассматривать становление кафедры иностранных языков ХабИИЖТа как часть более широких процессов развития советской высшей технической школы 1940–1950-х гг. Первоначальное формирование кафедры осуществлялось в условиях объективного дефицита квалифицированных преподавательских кадров, поэтому существенную роль играла централизованная система распределения специалистов, позволявшая молодому дальневосточному вузу привлекать преподавателей из Москвы и Ленинграда. Подобная кадровая политика одновременно обеспечивала передачу профессионального и методического опыта ведущих образовательных центров страны в региональный вуз.

Великая Отечественная война стала фактором не только кадровых потерь, но и качественного изменения профессионального потенциала кафедры. Прибытие эвакуированных специалистов создало условия для активизации научной и методической работы. Особенно показательным является пример В.Д. Эльмановича, деятельность которого способствовала развитию методических подходов к преподаванию иностранных языков в техническом вузе.

Существенной особенностью рассматриваемого периода является тесная связь языковой подготовки с профессиональными задачами технического образования. Работа кафедры постепенно ориентировалась не только на формирование общих языковых навыков, но и на развитие способности студентов работать со специальной литературой. Это особенно проявилось в методических разработках В.Д. Эльмановича и в подготовке соответствующих учебных материалов.

Еще одной важной тенденцией стало постепенное формирование собственных педагогических кадров. Если на первоначальном этапе кафедра во многом зависела от

специалистов, направленных из центральных вузов, то в послевоенный период возникла необходимость подготовки устойчивого коллектива непосредственно внутри института. В этом отношении показательна деятельность Л.И. Байко, которая с 1951 г. возглавила кафедру и впоследствии в течение длительного времени определяла направления ее работы.

Развитие кафедры проходило несколько взаимосвязанных этапов: первоначальное формирование кадрового и материального обеспечения в 1940–1941 гг.; адаптация к условиям военного времени и изменение кадрового состава в 1941–1942 гг.; активизация методической деятельности и использование профессионального потенциала эвакуированных специалистов в 1942–1944 гг.; перестройка работы после окончания войны и формирование устойчивого преподавательского коллектива к началу 1950-х гг.

История кафедры иностранных языков Хабаровского института инженеров железнодорожного транспорта в 1940-х – начале 1950-х гг. отражает основные процессы развития советской высшей школы в условиях военного и послевоенного времени. Формирование кадрового состава, создание учебно-материальной базы, рост численности студентов, влияние эвакуации специалистов и последующая подготовка собственных преподавательских кадров определили основные направления ее развития. Несмотря на трудности, связанные с войной и послевоенной перестройкой системы высшего образования, кафедра сумела сформировать устойчивые педагогические традиции и занять важное место в структуре института.

Список литературы

1. Докладные записки начальника института о ходе строительства института за 1938 г. // Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Ф.Р-1732. Оп.1.Д.3.

2. Зовут стальные магистрали / Г.И. Воловник, А.П. Катков, В.С. Купцов. Хабаровск, 1989.

3. Отчет о работе института и кафедр за 1941–1942 гг. // Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Ф.Р-1732. Оп.1. Д.21.

4. План работы приемной комиссии на 1941 г. и переписка с ЦУУЗ по комплектованию института преподавательским составом // Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Ф.Р-1732. Оп.1.Д.11.

5. Рукопись книги «5 лет работы института» 1945 г. // Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Ф.Р-1732.Оп.1. Д.108.

6. Цыганкова А.С. Становление и развитие НИРС в Дальневосточном государственном университете путей сообщения (1937–1991 гг.) // Высшее образование в России. 2017. №12. С. 144–153.

7. Чарыкова Т.Н. Преподавание иностранных языков в неязыковых вузах // Вестник высшей школы. 1948. №7-12. С. 28–30.

8. Эльманович В.Д. Основные вопросы преподавания иностранных языков // Высшая техническая школа. 1935. №11. С. 74–78.

9. Яковлев А., Стефанов Н., Грибанов И., Мальцев М. Все силы и знания – на защиту Родины // Тихоокеанская звезда. 1941 г. С. 3.

* * *

1. Dokladnye zapiski nachal’nika instituta o hode stroitel’stva instituta za 1938 g. // Gosudarstvennyj arhiv Habarovskogo kraya (GAHK). F.R-1732. Op.1.D.3.

2. Zovut stal’nye magistrali / G.I. Volovnik, A.P. Katkov, V.S. Kupcov. Habarovsk, 1989.

3. Otchet o rabote instituta i kafedr za 1941–1942 gg. // Gosudarstvennyj arhiv Habarovskogo kraya (GAHK). F.R-1732. Op.1. D.21.

4. Plan raboty priemnoj komissii na 1941 g. i perepiska s CUUZ po komplektovaniyu instituta prepodavatel’skim sostavom // Gosudarstvennyj arhiv Habarovskogo kraya (GAHK). F.R-1732. Op.1.D.11.

5. Rukopis' knigi «5 let raboty instituta» 1945 g. // Gosudarstvennyj arhiv Habarovskogo kraya (GAHK). F.R-1732.Op.1. D.108.

6. Cygankova A.S. Stanovlenie i razvitie NIRS v Dal'nevostochnom gosudarstvennom universitete putej soobshcheniya (1937–1991 gg.) // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. №12. S. 144–153.

7. Charykova T.N. Prepodavanie inostrannyh yazykov v neyazykovyh vuzah // Vestnik vysshej shkoly. 1948. №7-12. S. 28–30.

8. El'manovich V.D. Osnovnye voprosy prepodavaniya inostrannyh yazykov // Vysshaya tekhnicheskaya shkola. 1935. №11. S. 74–78.

9. Yakovlev A., Stefanov N., Gribanov I., Mal'cev M. Vse sily i znaniya – na zashchitu Rodiny // Tihookeanskaya zvezda. 1941 g. S. 3.

The history of the department of foreign languages in the context of development of the Soviet higher school (based on Far Eastern State Transport University of the 1940s - the beginning of the 1950s)

The history of establishment and development of the department of foreign languages of the 1940s - the beginning of the 1950s in Far Eastern State Transport University is considered. The academic novelty of the study consists in the introduction of the archive materials into scientific discourse that weren't used before in the process of learning the history of Far Eastern State Transport University. It is concluded that the history of the department reflects the basic tendencies of the development of the Soviet higher school.

Keywords: *history of higher education, department of foreign languages, Far Eastern State Transport University, the Great Patriotic War, technical higher educational institution.*

(Статья поступила в редакцию 25.06.2026)

И.В. ГЛАДКАЯ,
Е.В. ГЕДДИС,
А.Е. БАТРАКОВА,
О.В. ЛИТОВЧЕНКО
Санкт-Петербург

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ*

Представлен анализ результатов анкетирования обучающихся педагогического университета по выявлению условий, необходимых для построения индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Доказано, что успешное проектирования ИОМ требует формирования у студентов внутренней мотивации, рефлексивной самооценки, прогностических компетенций и готовности к осмысленному освоению педагогических дисциплин в контексте будущего профессионального становления.

Ключевые слова: *высшее образование, педагогический университет, индивидуализация обучения, индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), образовательная программа.*

Динамичная смена технологий и требования рынка труда обусловливают трансформацию высшего образования, выраженную в переходе от жестко регламентированных учебных планов к построению индивидуальных образовательных маршрутов (далее – ИОМ). Концептуальные основы данного подхода восходят к исследованиям процессов освоения образовательных стандартов. Именно в этих работах вводится понятие ИОМ, рассматриваемое как «целенаправленный процесс проектирования образовательной программы, в котором ребенок выступает как субъект выбора, проектирования и реализации своего образовательного пути при педагогической поддержке учителей школы» [11, с. 6].

Применительно к высшей школе ИОМ трактуется как «целенаправленная проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая студенту позицию субъекта выбора, разработки, реализации образовательной программы при осуществлении преподавателем поддержки профессионального самоопределения и самореализации будущего учителя» [6, с. 83]. Ключевым признаком ИОМ выступает его неразрывная связь с осваиваемой образовательной программой, а также субъектность самого обучающегося. По мнению исследователей, данный маршрут базируется «на разнообразном взаимодействии и разнообразной деятельности, в которой учащийся является активным субъектом, во многом определяющим свое продвижение и оценивающим его результаты, в той или иной мере удовлетворяющие его» [5, с. 57].

* Исследование финансово поддержано внутренним грантом Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена (проект «Межвузовское исследование трансформации высшего педагогического образования в современной социокультурной ситуации», 2026 г.), выполнено в рамках проведения инициативного межвузовского научного исследования трансформации педагогического образования, инициированного научными центрами РАО в педагогических университетах РФ (2025–2026 гг.).

© Гладкая И.В., Геддис Е.В., Батракова А.Е., Литовченко О.В., 2026

Трансформация современной высшей школы ориентирована на смену «жестко регламентированных моделей обучения гибкими, адаптивными структурами, способными оперативно реагировать на динамику профессиональных стандартов и субъективные образовательные запросы будущих специалистов» [12, с. 283]. В силу этого основные образовательные программы приобретают свойства гибкости и адаптивности. В данном контексте они рассматриваются как динамические системы, позволяющие корректировать содержание, формы и технологии обучения под меняющиеся потребности студентов [9; 10]. Такая адаптивность предполагает создание условий «для самостоятельного выбора каждым обучающимся своих целей и способа существования, стратегии поведения в коллективе, направлений самосовершенствования и самореализации во всех сферах человеческого социума» [7, с. 128].

Гибкость современных образовательных программ обеспечивается ежегодно обновляющейся модульной структурой учебных планов и наличием вариативных дисциплин, выбираемых студентами на основе личных и профессиональных мотивов. Это позволяет обучающимся самостоятельно определять темп, содержание и способы освоения материала, то есть непосредственно проектировать ИОМ. Данный процесс требует планирования самостоятельной работы, адаптации рабочих программ к потребностям и способностям студентов, а также обеспечения вариативности учебного процесса для развития их творческого потенциала [1; 8]. **Цель исследования** заключается в изучении отношения студентов бакалавриата и магистратуры педагогического вуза к построению ИОМ и оценке их готовности к данному процессу.

Эмпирическую базу исследования, проведенного в июне 2026 года, составили результаты онлайн-анкетирования студентов трех образовательных программ Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена. В выборку вошли направления бакалавриата («Воспитательная работа (Дополнительное образование детей)» и «Педагог профессионального образования») и магистратуры («Экспертиза в образовании»). Выбор данных направлений обусловлен их поэтапным внедрением по мере актуализации стандартов (от ФГОС ВО 3 к ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++), что позволило проанализировать влияние смены поколений ФГОС на гибкость университетских курсов. Сбор первичных данных осуществлялся на платформе «Яндекс Формы».

Анкета включала три тематических блока, направленных на изучение мотивов выбора вуза, оценку субъективных возможностей построения ИОМ и выявление запроса на педагогическое сопровождение индивидуализации обучения.

Блок 1. Выбор образовательного учреждения и направления подготовки. Показатели данного блока отражают ключевые мотивы выбора университета и направления обучения. В сочетании с оценкой довузовского информирования они позволяют структурировать целевые ориентиры студентов. Сопоставление первичных ожиданий обучающихся с их реальными образовательными запросами служит эмпирическим базисом для дальнейшего построения ИОМ.

Анализ поливариантных ответов на *вопрос №1 о причинах выбора педагогического вуза* показал, что респонденты ориентированы прежде всего на получение качественного образования (64%) в престижном учебном заведении (17%) и статус РГПУ им. А.И. Герцена как ведущего профильного университета (18%). Непосредственный интерес к профессии учителя (15%) и оценка ее востребованности на рынке труда (14%) выражены слабее. Наименьшее значение для абитуриентов имели подготовительные курсы (10%) и семейные традиции (4%), что сопоставимо с аналогичными данными 2001 года [2]. Качественный анализ открытых ответов дополнил общую картину – студенты отмечали стремление *«научиться работать с людьми», «понять сущность воспитания»,* а также подчеркивали восприятие РГПУ как *«легендарного педагогического»*.

Распределение ответов на *вопрос №2 о причинах выбора направления подготовки* демонстрирует зрелость ценностных ориентаций обучающихся. Так, 51% респондентов связывают выбор с возможностью самореализации, 19% – со стремлением к углубленному изучению предметной области, 17% – с перспективой трудоустройства в общеобразовательных организациях, а 13% – выбрали направление по результатам ЕГЭ. В открытых ответах респонденты подчеркнули вариативность и практико-ориентированный характер образовательной среды, отметив привлекательность дисциплин, широту траекторий развития и востребованность диплома для работы в системе среднего профессионального образования (далее – СПО). Также отмечалось удобство использования официального портала «Атлас образовательных программ» («*Акродис*»). Полученные данные подтверждают субъектную позицию и осознанное отношение обучающихся к образовательному процессу, воспринимаемому как многовекторное пространство для личностного и профессионального роста.

Анализ ответов на *вопрос №3 позволит определить референтную группу,* оказавшую ключевое влияние на выбор образовательной траектории абитуриентов. Данные выявили высокую самостоятельность поступающих, 86% опрошенных нашли информацию о направлении подготовки самостоятельно. В приемную комиссию вуза обратились 5% респондентов, роль школьного учителя отметили 3%, а единичные ответы были связаны с обязательствами по целевому обучению или рекомендациями знакомых. Выявленная высокая осознанность на этапе поступления служит надежным фундаментом для успешного освоения программ высшего образования.

Ответы на *вопрос №4 отражают состав субъектов академической поддержки, на которых студенты опираются в процессе обучения*. При поливариантном выборе большинство обучающихся указали в качестве основных консультантов преподавателей профильных кафедр и кураторов. Высокий уровень доверия к профессорско-преподавательскому составу выступает благоприятным условием для вовлечения студентов в совместное построение ИОМ. Единичные респонденты отметили, что продолжают взаимодействовать со школьными учителями. Такая внешняя менторская поддержка позволяет соотносить теоретическое содержание вузовской программы с реальными запросами современной школы.

Анализ открытых ответов на *вопрос №5,* посвященный *ожиданиям от обучения,* продемонстрировал выраженную профессиональную направленность респондентов. В качестве ключевых ориентиров студенты выделили работу с детьми вне общеобразовательной школы и преподавание в системе СПО. Данные суждения подтверждают связь мотивации обучающихся с их последующей деятельностью и стремлением освоить комплекс профильных компетенций.

Изучение ответов на *вопрос №6 о первоначальных карьерных ожиданиях* позволило определить, что большая часть респондентов ориентирована на становление в качестве *«специалиста, готового к открытиям»* (32%), *«специалиста-учителя»* (28%) либо видит своей главной целью стать *«образованным человеком»* (24%). Подобное распределение ответов подчеркивает разнообразие ценностных ориентаций студенчества.

Обобщая результаты Блока 1, можно констатировать, что анкетирование позволило зафиксировать стартовые приоритеты студентов и доказало высокую осознанность их выбора. Обучающиеся адекватно воспринимают вариативность образовательных программ, открывающих широкие возможности для построения ИОМ в зависимости от индивидуальных запросов.

Блок 2. ИОМ как компонент профессионального и личностного становления. Данный диагностический комплекс обосновывает трансформацию образовательной среды университета на принципах индивидуализации как ключевого условия научно-профессионального и личностного развития студентов. Собранный массив данных структурирован по пяти тематическим параграфам.

1. Когнитивно-мотивационный компонент направлен на определение информированности студентов о целях и сущности ИОМ (как о вариативной образовательной программе, а не свободном посещении занятий). Анализ результатов позволяет определить реальный уровень готовности обучающихся к субъективному выбору и осознанной индивидуализации обучения.

Анализ ответов на *вопрос №7 о возможности построения ИОМ с учетом личных мотивов* показал, что 63% респондентов поддерживают идею индивидуализации обучения, тогда как 37% высказались отрицательно. Результаты указывают на то, что высокий уровень информированности о специфике ИОМ характерен для студентов старших курсов бакалавриата и магистратуры, уже имеющих опыт академического самоопределения. Соответственно, обучающиеся младших курсов нуждаются в системном разъяснении сущности и механизмов индивидуализации обучения.

Анализ ответов на *вопрос №8, направленный на выявление представлений студентов о сущности ИОМ,* позволил дифференцировать суждения респондентов по пяти категориям: 1) *ИОМ как процесс* (адаптация обучения под возможности студента); 2) *ИОМ как план* (проектирование индивидуального графика занятий и экзаменов); 3) *ИОМ как образовательная программа* (обучение по личной траектории с акцентом на профессиональные приоритеты); 4**)** *ИОМ как программа деятельности* (построение деятельности на основе интересов и способностей обучающегося); 5) *ИОМ как вариативная траектория* (самостоятельный выбор факультативных и элективных дисциплин).

Семантическая близость формулировок указывает на понимание студентами ценности индивидуализации и учета личных запросов. Однако ни в одном суждении не была отмечена роль преподавателя или возможность получения академической поддержки при построении ИОМ. Данный факт свидетельствует о дефиците представлений об институте наставничества и о преобладании у обучающихся изолированного восприятия ИОМ, исключающего соучастие педагога.

Анализ ответов на *вопрос №9* об *информированности респондентов о возможностях вуза для построения ИОМ* показал, что студенты ценят право на самостоятельное проектирование учебного процесса (52%), максимальную самореализацию (19%), а также выбор методов и форм обучения (15%). В открытых ответах респонденты отметили «*полную свободу формата*», позволяющую успешно совмещать обучение с работой или получение второго образования. Несмотря на единичные упоминания о дефиците информации (*«Я не знаю, что такое ИОМ»)*, полученные данные подтверждают готовность большинства обучающихся осознанно проектировать личный образовательный маршрут и нести ответственность за собственное профессиональное становление.

2. Готовность студента к индивидуализации и взаимодействию с институтом наставничества. В рамках данного параграфа исследуются психологическая готовность обучающихся к автономии, их самооценка, а также потенциал взаимодействия с наставником при построении ИОМ и преодолении возникающих учебных трудностей.

Поскольку в открытых ответах на предыдущие вопросы респонденты не упоминали о роли преподавателя, для верификации данной позиции был сформулирован *вопрос №10, оценивающий готовность студентов обратиться к нему за помощью.* 88% респондентов ответили утвердительно, и лишь 12% дали отрицательный ответ. Такое распределение наглядно доказывает, что обучающиеся признают значимость преподавателя как наставника. Таким образом, потребность в педагогическом сопровождении носит латентный (скрытый) характер и проявляется только при прямой постановке вопроса.

При ответе на *вопрос №11 о факторах, определяющих готовность к построению ИОМ,* респонденты выделили широкий спектр личностных качеств и регулятивных умений – высокую мотивацию, самодисциплину, ответственность, навыки целеполагания и рефлексии. В развернутых ответах подчеркивалась значимость личной автономии: *«Самое важное – осознанность и четкое понимание собственной цели. Без яс-*

ного ответа на вопрос «Зачем мне это нужно и чего я хочу достичь» невозможно построить эффективный маршрут»; «Понимать сможешь ли ты сам изучать материал без помощи преподавателя». Анализ высказываний показывает, что студенты осознают структуру компетенций самоорганизации и связывают переход на ИОМ с высокой ментальной зрелостью.

Анализ ответов на *вопрос №12 о личной готовности к построению ИОМ* показал, что мнения респондентов разделились практически поровну – 49% опрошенных готовы к реализации индивидуального маршрута, тогда как 51% оценивают собственные ресурсы как недостаточные. Такой паритет отражает внутреннее противоречие: при высокой мотивации к индивидуализации половина студентов испытывает неуверенность перед переходом к самостоятельному обучению.

Анализ ответов на *вопрос №13 об осведомленности респондентов о возможностях педагогического вуза в построении ИОМ* выявил выраженный дефицит информации: 64% опрошенных затруднились с ответом. Вместе с тем респонденты, предоставившие содержательные ответы, выделили ряд ключевых инструментов индивидуализации: разработку индивидуальных учебных планов (ИУП) и привлечение тьюторского сопровождения; интеграцию научно-исследовательской работы студентов (НИРС) и профильных практик; внедрение технологий смешанного обучения (самостоятельное освоение теории по видеолекциям с последующим разбором сложных вопросов на семинарах); совместное с преподавателем проектирование маршрута с учетом целей студента. Выявленный информационный дефицит актуализирует необходимость создания в вузе специальных организационно-педагогических условий. В образовательной среде важно проектировать ситуации профессионального выбора, способствующие как просвещению обучающихся в вопросах проектирования ИОМ, так и развитию их субъектной позиции.

3. Институциональные барьеры образовательной среды – расписание занятий. В данном параграфе оценивается степень удовлетворенности студентов текущим расписанием учебных занятий, а также анализируются перспективы его перевода на нелинейную модель. Анализ эмпирических данных позволяет определить ключевые требования респондентов, учет которых необходим для последующей модернизации академического расписания в контексте построения ИОМ.

Анализ ответов на *вопрос №14 о предпочтениях студентов относительно типа ИОМ* (адаптивного, развивающего или созидающего) показал, что большинство опрошенных выбирают маршрут развивающего типа, что обусловлено стремлением студентов качественно освоить образовательную программу и максимально раскрыть личностный потенциал. Выявленный приоритет тесно связан с процессами персонализации обучения, позволяющими аккумулировать элективные курсы вокруг индивидуальных целевых ориентиров будущих специалистов. Таким образом, соучастие обучающегося в проектировании ИОМ существенно повышает осмысленность учебного процесса.

Анализ блока ответов на *вопросы №15–17* был направлен на выявление *ключевых событий, оказавших влияние на личностный, образовательный и профессиональный выбор респондентов.* Ввиду субъективного характера ответов их количественное ранжирование представляется нецелесообразным. Тем не менее, качественный контент-анализ факторов академического роста позволил дифференцировать суждения респондентов по шести ключевым направлениям:

1. Взаимодействие с профессорско-преподавательским составом. Респонденты отмечают значимую роль педагогов как трансляторов ценностей непрерывного самообразования и академической культуры. В открытых ответах обучающихся личность наставника выступает ключевым ориентиром: *«преподаватели нашего университета – разносторонние, интеллигентные и умные люди, которые дали мне хороший старт и желание для самообразования».*

2. Включенность в квазипрофессиональную и экспертную деятельность. Ценным опытом для обучающихся выступает разнонаправленная академическая активность – участие в конкурсном движении (*олимпиада «Педагогические ориентиры»*), в научно-практических конференциях (*членство в СНО*), а также соучастие в проектировании занятий и научно-методической работе (*«Участие в конкурсах и семинарах», «Составление экспертных листов на занятие с преподавателями»).* Подобные практики позволяют студентам эффективно освоить роль активного субъекта академического процесса.

3. Педагогическая практика. Профессиональные пробы в условиях общеобразовательных организаций способствуют ранней профессиональной идентификации и принятию ответственности за результаты своей деятельности: *«Практика в школе… я научилась брать ответственность и поняла, что верно выбрала профессию …»*. Особое значение, по мнению респондентов, имеет прохождение специализированных практико-ориентированных программ, в частности инструктивного семинара по подготовке вожатых в загородном образовательном лагере (ЗОЛ) «Зеркальный».

4. Интеграция теории и практики. Непрерывная связь теоретического обучения с разбором реальных педагогических ситуаций стимулирует развитие субъектной позиции студентов. Это позволяет им анализировать академический путь, последовательно переходя от пассивного восприятия информации к самостоятельному конструированию ИОМ. Деятельностный подход в данном контексте выступает фактором повышения осознанности обучающихся.

5. Содержательный потенциал и вариативность ОПОП. Построение ИОМ подкрепляется интересом студентов к структуре учебного плана, а качественное содержательное наполнение образовательной программы определяет уровень их вовлеченности в обучение: *«Выбор программы подготовки, которая действительно оказалась интересной».* Дополнительным фактором выступает проектная деятельность – участие в проектных сессиях (*МИРТ*) и разработка социальных проектов.

6. Творческая самореализация и общественная активность. Участие во внеучебных культурно-массовых проектах рассматривается респондентами как эффективный инструмент формирования гибких навыков: *«Участие в “Театральной весне”. Приобретение практического опыта»*. Не менее значимой выступает общественная деятельность, реализуемая через волонтерские акции и студенческое самоуправление. Важную роль для автономии обучающихся играет психологическая безопасность образовательной среды: *«Самое важное для меня случилось на занятиях, где мы просто учились, делали ошибки, но главное – в нас верили и давали возможность ошибаться».*

Эмпирические данные доказывают, что внеучебная и практико-ориентированная деятельность оказывает на студентов трансформирующее воздействие, сопоставимое с традиционными академическими занятиями. Многовекторная активность в университетской среде формирует базис для раскрытия личностного и интеллектуального потенциала обучающихся.

Анализ ответов на *вопрос №18 об отношении студентов к линейному расписанию группы* показал, что 75% респондентов удовлетворены текущим графиком обучения, тогда как 25% выразили неудовлетворенность. Отсутствие детализации причин негативных оценок позволяет выдвинуть ряд гипотез. Субъективное недовольство четверти опрошенных может быть обусловлено неудобным временем начала и окончания занятий (например, с 08:00 или после 18:20), нарушающим личные планы и биоритмы студентов. Кроме того, деструктивными факторами могут выступать общая несбалансированность графика по дням недели и высокая плотность аудиторной нагрузки, вызывающая когнитивное переутомление. Таким образом, для части обучающихся традиционное жесткое расписание выступает барьером, ограничивающим их академическую мобильность.

При ответе на *вопрос №19* об отношении респондентов к *нелинейному построению расписания* 66% студентов не поддержали переход на данную модель, тогда как 34% высказались положительно. Это указывает на настороженность большинства обучающихся перед трансформацией привычного графика обучения. Нелинейная модель воспринимается студентами как сложная форма организации учебного процесса, механизмы которой остаются понятными не в полной мере. К ним относятся проектирование гибкой сетки занятий, интеграция традиционных лекций и семинаров с проектной деятельностью, а также внедрение интенсивных модулей и элективных курсов. Таким образом, необходима активизация информационно-разъяснительной работы, демонстрирующей преимущества нелинейного планирования до его практического внедрения в образовательный процесс университета.

Анализ ответов на *вопрос №20 о желаемых изменениях в расписании* показал, что при общей удовлетворенности текущим графиком респонденты сформулировали ряд конструктивных предложений. Качественный анализ позволил дифференцировать их по трем группам: 1) *Режимные требования* – перенос основной учебной нагрузки на первую половину дня, исключение из расписания вечерних пар (после 20:00), смещение занятий по физической культуре с раннего утра, а также ограничение дублирования одной дисциплины до 3–4 пар подряд; 2) *Структурные требования* – равномерное распределение аудиторных часов в рамках пятидневной рабочей недели с сохранением свободной субботы; 3) *Организационно-технические требования* – соблюдение логической последовательности изучения дисциплин, своевременное уведомление о заменах занятий и улучшение материально-технического оснащения учебных аудиторий. Сформулированные инициативы отражают их психофизиологические потребности и служат эмпирическим основанием для гибкой трансформации академического расписания университета.

4. Институциональные барьеры образовательной среды в рамках содержания учебных дисциплин. В данном параграфе оценивается интенсивность вовлечения обучающихся в освоение элективного компонента образовательных программ. Мониторинг указанного показателя позволяет выявить реальные образовательные дефициты и определить востребованные предметные области для последующего построения ИОМ.

Анализ ответов на *вопрос №21 об изучении элективных дисциплин* выявил практически равное разделение мнений – 52% респондентов ответили утвердительно, а 48% – отрицательно. Поскольку элективные курсы нормативно являются обязательными для освоения в рамках вариативной части учебного плана, данное распределение ответов свидетельствует о неспособности значительной части студентов дифференцировать базовый и элективный блоки. Выявленный дефицит субъектной включенности обучающихся в процедуру выбора дисциплин напрямую соотносится с выводами исследователей, отмечающих, что ключевым барьером к индивидуализации выступает «формализация процессов элекции, при которой декларируемая вариативность программ на практике подменяется директивным назначением курсов ввиду организационных трудностей вуза» [3, с. 32].

Анализ ответов на *вопрос №22 об информированности студентов о процедуре выбора элективных дисциплин* показал, что обучающиеся зачастую не имеют реальной возможности использовать данные академические механизмы. В качестве иллюстрации респонденты отметили: *«Мы проходим их как обязательные дисциплины без выбора»; «в учебном плане выделены дисциплины по выбору, но мне никто не предлагал выбирать».* Выявленная тенденция обнажает институциональную проблему, решение которой лежит в сфере не только организационной деятельности кураторов, но и финансовых возможностей вуза. Речь идет о готовности университета обеспечивать учебный процесс в малочисленных группах, неизбежно возникающих при подлинной диверсификации студенческого выбора.

Анализ ответов на *вопрос №23 о дефиците интересующих дисциплин в учебном плане* выявил практически равное распределение мнений – 49% респондентов ответили утвердительно, 51% – отрицательно. При этом 35% опрошенных выразили заинтересованность в практико-ориентированных курсах (в частности, указаны «Юридические основы в педагогической деятельности» и «Классное руководство и воспитание»). Также отмечен дефицит практикумов по оформлению академических текстов (курсовых работ, статей, ВКР) в соответствии с требованиями ГОСТ и тренингов по развитию личностных навыков, необходимых в профессиональной деятельности (культура речи, публичные выступления, конфликтология). Полученные данные подтверждают, что образовательная программа вуза должна проектироваться как гибкий конструкт, оперативно реагирующий на запросы обучающихся посредством регулярного обновления вариативной части.

5. Рефлексивная оценка результатов Блока 2. Данный параграф посвящен обобщению эмпирических данных и их сопоставлению в личностном, академическом и профессиональном аспектах. Такой интегративный подход позволяет оценить эффективность текущей образовательной среды и выявить ресурсный потенциал университета в области реализации ИОМ.

Обобщение полученных результатов в Блоке 2 позволяет утверждать, что осознанный выбор образовательной программы и активное вовлечение студентов в ключевые академические и профессионально ориентированные события выступают базисом для продуктивного освоения дисциплин. В конечном счете данная интеграция обеспечивает формирование устойчивой субъектной позиции и успешную реализацию ИОМ в пространстве педагогического университета.

Блок 3. Педагогика и сопровождение построения индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Заключительный раздел эмпирического анализа интегрирует потенциал базовой дисциплины «Педагогика» и института наставничества в контексте карьерного проектирования студентов. Логика исследования разворачивается от оценки ценности теоретического базиса ИОМ к определению роли преподавателя в сфере академической поддержки и, в конечном счете, к формированию карьерного целеполагания обучающихся.

Анализ открытых ответов на *вопрос №25 об оценке роли педагогики в личностном, образовательном и профессиональном росте студентов* показал, что респонденты связывают ключевое значение дисциплины «Педагогика» с процессами рефлексии и верификации правильности выбора будущей профессии. Данные демонстрируют широкий спектр эффектов от освоения данного курса, проявляющихся в ценностно-смысловой сфере жизнедеятельности обучающихся. Таким образом, теоретическая подготовка выполняет смыслообразующую функцию в процессе профессионального становления студентов.

Анализ ответов на *вопрос №26 о готовности студентов взаимодействовать с преподавателем педагогики при построении ИОМ* показал, что 95% респондентов ответили утвердительно, и лишь 5% выразили неготовность к коммуникации. Полученные данные доказывают, что в условиях индивидуализации высшего образования педагог выступает в роли академического наставника, обеспечивающего освоение технологий проектирования личной образовательной траектории. Данный аспект приобретает особую актуальность при подготовке будущих учителей, которым предстоит транслировать полученный опыт в школьную практику.

Анализ ответов на *вопрос №27 об определении субъектов, способных оказать сопровождение при построении ИОМ,* выявил высокий уровень доверия студентов к кураторам учебных групп. Данный факт согласуется с необходимостью «непрерывного проектирования гибких адаптивных систем педагогической поддержки, способству-

ющих планомерному преодолению обучающимися когнитивных и регулятивных трудностей в процессе освоения вариативных образовательных треков» [4, с. 40]. Именно куратор воспринимается студентами как основной проводник в академическом пространстве вуза, в связи с чем модернизация института кураторства выступает базовым условием для успешного развертывания ИОМ.

Анализ ответов на заключительный *вопрос №28 о карьерных планах на текущий момент* показал, что 62% респондентов рассматривают педагогические дисциплины как содержательный базис для построения ИОМ и для формирования долгосрочной профессиональной стратегии. Полученные данные подтверждают, что освоение курса «Педагогика» выступает ведущим фактором ценностно-смыслового и карьерного самоопределения студентов.

Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Современная трансформация высшей школы характеризуется переходом от жестко регламентированной образовательными стандартами системы к модели, ориентированной на субъектное проектирование ИОМ самим студентом при направляющей поддержке преподавателя.

2. *Готовность к проектированию индивидуального маршрута* является интегративным качеством личности студента и определяется высоким уровнем внутренней мотивации, развитием рефлексивных способностей и навыками академической самоорганизации.

3. *Выявленный латентный дефицит информированности студентов* о вариативной части образовательных программ и нелинейном расписании требует развития их прогностических и регулятивных компетенций. Эта задача может быть решена как в рамках института кураторства, так и за счет потенциала педагогических дисциплин.

4. Синергия осознанного выбора элективов, академического наставничества и ранней квазипрофессиональной деятельности превращает ИОМ из прикладного учебного инструмента в основу для долгосрочного карьерного проектирования и ценностно-смыслового самоопределения будущего педагога.

Список литературы

1. Гладкая И.В. Содействие развитию профессиональной компетенции студентов в процессе построения ими образовательных маршрутов // Вестник РМАТ. 2020. №4. С. 60–65.

2. Гладкая И.В. Проектирование индивидуального маршрута студента в педагогическом вузе // Педагогическая наука в контексте меняющейся образовательной ситуации. СПб., 2022. С. 229–235.

3. Индивидуальный образовательный маршрут – эффективный инструмент технологии горизонтального обучения / Е.П. Седых, Т.Н. Сергеева, С.А. Максимова, А.В. Шакурова // Нижегородское образование. 2025. №2. С. 28–39.

4. Короткова Н.Г. Индивидуальный образовательный маршрут как форма организации педагогической поддержки в системе среднего профессионального образования // Студенческая наука и XXI век. 2020. Т. 17. №1(18). С. 39–41.

5. Лабунская Н.А. Механизмы формирования индивидуального образовательного маршрута учащегося школы // Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР: материалы международной научно-практической конференции (Владивосток, 24 октября 2017 года). Уссурийск, 2018. С. 57–60.

6. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2002. Т. 2. №3. С. 79–90.

7. Ловкачев П.И., Гусаров И.Е. О внедрении адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ в военных образовательных организациях // Вестник Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева. 2019. №2(18). С. 126–136.

8. Лоренц В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2001.

9. Методика проектирования гибкой адаптивной образовательной программы (методические рекомендации) / И.С. Батракова, И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2024. Т. 2. С. 118.

10. Обоснование структуры гибкой адаптивной образовательной программы высшего образования (на примере магистерского образования) / И.С. Батракова, И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева // Человек и образование. 2025. №1(82). С. 8–20.

11. Образовательная программа – маршрут ученика: Ч. II / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб., 2000.

12. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. №3(35). С. 281–288.

* * *

1. Gladkaya I.V. Sodejstvie razvitiyu professional'noj kompetencii studentov v processe postroeniya imi obrazovatel'nyh marshrutov // Vestnik RMAT. 2020. №4. S. 60–65.

2. Gladkaya I.V. Proektirovanie individual'nogo marshruta studenta v pedagogicheskom vuze // Pedagogicheskaya nauka v kontekste menyayushchejsya obrazovatel'noj situacii. SPb., 2022. S. 229–235.

3. Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut – effektivnyj instrument tekhnologii gorizontal'nogo obucheniya / E.P. Sedyh, T.N. Sergeeva, S.A. Maksimova, A.V. Shakurova // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2025. №2. S. 28–39.

4. Korotkova N.G. Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut kak forma organizacii pedagogicheskoj podderzhki v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya // Studencheskaya nauka i XXI vek. 2020. T. 17. №1(18). S. 39–41.

5. Labunskaya N.A. Mekhanizmy formirovaniya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta uchashchegosya shkoly // Vzaimodejstvie sub»ektov obrazovaniya v informacionnom obshchestve: opyt stran Evropy i ATR: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Vladivostok, 24 oktyabrya 2017 goda). Ussurijsk, 2018. S. 57–60.

6. Labunskaya N.A. Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut studenta: podhody k raskrytiyu ponyatiya // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2002. T. 2. №3. S. 79–90.

7. Lovkachev P.I., Gusarov I.E. O vnedrenii adaptivnyh, praktiko-orientirovannyh i gibkih obrazovatel'nyh programm v voennyh obrazovatel'nyh organizaciyah // Vestnik Voennoj akademii material'no-tekhnicheskogo obespecheniya im. generala armii A.V. Hruleva. 2019. №2(18). S. 126–136.

8. Lorenc V.V. Proektirovanie individual'no-obrazovatel'nogo marshruta kak uslovie podgotovki budushchego uchitelya k professional'noj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2001.

9. Metodika proektirovaniya gibkoj adaptivnoj obrazovatel'noj programmy (metodicheskie rekomendacii) / I.S. Batrakova, I.V. Gladkaya, E.N. Glubokova, S.A. Pisareva // Pis'ma v Emissiya. Offlajn. 2024. T. 2. S. 118.

10. Obosnovanie struktury gibkoj adaptivnoj obrazovatel'noj programmy vysshego obrazovaniya (na primere magisterskogo obrazovaniya) / I.S. Batrakova, I.V. Gladkaya, E.N. Glubokova, S.A. Pisareva // Chelovek i obrazovanie. 2025. №1(82). S. 8–20.

11. Obrazovatel'naya programma – marshrut uchenika: Ch. II / pod red. A.P. Tryapicynoj. SPb., 2000.

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

The students' representations about the potential of building the individual educational trajectory in the process of mastering the educational program

The analysis of the results of the survey of students in pedagogical universities to reveal the conditions that are necessary for building the individual educational trajectory, is presented. It is substantiated the successful designing of the individual educational trajectory requires the development of students' inner motivation, reflexive self-assessment, prognostic competencies and readiness to the reasonable mastering of the pedagogical disciplines in the context of future professional becoming.

Keywords: *higher education, pedagogical university, individualization of learning, individual educational trajectory, educational program.*

(Статья поступила в редакцию 30.08.2026)

В.В. ВОЛОДИН,
А.А. КЛЕЦКИНА
Благовещенск

РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ОРЛЯТА РОССИИ»

Представлены результаты мониторинга деятельности педагогов по реализации программы «Орлята России». В выборку вошли 27856 учителей начальных классов из 89 субъектов Российской Федерации. В результате исследования выявлена статистически значимая взаимосвязь вовлеченности в реализацию Программы с педагогическим стажем и типом школы, выделены проблемы реализации программы «Орлята России», предложены организационные и методические рекомендации.

Ключевые слова: *«Орлята России», научно-методическое сопровождение, единое образовательное пространство, результаты мониторинга.*

Сохранение и защита традиционных духовно-нравственных ценностей и нравственных идеалов является важной задачей государства. На заседании Госдумы 11 февраля 2025 года при обсуждении Стратегии развития системы образования в России до 2036 года (с перспективой до 2040 года) были обозначены вызовы системы образования, касающиеся воспитания обучающихся, в частности, отсутствие единого образователь-

© Володин В.В., Клецкина А.А., 2026

ного пространства и бесшовность воспитательной работы*. Согласно разрабатываемой стратегии, образ выпускника – это личность со сформированными духовно-нравственными ценностями, моральными и этическими принципами, что перекликается с содержанием Указа Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [9].

С целью создания единого образовательного пространства с 2022 года во всех регионах Российской Федерации реализуется Программа развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» (далее – Программа), которая была рекомендована Министерством просвещения для внеурочной деятельности в рамках обновленных ФГОС НОО (Письмо от 05.07.2022 №ТВ-1290/03) [7]. Целью Программы является развитие социальной активности личности обучающегося [10]. В качестве ведущих задач заявлены воспитание патриотического отношения к Отечеству и малой родине; получение школьниками опыта самостоятельного взаимодействия; формирование у обучающихся опыта конструктивной коммуникации и командной работы, развитие чувства долга и личной ответственности за общее дело [3].

Распространение и тиражирование опыта реализации Программы, профессиональную подготовку учителей и студентов к ее реализации, осуществляют базовые вузы и флагманские школы. Об эффективности работы свидетельствуют организованные по стране стажировочные площадки и научно-практические конференции, по итогам которых публикуются сборники с опытом работы учителей [2; 5; 8].

Актуальным остается вопрос повышения качества научно-методического сопровождения реализации Программы с учетом существующих на сегодняшний день проблем и дефицитов. **Цель** исследования – анализ и обсуждение мониторинга деятельности педагогов по реализации программы «Орлята России». **Гипотеза** исследования заключается в предположении, что прохождение обучения по Программе, удовлетворенность участием в ней и трудности при реализации треков статистически значимо различаются в зависимости от педагогического стажа учителей и типа школы, в которой они работают.

Новизна исследования заключается в том, что впервые представлены масштабные эмпирические данные (n=27856) по федеральным округам, позволяющие проследить динамику участия педагогов в Программе за четырехлетний период. Акцентируется внимание на дифференциации трудностей по отдельно взятым трекам Программы и потребностях в различных видах методической поддержки, что создает основу для адресных решений на федеральном уровне. Результаты мониторинга позволят уточнить актуальные проблемы реализации Программы, а предложенные на этой основе организационные и методические рекомендации могут способствовать повышению качества научно-методического сопровождения реализации Программы.

Для достижения цели исследования в 2025 году был проведен опрос среди учителей начальных классов (n=27856) Российской Федерации, из них: 37% учителей имеют педагогический стаж более 30 лет, 19% учителей 21–30 лет, 16% 11–20 лет, 12% 5–10 лет, 16% менее пяти лет. 49,7% опрошенных работают в городских школах, 44,5% – в сельских, 5,8% в малокомплектных. Тем самым, городские и сельские школы представлены сопоставимо, а доля малокомплектных ожидаемо ниже, что отражает их реальную распространенность. Для проверки значимости различий между группами учителей по стажу и типу школы применялся критерий χ^2 Пирсона (при $p<0,05$). Несмотря на неравно-

* Стратегия развития системы образования в Российской Федерации на период до 2036 года с перспективой до 2040 года разрабатывается по поручению Президента РФ Владимира Путина. [Электронный ресурс]. URL: http://duma.gov.ru/news/60878/ (дата обращения: 07.07.2026).



Рис. 1. Вовлеченность учителей начальных классов в реализацию программы «Орлята России»



Рис. 2. Динамика по периоду участия учителей начальных классов в реализации программы «Орлята России»

мерное распределение типов школ, применение критерия χ^2 Пирсона корректно, так как ожидаемые частоты по всем группам превышают пороговое значение (5).

Важной частью мониторинга является определение вовлеченности учителей начальных классов в реализацию Программы. Результаты представлены графически на рисунке 1 (рис. 1).

По результатам мониторинга отмечено, что максимальное количество участников по субъектам федеральных округов показал Приволжский федеральный округ – 2042 учите-

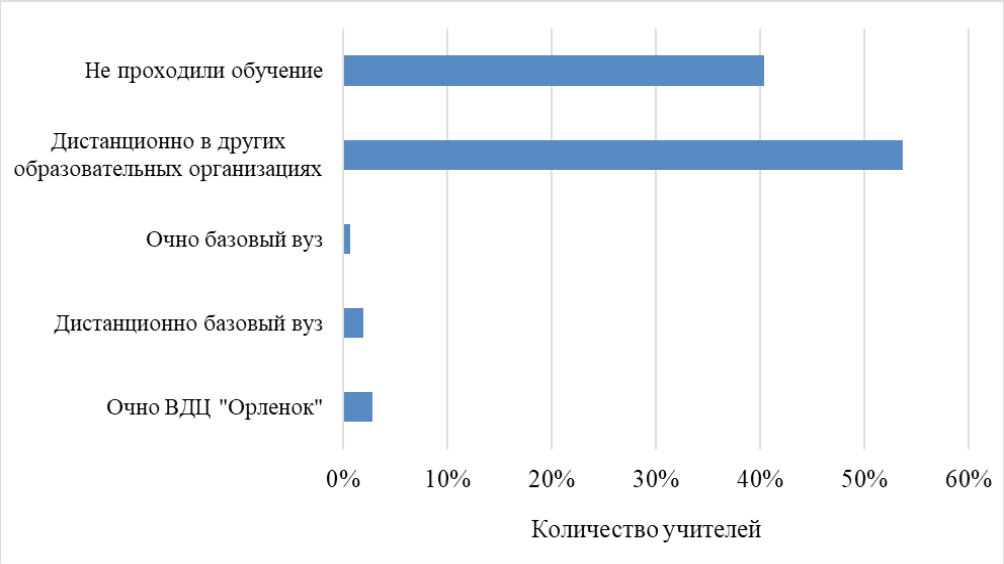


Рис. 3. Количество учителей начальных классов, прошедших обучение по программе «Орлята России»



Рис. 4. Мотивы участия учителей начальных классов в реализации программы «Орлята России»

ля (Самарская область). В Центральном округе максимальное количество учителей, участвующих в Программе, – 1519 человек (Воронежская область). В Южном федеральном округе – 972 учителя (Волгоградская область). В целом, все субъекты Российской Федерации вовлечены в реализацию Программы. Одновременно с этим выявлена положительная динамика по периоду участия учителей в реализации Программы (рис. 2).

Если четыре года назад в реализации Программы участвовали 4% учителей, то через год уже 17%. Два года назад в реализации Программы участвовали 28% учителей от общего числа опрошенных. В 2025 году это число составляет 48% учителей. Таким образом, положительная динамика по периоду участия учителей начальных классов в реализации Программы составляет 44% за четыре года. 47% опрошенных учителей подчеркивают у себя собственное желание участия в Программе, а 41% связали свое участие в реализации Программы с настоятельной рекомендацией школьной администрации. На решение участия в реализации Программы также повлияли родители (2%) и советы коллег (11%). В исследовании, проведенном Е.Г. Изотовой, установлено, что из 1984 опрошенных учителей, советников директоров по воспитанию и студентов Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского из 16 регионов Центрального федерального округа 85% учителей реализуют Программу по инициативе руководства образовательной организации. 2% опрошенных участвуют в реализации Программы по инициативе обучающихся [4].

Проанализируем количество учителей, прошедших обучение по реализации Программы по состоянию на 2025 год (рис. 3 на стр. 61).

Результаты показывают, что 60% опрошенных учителей начальных классов прошли обучение по Программе, из них: 54% учителей – дистанционно в различных образовательных организациях, 3% по программе базового вуза, 3% на базе ВДЦ «Орленок». 40% учителей обучение по Программе не проходили. Согласно опросу, проведенному в 2023 году (n=206) в школах Фрунзенского района, большинство учителей (56%) проявляют интерес к установочным вебинарам ВДЦ «Орленок», часть учителей смотрит вебинары выборочно (35%). Остальные опрошенные (9%) не интересуются образовательными онлайн-трансляциями [6].

Анализ показал статистически значимую взаимосвязь между педагогическим стажем и прохождением обучения по Программе *(χ^2=4467,3, df 4, p<0,001*)*. Установлено, что наибольшее количество учителей, прошедших обучение, имеют педагогический

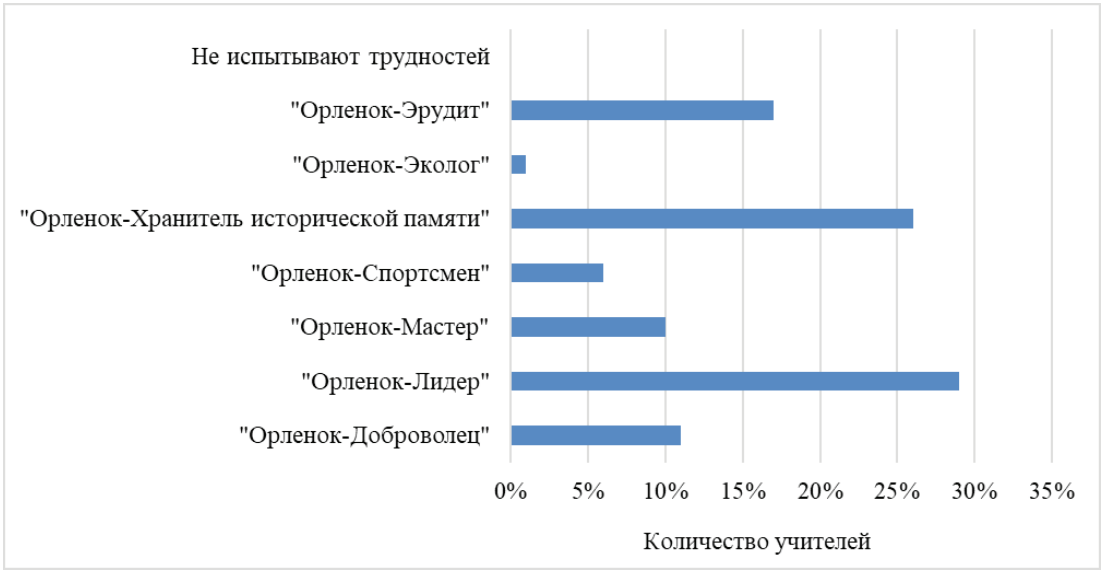


Рис. 5. Треки программы «Орлята России», вызывающие у учителей наибольшие трудности в процессе реализации

стаж 5–10 лет (65,4%) и 21–30 лет (58,5%). Наименьшие показатели отмечены в группе учителей со стажем менее пяти лет (16,6%) и более 30 лет (10,6%). Расчет критерия χ^2 Пирсона также выявил взаимосвязь межу прохождением обучения по Программе и типом школы, в которых работают учителя*(χ^2=49,33, df 2, p<0,001*).* Наибольшая доля педагогов, прошедших обучение зафиксирована в городских школах (61%), тогда как в сельских школах данный показатель составляет 57%, а в малокомплектных – 55,8%.

Проанализируем мотивы участия учителей в реализации Программе (рис. 4).

Большинство опрошенных связали свое участие в Программе с желанием развития воспитательной системы класса, в котором они работают (45%). Часть опрошенных в качестве мотивов отметили установление партнерских отношений с участниками образовательного процесса (27%) и совершенствование профессиональных умений (19%). Наименьшее количество учителей в качестве мотивов отметили повышение квалификации (4%) и реализацию своих социальных инициатив (5%).

На вопрос о треках, вызывающих наибольшие трудности при реализации, были получены следующие результаты (рис. 5).

Применение критерия χ^2 Пирсона показал статистически значимую взаимосвязь между педагогическим стажем и трудностями при реализации трека*(χ^2=195,08, df 28, p<0,001*).* Наибольшие трудности для всех категорий педагогов является «Орленок-Лидер». При этом сложность возрастает с увеличением педагогического стажа: если среди учителей со стажем менее пяти лет трудности с этим треком испытывают 21,4%, то среди педагогов со стажем более 30 лет – 29,9%. Аналогичная взаимосвязь констатирована по треку «Орленок – доброволец» (от 8,1% у педагогов со стажем менее 5 лет до 11,2% педагогов со стажем более 30 лет). Противоположная динамика зафиксирована по треку «Орленок – Хранитель исторической памяти», который является наиболее сложным для педагогов со стажем менее пяти лет (26,8%) и наименее сложным для педагогов более 30 лет (21,9%). Аналогично по треку «Орленок – мастер» (10,1% против 7,7%). Трудности с треком «Орленок – эрудит» испытывают все группы учителей, то есть статистически значимой взаимосвязи не выявлено (14,6% –16,9%) ($p \geq 0,05$). Наименьшие трудности вызывает реализация треков «Орленок – спортсмен» (4,1%– 5,7%) и «Орленок – Эколог» (5,1%–71%). По данным трекам статистически значимой взаимосвязи также не выявлено ($p \geq 0,05$).

Проанализируем взаимосвязь трудностей реализации треков с типом школы, в которых работают учителя. Зафиксирована статистически значимая взаимосвязь *(χ^2=227,86, df 14, p<0,001*).* Реализация трека «Орленок – Лидер» вызывает значительно больше трудностей в малокомплектных (29,2%) и сельских (26,9%) школах по сравнению с городскими (24,8%). Трек «Орленок – Хранитель исторической памяти» является наиболее сложным для сельских учителей (25%). Реализация трека «Орленок – Эрудит» сопряжена со значительно большими трудностями в малокомплектных (19,2%) и сельских (16,9%) школах. Трек «Орленок – эрудит» вызывает наибольшие трудности у учителей из городских школ (11%), тогда как в малокомплектных школах этот показатель снижается до 9,3%, а в сельских – до 8,8%. Аналогичные результаты получены по треку «Орленок – Мастер» (9,2%, 8,1% и 7,9% соответственно). Треки «Орленок – Спортсмен» (3,7%–3,9%) и «Орленок – Эколог» (4,8%–5,1%) вызывают наименьшие затруднения независимо от типа школы, то есть статистически значимых различий не выявлено($p \geq 0,05$).

Среди специфических для отдельно взятого трека трудностей учителями обозначены: малочисленные классы; недостаточная сформированность профессиональных компетенций, позволяющих развивать лидерские качества у обучающихся («Орленок – Лидер»); недостаточная разработанность краеведческого компонента в УМК («Орленок – Хранитель исторической памяти»); большое количество викторин, содержащих неадаптированные под особые образовательные потребности учеников вопросы («Орленок –

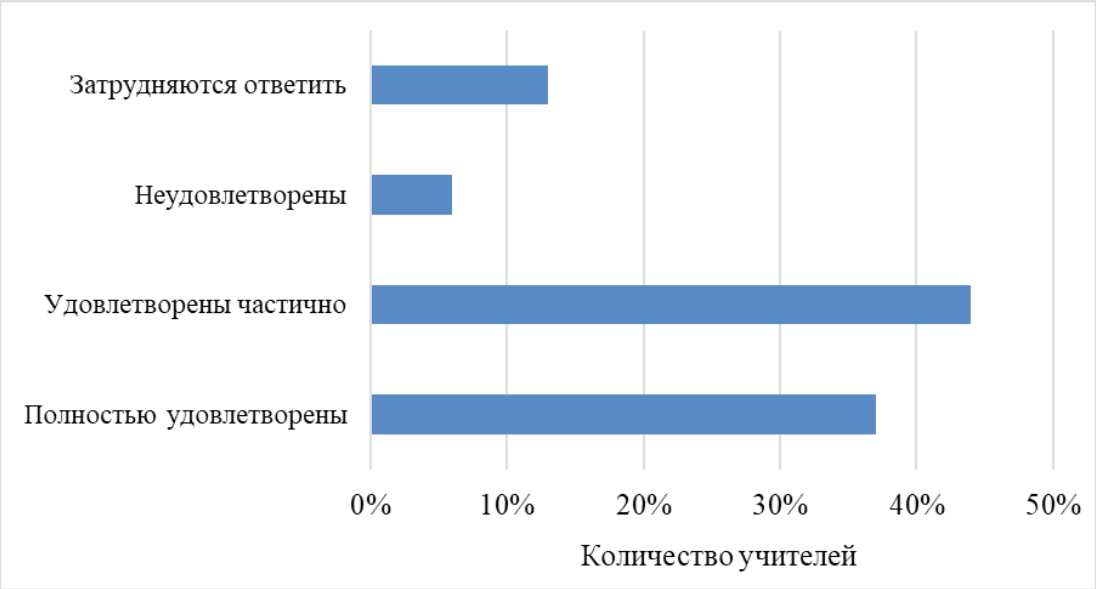


Рис. 6. Удовлетворенность учителей начальных классов участием в реализации программы «Орлята России»

Эрудит»). Неспецифические трудности, с которыми сталкиваются учителя в процессе реализации Программы можно сгруппировать следующим образом:

- сложности в установлении контакта с родителями;
- узкие временные рамки для реализации большого объема учебно-воспитательного материала;
- недостаточное материально-техническое обеспечение;
- недостаток социальных партнеров и известных личностей для партнерского взаимодействия;
- трудности в использовании официального сайта;
- дефицит опыта реализации Программы.

Полученные данные согласуются с предыдущим исследованием, в котором выявлены аналогичные трудности у учителей Дальневосточного федерального округа (n=298): недостаток времени (25%), сложности во взаимодействии с родителями (22%), дефицит методических и дидактических материалов (7%), отсутствие материально-технического обеспечения (6%), отсутствие профессионального опыта (4%) [1]. С трудностями, связанными со значительными временными затратами на подготовку занятий и написание отчетной документации, сталкиваются 31% учителей из школ Фрунзенского района (n=206) [6].

Удовлетворенность учителей участием в реализации Программы представлена на рисунке 6 (рис. 6).

Полностью удовлетворены участием в реализации Программы 37% опрошенных учителей, а доля учителей, не выразивших полной удовлетворенности, составляет 63% (44% удовлетворены частично, 6% неудовлетворены, 13% затрудняются ответить), что позволяет говорить о преобладании сдержанных оценок.

Анализ показал статистически значимую взаимосвязь педагогического стажа с удовлетворенностью участия в Программе *(χ^2=201,44, df 12, p<0,001*)*. Полностью

Таблица

Сводная таблица результатов расчета критерия χ^2 Пирсона

№	Сравнение	χ^2	df, значимость (при p < 0,05)	Интерпретация
1	Стаж – прохождение обучения по Программе	4467,3	df 4, <0,001*	Наибольший охват педагогов со стажем 5–10 лет (65,4%), низкий у педагогов со стажем до 5 лет (16,6%) и более 30 лет (10,6%).
2	Тип школы – прохождение обучения по Программе	49,33	df 2, <0,001*	Городские школы – 61%, сельские – 57%, малокомплектные – 55,8%
3	Стаж – трудности в реализации треков	195,08	df 28, <0,001*	«Орленок – Лидер» наиболее сложен для педагогов со стажем более 30 лет (29,9% против 21,4% педагогов со стажем менее 5 лет), «Орленок – Хранитель исторической памяти» – для учителей со стажем менее 5 лет (26,8% против 21,9% педагогов со стажем более 30 лет)
4	Тип школы – трудности в реализации треков	227,86	df 14, <0,001*	«Орленок – Лидер», «Орленок – Хранитель исторической памяти», «Орленок – Эрудит» сложнее для учителей из сельских и малокомплектных школ (+2–5 п.п.). «Орленок – Доброволец», «Орленок – Мастер» – для учителей из городских школ (+1–2 п.п.). «Орленок – Спортсмен», «Орленок – Эколог» – статистически значимых различий меду типом школы и трудностями не выявлено
5	Стаж – удовлетворенность участия в Программе	201,44	df 12, <0,001*	Удовлетворенность участия в Программе выше у педагогов со стажем более 30 лет (38,4% против 36,9% педагогов со стажем менее 5 лет), ниже – у учителей со стажем менее 5 лет (19,1% против 11,4% педагогов со стажем более 30 лет).
6	Тип школы – удовлетворенность участия в Программе	34,32	df 6, <0,001*	Полная удовлетворенность выше в группе учителей из малокомплектных школ (40,2%), ниже из-из городских (36,6%).

Примечание: п.п. – процентный пункт, то есть единица измерения разницы между двумя процентными показателями

удовлетворены участием в Программе преимущественно учителя со стажем более 30 лет (38,4%). Этот показатель значительно ниже у учителей со стажем менее пяти лет (36,9%). При этом доля респондентов, не давших никакого ответа, в этой группе максимальна по общей выборке (19,1%). Учителя с педагогическим стажем 5–10 лет чаще других отмечают потенциал для самосовершенствования («Есть к чему стремиться», 41,7%).

Проанализируем расчет критерия для выявления взаимосвязи удовлетворенности участия в Программе и типа школы, в которой работают учителя. Результаты также показывают статистически значимую взаимосвязь *(χ^2=34,32, df 6, p<0,001*)*. Полную удовлетворенность продемонстрировали преимущественно педагоги из малокомплектных школ (40,2%), тогда как у учителей из городских школ данный показатель составляет 36,6%. Доля неудовлетворенности участием в Программе во всех группах не превышает 3%, что говорит об отсутствии статистически значимой взаимосвязи по этому показателю (p≥0,05).

Учителя подчеркивают, что программа «Орлята России» способствует поддержке и развитию детской инициативы; развитию познавательного интереса, формированию у обучающихся инициативности и ответственности, воспитанию отзывчивости и заботливости, сплочению классного коллектива. Также учителя отмечают наличие разнообразного материала по трекам Программы, грамотное соблюдение принципа связи теории с практикой, акцент на творческой деятельности обучающихся, наличие современных информационных технологий, представленных в УМК.

Другой вопрос касался видов помощи, в которой нуждаются учителя. Ответы были сгруппированы по кластерам, в основе которых лежит содержательная сторона помощи:

- *организационно-методический кластер (указали 68% опрошенных):* организация и координация совместных событий (выделение дополнительного времени, согласование событий, организация профориентационной работы), помощь в работе с официальным сайтом (регистрация, информационное сопровождение), помощь в подготовке отчетности, информирование о возможности участия в федеральных проектах;
- *образовательно-консультационный кластер (52%):* обмен опытом (шефство, взаимопосещение занятий), методическое консультирование (по оценке результатов освоения Программы, адаптации Программы под особые образовательные потребности), организация мероприятий по повышению квалификации (курсы, мастер-классы, семинары), разработка новых методических материалов и их адаптация;
- *ресурсно-партнерский кластер (41%):* материально-техническое обеспечение и увеличение атрибутики, выделение ресурсов для поощрения, привлечение социальных партнеров и волонтеров, помощь родителей, предоставление инфраструктурных площадок.

Все статистические проверки представлены в сводной таблице (таб. на стр. 65).

В проведенном исследовании важно учитывать ограничения метода самоотчета:

- ответы респондентов отражают их *субъективное восприятие*, тем самым зафиксированные трудности и уровни удовлетворенности могут не полностью совпадать с объективными показателями (например, реальные результаты работы, фактическая педагогическая нагрузка);
- *эффект социальной желательности* мог привести к занижению реальных трудностей и завышению показателей удовлетворенности, вовлеченности в реализацию Программы;
- *эффект самоотбора* мог сместить выборочную совокупность в сторону более активных или критично настроенных респондентов, что, в свою очередь, ограничивает репрезентативность данных;
- *неравномерность региональной представленности* создает диспропорцию, влияющую на обобщение результатов для регионов с низкой представленностью (менее 50 опрошенных);
- *корреляционный характер анализа расчета (χ^2)* предполагает статистические связи между переменными (стаж, тип школы, изучаемые показатели), однако не устанавливает причинно-следственные отношения (нет учета квалификации, мотивам, доступа к ресурсам и др.).

Выводы по результатам исследования представлены в виде положений:

1. Проведенный мониторинг показал, что в реализации Программы задействованы все 89 субъектов Российской федерации, зафиксировано увеличение учителей, участвующих в реализации Программы в течение четырех лет (с 4% до 48%). Наибольшее количество учителей, прошедших обучение по Программе, имеют педагогический стаж 5–10 лет (65,4%), 11–20 лет (60,9%) и 21–30 (58,5%); наименьшее – учителя со стажем менее 5 лет (16,6%) и более 30 лет (10,6%). Педагоги участвуют в реализации Программы из-за желания развития воспитательной системы класса (45%), установления партнерских отношений (27%), совершенствования профессиональных компетенций (19%). Большинство опрошенных учителей (47%) подчеркивают у себя собственное желание участия в программе.

2. Исследование выявило актуальные проблемы реализации Программы. Значительный процент учителей (63%) не полностью удовлетворены участием в Программе. Уровень удовлетворенности зависит от стажа (χ^2=201,44, p<0,001*) и типа школы (χ^2=34,32, p<0,001*). Наибольшие трудности вызывает реализация треков «Орленок – Лидер», «Орленок – Хранитель исторической памяти», «Орленок – Эрудит». «Орленок – Лидер» наиболее сложен для педагогов со стажем более 30 лет, «Орленок – Хранитель исторической памяти» – для учителей со стажем менее 5 лет. Для учителей из сельских и малокомплектных школ трудностей реализации данных треков также больше (на 2–5 п.п. выше). Учителя нуждаются в адресной организационно-методической поддержке (68%), образовательно-консультационной помощи (52%) и ресурсно-партнерском обеспечении (41%).

3. На основе полученных результатов сформулируем следующие рекомендации:

- *усилить научно-методическое сопровождение Программы в регионах с низкой представленностью*, то есть, где участников Программы ниже среднего по выборке (менее 327 чел.): *ЦФО* – Белгородская, Владимирская, Ивановская, Калужская, Костромская, Смоленская, Ярославская обл.; *СЗФО* – Архангельская, Вологодская, Калининградская, Мурманская, Новгородская, Псковская обл., Республики Карелия и Коми; *ЮФО* – Запорожская, Луганская, Херсонская обл., Республики Адыгея, Республика Калмыкия; СКФО – Кабардино-Балкарская, Карачаево-Черкесская, Чеченская Республики, Республики Дагестан, Ингушетия, Северная Осетия – Алания; *ПФО* – Кировская, Оренбургская, Пензенская обл., Саратовская, Удмуртская, Ульяновская, Чувашская Республики, Республики Марий Эл, Мордовия, Татарстан; *СФО* – Алтайский и Красноярский кр., Республики Алтай, Тыва, Хакасия; *ДФО* – Амурская Магаданская, Сахалинская обл., Забайкальский, Камчатский кр., Чукотский АО;
- *разработать курсы повышения квалификации с учетом педагогического стажа* (для педагогов со стажем менее пяти лет – трек «Орленок – хранитель исторической памяти»; со стажем более 30 лет – «Орленок – лидер») *и типа школы* (для сельских и малокомплектных школ – «Орленок – Лидер», «Орленок – Хранитель исторической памяти», «Орленок – Эрудит»; для городских школ – «Орленок – Доброволец»);
- *обеспечить комплексное сопровождение реализации Программы* по трем направлениям: организационно-методическому, образовательно-консультационному и ресурсно-партнерскому.

4. Выдвинутая гипотеза эмпирически подтвердилась: прохождение обучения по Программе, удовлетворенность участием в ней и трудности при реализации треков статистически значимо взаимосвязаны с педагогическим стажем учителей и типом школы, в которой они работают.

Перспективы исследования представлены *качественным анализом* причин низкой вовлеченности педагогов в реализацию Программы в выделенных группах риска; *разработкой и апробацией* организационно-методического, образовательно-

консультационного и ресурсно-партнерского обеспечения реализации Программы; *проведением лонгитюдных исследований* динамики вовлеченности педагогов в реализацию Программы после осуществления сформулированных рекомендаций; *сравнительным анализом* реализации Программы в регионах с высокой и низкой представленностью.

Список литературы

1. Володин В.В. Реализация программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России»: проблемы и пути их решения // Наука и школа.2025. №5. С. 48–57.

2. Данилюк О.А., Адамова Е.Г. Об опыте присоединения к программе «Орлята России» // Орлята России: обобщение регионального опыта: сборник научно-практических и методических трудов. Екатеринбург, 2024. С. 49–56.

3. Джеус А.В. Социальное воспитание в рамках реализации Программы развития социальной активности учащихся начальной школы «Орлята России» // Народное образование. 2022. №1(1490). С. 64–68.

4. Изотова Е.Г. Представления педагогического сообщества о программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30. №3. С. 159–165.

5. Клецкина А.А. Роль ФГБОУ ВО «БГПУ» в реализации программы «Орлята России» в Дальневосточном федеральном округе // Опыт реализации программы «Орлята России»: материалы региональной научно-практической конференции, Благовещенск, 2025. С. 199–206.

6. Нужнова Н.М., Андреева О.С. Работа по программе «Орлята России»: взгляд учителей и старшеклассников-наставников флагманской школы // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2024. №4(61). С. 29–33.

7. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 5 июля 2022 г. №ТВ-1290/03 «О направлении методических рекомендаций». [Электронный ресурс]. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=428314&ysclid=mrvrpw41y9544583577 (дата обращения: 10.07.2026).

8. Таборская А.С., Таборская Н.А., Буторина А.Н. Рабочая тетрадь по программе «Орлята России» как методическое средство в воспитательной деятельности учителя начальной школы // Развитие детского движения в современной России: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. СПб., 2024. С. 217–222.

9. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S&ysclid=mrvrjjzuxo286227171 (дата обращения: 10.07.2026).

10. Учебно-методический комплекс к Программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России». Методические материалы / под ред. А.В. Джеуса. Ставрополь, 2022.

* * *

1. Volodin V.V. Realizaciya programmy razvitiya social’noj aktivnosti obuchayushchihsya nachal’nyh klassov «Orlyata Rossii»: problemy i puti ih resheniya // Nauka i shkola.2025. №5. S. 48–57.

2. Danilyuk O.A., Adamova E.G. Ob opyte prisoedineniya k programme «Orlyata Rossii» // Orlyata Rossii: obobshchenie regional’nogo opyta: sbornik nauchno-prakticheskih i metodicheskih trudov. Ekaterinburg, 2024. S. 49–56.

3. Dzheus A.V. Social'noe vospitanie v ramkah realizacii Programmy razvitiya social'noj aktivnosti uchashchihsya nachal'noj shkoly «Orlyata Rossii» // Narodnoe obrazovanie. 2022. №1(1490). S. 64–68.

4. Izotova E.G. Predstavleniya pedagogicheskogo soobshchestva o programme razvitiya social'noj aktivnosti obuchayushchihsya nachal'nyh klassov «Orlyata Rossii» // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2024. T. 30. №3. S. 159–165.

5. Kleckina A.A. Rol' FGBOU VO «BGPU» v realizacii programmy «Orlyata Rossii» v Dal'nevostochnom federal'nom okruge // Opyt realizacii programmy «Orlyata Rossii»: materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii, Blagoveshchensk, 2025. S. 199–206.

6. Nuzhnova N.M., Andreeva O.S. Rabota po programme «Orlyata Rossii»: vzglyad uchitelej i starsheklassnikov-nastavnikov flagmanskoj shkoly // Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №4(61). S. 29–33.

7. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 5 iyulya 2022 g. №TV-1290/03 «O napravlenii metodicheskih rekomendacij». [Elektronnyj resurs]. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=428314&ysclid=mrvrpw41y9544583577 (data obrashcheniya: 10.07.2026).

8. Taborskaya A.S., Taborskaya N.A., Butorina A.N. Rabochaya tetrad' po programme «Orlyata Rossii» kak metodicheskoe sredstvo v vospitatel'noj deyatel'nosti uchitelya nachal'noj shkoly // Razvitie detskogo dvizheniya v sovremennoj Rossii: materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. SPb., 2024. S. 217–222.

9. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 g. №809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S&ysclid=mrvrjjzuxo286227171 (data obrashcheniya: 10.07.2026).

10. Uchebno-metodicheskij kompleks k Programme razvitiya social'noj aktivnosti obuchayushchihsya nachal'nyh klassov «Orlyata Rossii». Metodicheskie materialy / pod red. A.V. Dzheusa. Stavropol', 2022.

The results of monitoring the teachers' activity aimed at the implementation of the program "The Eaglets of Russia"

The results of monitoring the teachers' activity aimed at the implementation of the program "the Eaglets of Russia" are presented. The sample included 27856 teachers of primary school from 89 constituent entities of the Russian Federation. As the result of the study the statistically significant interrelation of involvement into the implementation of the Program with experience in teaching and the type of school is revealed. There are described the problems of implementation of the program "the Eaglets of Russia", there are suggested the organizational and methodological recommendations.

Keywords: *"the Eaglets of Russia", scientific and methodological support, common education space, monitoring results.*

(Статья поступила в редакцию 07.08.2026)

М.А. БАРРЕРО НУНЬЕС
Тюмень

ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННЫХ СТУДЕНТОВ-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

Представлен анализ средств ценностного воспитания студенчества, вовлеченного в предпринимательскую деятельность. Рассмотрены процесс и условия формирования ценностей, понятие и факторы развития ценностных ориентаций. Сформулированы преимущества учебно-производственного комплекса образовательной организации в вопросе развития социальной ответственности будущих предпринимателей.

Ключевые слова: *воспитание, студенческое предпринимательство, социальная ответственность, ценности, ценностное отношение, учебно-производственный комплекс.*

В современных условиях одной из главных причин продолжающегося кризиса в воспитании является отсутствие в нашем российском обществе соответствующих мировоззренческо-идеологических основ. Учитывая индивидуалистический характер современного образования, такие идеологические основы должны транслироваться не только через социально значимые активности, но и через личностные инициативы, индивидуальную деятельность студента, в которой понятна польза, получаемая в ближайшем будущем. Черты такой деятельности имеет предпринимательская деятельность, которая должна быть социально ответственной, общественно полезной, эффективно созидательной, содержать социальную ценность.

Под социальной ценностью понимается любой факт, обладающий эмпирическим содержанием и значением, доступный членам социальной группы. Социальная ценность является противоположной естественной вещи, у которой есть содержание, но нет значения для человеческой деятельности [9, с. 212].

Социально ориентированные ценности, по мнению В.Н. Сагатовского, это обобщенные устойчивые представления о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, в которых сконцентрирован предшествующий опыт субъекта и на основе которого принимаются решения о дальнейшем поведении.

Процесс формирования ценностей в рамках воспитания включает целенаправленное воспитание и самовоспитание под влиянием субъективного фактора [5, с. 110].

Основными субъектами воспитания являются общество, воздействуя через окружающую личность среду, личность или социальная группа, являясь объектом воспитания, одновременно выступает и в качестве субъекта воспитания, самовоспитания, и педагог, к деятельности которого сводят все воспитание в целом. Функция педагога представляется как деятельность по координации процесса социализации и саморазвития, по улучшению взаимодействия двух основных социальных субъектов, в результате которого формируется общественное сознание и личность индивида [8, с. 452].

В рамках воспитания социально ориентированной предпринимательской деятельности студенчества такими значимыми другими могут быть наставники, специально подготовленные для трансляции не только умений, стимулирования развития навыков предпринимательства, но и формирования ценностей социально ответственного предпринимательства.

Д.А. Леонтьев писал, что для того, чтобы ценность из общественной стала личностной, необходимы два условия: осознание ценности и положительное отношение инди-

© Барреро Нуньес М.А., 2026

вида к ней, а также включение индивида в коллективную деятельность, направленную на реализацию этой ценности [2, с. 97].

Под ценностями понимают сложную иерархическую систему понятий и убеждений, которая формируется на пересечении личностных мотивов, биологических, психологических, социальных потребностей, целей, мировоззрения личности и влияющих на нее условий социальной, культурной, образовательной среды.

Понятие ценностных ориентаций близко к понятию ценности,они представляют собой сложную, развивающуюся иерархическую систему взаимосвязанных ценностей личности, которая выступают регулирующим механизмом принятия решений, обуславливая поведение личности в той или иной ситуации, определяя перспективы ее развития.

В.И. Слободчиков в своих работах рассматривает пять ступеней развития личности: ступень «оживления» (общение с матерью), ступень «одушевления» (совместная деятельность с близкими взрослыми), ступень «персонализации» (освоение социальных норм и принципов), ступень «индивидуализации» (человек вступает в отношения со всем человечеством), высшая ступень «универсализации» (принятием духовных, экзистенциальных ценностей) [6, с. 178].

Необходимо отметить, что сформированность интеллектуальной, моральной, эмоциональной, социальной сфер человека оказывает влияние на развитие системы ценностных ориентаций.

В качестве внешних факторов развития системы ценностных ориентаций можно определить социальную среду, семью, сверстников, личность учителя, образовательную, рабочую среду, средства массовой информации, общество в целом, культуру, законы и традиции. Воздействие перечисленных внешних факторов может выступать в качестве средств или инструментов формирования системы ценностных ориентаций человека.

Однако очевидно, что для формирования ценностных ориентаций личности пассивного восприятия какого-либо воздействия извне недостаточно. Основной областью развития системы ценностных ориентаций и в то же время областью проявления уровня развитости этой системы является деятельность человека. По словам А.Н. Леонтьева именно в ходе деятельности «внешнее действует через внутреннее». В.П. Иванов утверждает, что «лишь в границах деятельности определенного субъекта любые реальности – действительные и воображаемые – выстраиваются в смысловой ряд, в иерархию ценностей, в актуальный жизненный мир, запечатлевающий неповторимость судьбы этого субъекта» [1].

Поскольку при формировании ценностей важен социально значимый и личностно значимый аспект, а основной областью развития системы ценностных ориентаций и в то же время областью проявления уровня развитости этой системы является деятельность человека, то средством формирования ценностей может выступать предпринимательская деятельность студента.

Существует несколько подходов к определению понятия студенческая предпринимательская деятельность. Первый – участие в проектной деятельности в процессе обучения, создание и развитие проектов, имеющих потенциал к дальнейшей коммерциализации. К примеру, в рамках освоения учебного курса «Основы предпринимательской деятельности», в рамках участия в чемпионатном движении «Профессионалы» в компетенции «Предпринимательство», в процессе участия в городских, областных и межрегиональных фестивалях и конкурсах студенческих бизнес-идей. Второй – участие в деятельности юридических лиц, создаваемых с участием университета или техникума, например, малых инновационных предприятий, учебно-производственных комплексов, структурных подразделений. Третий – совмещение статуса студента и самозанятого, индивидуального предпринимателя. Четвертый – это деятельность студента учебного

заведения по организации создания продукта, реализации услуги, но ограниченная масштабами, жизненной ситуацией и прочими условиями. К прочим условиям можно отнести недостаточность опыта, навыков, ограниченность временными рамками. В данном исследовании автором предпринимается попытка совмещения второго и четвертого определения, в которых сочетается собственная предпринимательская деятельность студента в рамках функционирования учебно-производственного комплекса.

В таблице представлен анализ средств формирования ценностей социальноответственного предпринимательства у студентов, к которым в данном случае отнесены: среда образовательной организации, социальная группа, учебная деятельность, личность педагога, собственная предпринимательская деятельность студента, студенческий учебно-производственный комплекс.

Базой исследования выступала образовательная организация среднего профессионального образования Тюменский техникум индустрии питания, коммерции и сервиса. В Тюменском техникуме индустрии питания, коммерции и сервиса с 2022 года организована работа учебно-производственного комплекса, который является структурным подразделением Техникума, в соответствии с Федеральным законом №449 «О внесении изменений в статьи 27 и 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [7].

Учебно-производственный комплекс имеет необходимую учебно-материальную базу по профилю производственной деятельности. Оборудование и оснащение комплекса, организация рабочих мест производится в строгом соответствии с требованиями действующих стандартов, правил, норм и инструкций по безопасным приемам работы, охраны труда и производственной санитарии.

Структура комплекса формируется в соответствии актуальными запросами потребителей и рынка труда услуг: швейный цех, студия арт-шоколада, кулинарный цех, кондитерский цех, пекарский цех, кофейня, кафе, студия дизайна и интерьера, салон красоты, бюро по предоставлению региональных туристических услуг [4].

Формальные критерии отбора обучающихся для участия в деятельности учебно-производственного комплекса:

- совершеннолетие;
- отсутствие академической задолженности.

Формирование ценностей социально ответственного предпринимательства путем включения в деятельность учебно-производственного комплекса возможно при следующих условиях:

- будет организовано сопровождение студентов в формате двойного наставничества;
- будет создана соответствующая среда для активной, свободной деятельности студентов, требующей принятия ответственных решений.

Первым этапом отбора студентов является их взаимодействие с преподавателями в рамках дисциплины Основы предпринимательской деятельности. Стоит отметить, что определяющее значение на этом этапе имеет преподавательский состав. Данную дисциплину преподают эксперты конкурсов профессионального мастерства Профессионалы, педагоги, имеющие статус сертифицированного эксперта, эксперта-мастера, педагоги, успешно прошедшие демонстрационный экзамен по компетенции «Предпринимательство», имеющие и собственный предпринимательский опыт. Студенты посещают занятия по Основам предпринимательской деятельности в рамках образовательного процесса, в результате наблюдения за их учебной деятельностью выделяются три группы студентов: желающие реализовать идею и предпринимающие попытки, желающие реализовать идею, но не готовые предпринимать попытки, используют формальный подход.

Таблица

Сравнительный анализ средств воспитания ценностей социально ответственного предпринимательства

Критерии формирования ценностей	Среда образовательной организации	Социальная группа	Учебная деятельность	Педагог	Предпринимательская деятельность студента	Учебно-производственный комплекс
Инициативность	Зависит от личности и настроя	Может подавляться группой	Стимулируется поставленными задачами обучения	Требует инициативности студента посредством педагогических технологий	Возникает благодаря осознанию причастности к результату	Стимулируется ситуацией нахождения в УПК
Самостоятельность, ответственность	Не всегда обеспечивается перечнем поставленных задач	Содержит ситуацию искушения передачи ответственности	Может быть подавлена особенностями «урочной» системы	Может быть подавлена статусностью педагога / транслируемым образом деятельности	Обеспечивается осознанием индивидуальной ответственности за результат	Стимулируется наставниками, поставленными задачами и ответственностью за их выполнение
Интеллектуальное развитие	Зависит от личности, которая выбирает для себя, что брать из среды для развития	Может либо стимулироваться, либо подавляться страхом показаться глупым	Стимулируется созданными условиями, но не всегда обеспечивается ожидаемый результат	Затормаживается из-за эффекта готовых знаний	Может стагнироваться первыми успехами	Стимулируется разнообразием задач
Включение в коллективную деятельность	Может состояться успешно, может и не быть	Зависит от соцгруппы и настроя личности	Может проходить только индивидуально	Зависит от педтехнологии	Не обязательно	Присутствует, так как работа осуществляется не индивидуально
Отношение личности к ситуации	Зависит от изначального настроя	Зависит от соцгруппы и настроя личности	Стимулируется ожиданием успеха, наградой в виде баллов	Не всегда достигается, поскольку таким связям присущ формализм, отсутствие истинных эмоций и демонстрации отношения к ситуации	Предполагается положительное отношение к ситуации, но в то же время осознание риска потери ресурсов	Предполагается положительное отношение к ситуации, так как УПК – по желанию

По окончании дисциплины обучающиеся получают оценки за представленные бизнес-проекты и предложение развивать собственную траекторию по реализации предпринимательской деятельности в Специализированном центре компетенций, который ведет просветительскую работу на базе Техникума. Так, выделяются две группы студентов: участвующие в проектах Специализированного центра компетенций активно и периодически. Студенты включаются в деятельность УПК в роли поставщиков продукции, услуг или в роли администраторов, продавцов.

Анализ средств воспитания ценностей социально ответственного предпринимательства проводился по критериям сформированности ценностей, обозначенным в исследовании: инициативность, самостоятельность, ответственность, стремление к интеллектуальному развитию, вовлеченность в коллективную деятельность. Рассматривалось типичное поведение личности студента под влиянием обозначенных факторов, в котором отмечалось стимулирование того или иного качества или его угасание.

Обратимся к описанию сформулированных в таблице выводов касательно того или иного средства воспитания ценностей социально ответственного предпринимательства. Проявление личностью инициативности в среде образовательной организации зависит от индивидуального настроя. Безусловно, на проявление инициативы оказывают влияние и черты характера, и воспитание, и предшествующий опыт адаптации в другой учебной среде. Но данный анализ предполагает абстрагирование от дополнительных условий и сосредоточен только на типичном, собирательном образе студента. Соответственно, если обучающийся будет заведомо позитивно воспринимает предлагаемые средой образовательной организации возможности к развитию, к примеру, принимать участие в предпринимательских мероприятиях, конкурсах профессионального мастерства по компетенции Предпринимательство и смежным с ним, бизнес-треках, то это, скорее всего, будет способствовать формированию ценностей социально-ответственного предпринимательства (ответственность и деловая этика, партнерство, соблюдение прав, сохранение окружающей среды, участие в развитии местных сообществ и территорий, открытость и прозрачность деятельности). Однако, в случае равнодушного или негативного настроя среда образовательной организации утрачивает функцию, стимулирующую формирование ценностей социально-ответственного предпринимательства.

При рассмотрении социальной группы как средства формирования указанных ценностей стоит отметить, что инициативность может как стимулироваться, так и подавляться, что более вероятно. Поскольку в группе встречается столкновение разных личностей, то эмоциональные и интеллектуальные силы могут растрачиваться на борьбу, вследствие чего процесс формирования ценностей будет замедляться.

Инициативность в процессе учебной деятельности стимулируется задачами обучения, которые должны соответствовать возможностям личности и условиями проведения учебного занятия. При сложных и объемных образовательных задачах уровень инициативности может падать, вследствие чего будет утерян базис для формирования ценностей.

Немаловажным в процессе развития инициативности является влияние педагога. Посредством правильно выбранных педагогических технологий данный процесс может быть простимулирован. В частности, инициативность стимулируется активными и интерактивными технологиями, внедрением деятельностного подхода. Стоит отметить, что только правильно выбранная педагогическая технология не будет иметь должного эффекта, важны и личность педагога, и опыт, и умение применять ту или иную технологию. Предпринимательская деятельность студента стимулирует инициативность за счет осознания причастности к результату, прямого участия в создании итогового продукта.

В рамках учебно-производственного комплекса студенты поставлены в ситуацию необходимости проявления инициативы, поскольку наделяются профессиональными задачами, за результат которых им предстоит отвечать, что стимулирует инициативность и учебный интерес.

Самостоятельность и ответственность в среде образовательной организации не всегда обеспечивается формирующими ее элементами, так как свойственные ей правила, формальность, следование указаниям старших не всегда подразумевают свободного волеизъявления.

В социальной группе, особенно в учебном коллективе, может возникать искушение передачи ответственности более сильному лидеру.

В рамках учебной деятельности самостоятельность и ответственность может попасть под влияние ведущих противоречий классно-урочной системы, таких как нерегулярность обратной связи, преимущественно вербальные методы взаимодействия, равнение на среднего ученика.

Влияние личности педагога и его образа действия неоценимо при стимулировании самостоятельности и ответственности обучающихся. Правильный, доступный для трансляции и повторения пример, усилит проявление этих качеств. В данном случае также стоит отметить аспект статусности педагога, вследствие сильного влияния которого может возникнуть страх ошибки и падение уровня самостоятельности в подходах к выполнению задач.

Индивидуальная предпринимательская деятельность студента скорее невозможно без самостоятельности и ответственности, так как осознание, что преимущественно только от тебя зависит результат работы, подкрепляет развитие этих качеств. Но и не стоит забывать об анализе внешних условий, на которые студент также может «уповать» при неудачах.

Работа в учебно-производственном комплексе предполагает преимущественно самостоятельное выполнение элементов профессиональной деятельности под контролем наставников. Ситуация осознания близости к потребителю (обучающиеся техникума, преподаватели и другие сотрудники) подпитывает осознание ответственности за продукт, производимый в стенах учебно-производственного комплекса.

Стремление к интеллектуальному развитию в среде образовательной организации может стимулироваться условиями среды, подкрепляющей своими составляющими познавательный интерес, а может и падать, если условия среды не соответствуют ранее сформированным представлениям личности о компонентах, способствующих интеллектуальному развитию.

В социальной группе стремление к интеллектуальному развитию, в соответствии с законами развития коллектива по А.С. Макаренко, может подкрепляться ее членами, но также может и возникать страх показаться глупым, страх потерпеть неудачу или быть высмеянным сверстниками [3, с. 213].

Учебная деятельность, безусловно, в соответствии с ее основной целью, способствует стремлению интеллектуальному развитию, но, как и любое учебное занятие не всегда может похвастаться достигнутыми целями, так и в учебной деятельности не всегда получается заявленный результат. В коммуникации с педагогом может стагнирующую роль сыграть эффект «готовых знаний», который отнюдь не стимулирует познавательную деятельность.

В рамках собственной предпринимательской деятельности студента «окрыляющие» первые успехи могут показаться достаточными для дальнейшего «процветания», вследствие чего стремление к интеллектуальному развитию может несколько угаснуть.

Деятельность обучающихся в учебно-производственном комплексе насыщена целым спектром задач, касающихся всех этапов движения продукции от подготовки сырья до реализации потребителю, что способствует постоянной включенности и осознанному отношению к делу и собственному интеллектуальной развитию.

Вовлеченность в коллективную деятельность в среде образовательной организации может проявляться в разной степени и оказать влияние на продукты этой деятельности. Также многое зависит от скорости включения личности в «общее дело», чем дли-

тельнее она будет оставаться в стороне, тем сложнее будет впоследствии войти в общий процесс и занять свое место в слаженных механизмах.

В учебной деятельности вовлеченность в коллективные процессы скорее занимает не лидирующее место, что обусловлено более индивидуальным характером традиционных условий обучения.

Роль педагога в вовлеченности личности в коллективную деятельность может быть усилена посредством поставленных перед обучающимися задач, выбранных форматов работы, к примеру, групповой проектной деятельности, ролевых игр.

Предпринимательская деятельность студента может быть реализована и в индивидуальном формате, что не требует включения в коллективную деятельность. Конечно, в данном случае не исключаются контакты с партнерами, заказчиками, поставщиками, но их характер скорее фрагментарный и не может быть отнесен к коллективной работе.

В учебно-производственном комплексе включенность в коллективную деятельность обусловлена распределением задач и ситуацией необходимости взаимодействия с «коллегами по цеху».

Положительное отношение личности к процессам в среде образовательной организации в большей степени зависит от изначального настроя, но и может быть сформировано ее компонентами и сложившейся ситуацией.

Результатом взаимодействия с социальной группой, в которой развивается личность, может стать положительное, нейтральное или отрицательное отношение к ней, что зависит от членов группы и качества их коммуникации.

В процессе учебной деятельности положительное отношение личности неразрывно связано со справедливым оцениванием ее трудов, имеющих форму выполненных домашних заданий или активной работы на занятии.

Положительное отношение к процессам может быть сформировано и под влиянием личности педагога, но таким взаимоотношениям скорее присущ некоторый формализм, дистанцированность личности, обусловленная статусом педагога.

Положительное отношение личности к процессам в рамках предпринимательской деятельности студента может быть омрачено риском потери различного рода ресурсов, что свойственно предпринимательству.

Деятельность студентов в Учебно-производственном комплексе не является обязательным элементом учебной программы или условием «отработки долгов», что характеризует условие свободного участия и связано с положительным отношением к ситуации.

Таким образом, учебно-производственный комплекс выступает наиболее подходящим средством формирования ценностей социально-ответственного предпринимательства в рамках техникума.

Участие студенчества в деятельности учебно-производственного комплекса позволит приблизить их к именно такой профессиональной среде, в которой транслируются ценности деловой репутации, информационной зашиты, свободы совести и слова, развития человеческого потенциала, сохранения культурного наследия и бережного и ответственного отношения к окружающей среде – ценностей социально ориентированного предпринимательства.

Список литературы

1. Жигулина А.И. Специфика и особенности формирования ценностных ориентаций // Молодой ученый. 2019. №51(289). С. 458–460.

2. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, стремление и динамика смысловой реальности. М., 2003.

3. Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Ч. 1: Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг. Новгород, 2007.

4. Положение об учебно-производственном комплексе. [Электронный ресурс]. URL: https://mck72.ru/files/docs/Положение%20об%20учебно-производственном%20комплексе.pdf (дата обращения: 18.07.2026).

5. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. Ч. 3. Антропология. СПб., 1999.

6. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Выпуск 7: Инноватор-Bennetcollege. М., 1997. С. 177–184.

7. Федеральный закон №449 «О внесении изменений в статьи 27 и 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_431839/ (дата обращения: 18.07.2026).

8. Ясеницкий И.А, Большакова Л.С. Пути формирования систем ценностей личности // Science Time. 2016. №10(34). С. 450–458.

9. Thomas S., Znaniecki F. The Polish Peasant in Europe and America. Vol. 1. N.Y., 1918.

* * *

1. Zhigulina A.I. Specifika i osobennosti formirovaniya cennostnyh orientacij // Molodoj uchenyj. 2019. №51(289). S. 458–460.

2. Leont’ev D.A. Psihologiya smysla. Priroda, stremlenie i dinamika smyslovoj real’nosti. M., 2003.

3. Makarenko A.S. Shkola zhizni, truda, vospitaniya: uchebnaya kniga po istorii, teorii i praktike vospitaniya. Ch. 1: Delovye i lichnye pis’ma, stat’i 1921–1928 gg. Novgorod, 2007.

4. Polozhenie ob uchebno-proizvodstvennom komplekse. [Elektronnyj resurs]. URL: https://mck72.ru/files/docs/Polozhenie%20ob%20uchebno-proizvodstvennom%20komplekse.pdf (data obrashcheniya: 18.07.2026).

5. Sagatovskij V.N. Filosofiya razvivayushchejsya garmonii (filosofskie osnovy mirovozzreniya): v 3 ch. Ch. 3. Antropologiya. SPb., 1999.

6. Slobodchikov V.I. Obrazovatel’naya sreda: realizaciya celej obrazovaniya v prostranstve kul’tury // Novye cennosti obrazovaniya: kul’turnye modeli shkol. Vypusk 7: Innovator-Bennetcollege. M., 1997. S. 177–184.

7. Federal’nyj zakon №449 «O vnesenii izmenenij v stat’i 27 i 28 Federal’nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_431839/ (data obrashcheniya: 18.07.2026).

8. Yasenickij I.A, Bol’shakova L.S. Puti formirovaniya sistem cennostej lichnosti // Science Time. 2016. №10(34). S. 450–458.

Education of socially responsible of enterprisers students

The analysis of the means of values-based education of studentship, involved in the entrepreneurial activity, is presented. The process and conditions of development of values are considered, the concept and factors of development of value-based orientations are defined. There are formulated the advantages of the learning and practice complex of the educational institution, concerning the issue of the development of social responsibility of future entrepreneurs.

Keywords: *education, students entrepreneurship, social responsibility, values, values-based attitude, learning and practice complex.*

(Статья поступила в редакцию 30.07.2026)

О.А. КОЗЫРЕВА
Волгоград

РОЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОЛОНТЕРСТВА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПОДГОТОВКЕ К ИНКЛЮЗИИ В ВУЗЕ

Раскрыты потенциал инклюзивного волонтерства как социокультурного феномена и его миссия. Осуществлен анализ исследуемого научного явления с позиций культурологического, социально-философского, компетентностного и деятельностного подходов. Показано, что существующий массив научных публикаций по инклюзивному волонтерству требует глубокого теоретического осмысления и структурирования. Определено, что развитие культуры инклюзивного волонтерства стало приоритетом в системе высшего образования. Описан опыт многолетнего успешного инклюзивного волонтерства студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Ключевые слова: *инклюзивное волонтерство, педагогический университет, будущие педагоги, готовность к инклюзии.*

Исследование феномена волонтерства демонстрирует, что оно представляет собой исторически сформированный ресурс, направленный на решение насущных социальных вопросов, способствующий развитию и усовершенствованию общества [11; 16]. Выступает в качестве мощного инструмента поддержки социально незащищенных слоев населения, помогая им интегрироваться в социум и сокращая дистанцию между ними и обществом. Потенциал волонтерства оценивается с двух перспектив: его воздействие на текущую общественно-историческую обстановку и его влияние на самого человека, вовлеченного в этот процесс [16]. Волонтерская деятельность, как социальная реальность и феномен, определяется как форма гражданской активности, направленная на выполнение общественно значимых задач, а также как модель совместной деятельности. С одной стороны, это объединение общественных связей и добровольные действия, имеющие общественную ценность. С другой стороны, это деятельность, предоставляющая шанс справиться с моральными, этическими и личными трудностями. Фундаментом добровольчества является самоотверженное служение, бескорыстное стремление принести пользу другим людям или обществу в целом [14].

Стратегия развития добровольчества до 2025 года имеет своей целью систематическое развитие волонтерских инициатив, предоставление целевой поддержки как отдельным гражданам, так и организациям, а также формирование надежной основы для дальнейшей добровольческой деятельности [12]. Являясь действующей, она представляет собой комплексный документ, нацеленный на системное совершенствование добровольческого движения, создание прочной инфраструктуры поддержки и вовлечение широких слоев населения в социально значимую деятельность.

Волонтерская деятельность сегодня – это проявление гражданской активности, открытое для каждого, независимо от его возраста, образования, этнического происхождения, политических или религиозных убеждений, личных интересов [2]. Добровольцы сознательно и бескорыстно вкладывают свое время, навыки и энергию в благотворительные проекты, направленные на улучшение и прогресс общества. Эксперты отмечают, что волонтерство, являясь формой социально значимого труда, индивидуальные или групповые инициативы, строится на таких фундаментальных основах, как добровольность участия, отсутствие материального вознаграждения, взаимная польза для всех вовлеченных сторон, степень ответственности и выражение личной гражданской

© Козырева О.А., 2026

позиции [3]. Эта сфера находится на этапе бурного роста, и ее возможности еще предстоит раскрыть полностью.

В рамках нашего исследования сфокусируемся на следующих определениях понятия «волонтерство». Первое определяет его как процесс, в ходе которого человек, безвозмездно помогая другим, одновременно удовлетворяет собственные актуальные потребности – будь то личные, социальные или связанные с профессиональным ростом [2]. Помимо этого, волонтерская деятельность может быть осмыслена как совместное начинание, нацеленное на формирование человечных общественных взаимоотношений. Это также своего рода способ для самосовершенствования и демонстрации духовных и нравственных качеств индивида [3; 16]. Наконец, волонтерство предстает как инструмент, с помощью которого осуществляется социокультурное регулирование поведения индивидов и целых сообществ [17].

Вопросы организации и содержания волонтерской деятельности в условиях вуза активно изучают отечественные ученые: Г.Г. Бородаева, Л.Г. Бородаева, Е.А. Василенко, М.О. Костюченко, В.М. Круцкий, И.А. Макарова, И.А. Руднева, Л.Р. Салаватулина, А.А. Сучкова, С.В. Тимофеева, А.А. Шабалина, Е.С. Шарикова, Е.А. Шумилова и др. Разнообразие научных взглядов обуславливает различные трактовки сути и потенциала инклюзивного волонтерства, определяя направление для дальнейших исследований этого феномена. Сегодня инклюзивное волонтерство, будучи социокультурным явлением, представляет собой вектор формирования инклюзивной культуры современного педагогического университета, ключевым выражением социальной активности студенческой молодежи, ценным средством нравственного развития, а также действенным механизмом социализации, раскрытия потенциала будущих педагогов, гарантом их готовности к инклюзивному образованию [7; 8; 10]. Однако необходимо отметить, что ученые единогласно утверждают: организация участия студенческой в добровольческих инициативах служит мощным стимулом и для преодоления современных вызовов, затрагивающих общественные, культурные, экономические и другие аспекты жизни. Это, в свою очередь, открывает путь к созданию общества, где социальная ответственность занимает центральное место [1; 3; 6; 9; 11]. Консенсус среди экспертов состоит в том, что привлечение молодого поколения к волонтерству является проверенным методом для ответа на актуальные запросы общества в области социальных, культурных, экономических и других направлений. Этот процесс, в свою очередь, способствует развитию гражданственности, формированию устойчивой инклюзивной культуры и социальной ответственности [4; 17].

Учеными отмечается, что вовлечение будущих педагогов в подобные проекты в период профессиональной подготовки, позитивно сказывается на формировании ключевых личностных и профессионально важных качествах [9]. Такой подход не только способствует расширению участия в добровольческой деятельности в рамках университета, но и способствует созданию образовательной среды, основанной на принципах добровольности и морали. Эксперты сходятся во мнении, что через волонтерство студенты оттачивают навыки, необходимые для становления компетентными специалистами, готовыми к работе с разнообразными нозологиями. К положительным результатам можно отнести повышение гражданской активности [13], усовершенствование коммуникативных навыков [18], а также формирование системы личных ценностей и мотивационной базы [17]. Кроме того, наблюдаются улучшение социально-психологической адаптации будущих педагогов, выражающееся в готовности к взаимодействию с обучающимися с особыми образовательными потребностями [1], и приобретение ценных для будущей карьеры компетенций и практического опыта [5].

Исследователи из разных стран, включая B. Nichol, R. Wilson и A. Rodrigues [22], K. Kruithof, J. Suurmond и их коллеги [21], M. Binder [19], наряду с A. Caridà, M. Colurcio и M. Melia [20], сходятся во мнении, что вовлечение молодежи в инклюзивное добро-

вольчество является эффективным средством решения актуальных проблем в общественной, культурной, экономической и иных сферах. Подобный подход способствует развитию гражданского общества, основанного на чувстве социальной ответственности [Там же].

Волонтерство, охватывающее широкие слои населения, выступает в роли важной общественной деятельности, способствующей социальной адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Одновременно оно стимулирует психосоциальное развитие всех участников процесса. Следовательно, формирование комплексной системы поддержки, включающей специализированную подготовку и сопровождение для студентов с ОВЗ, обеспечивает успешность инклюзивного образования, облегчая их адаптацию, обучение и социальную интеграцию [8; 15].

В таблице представлен SWOT-анализ термина «инклюзивное волонтерство будущих педагогов» (таб.).

Таблица

SWOT-анализ термина «инклюзивное волонтерство будущих педагогов»

Сильные стороны (Strengths)	**Слабые стороны (Weaknesses)**
Развитие социальных и педагогических навыков у студентов.	Недостаток информированности о принципах инклюзии.
Возможность практического применения теоретических знаний.	Ограниченные ресурсы для организации инклюзивных волонтерских мероприятий.
Укрепление межличностных навыков и командной работы.	Необходимость дополнительного обучения в области инклюзии.
Имидж педагогического университета.	Возможные стереотипы и стигмы среди студентов.
Возможности (Opportunities)	**Угрозы (Threats)**
Увеличение интереса к инклюзии в обществе и образовании.	Социальные предрассудки против лиц с ограниченными возможностями здоровья.
Партнерство с общественными организациями и фондами.	Финансовые трудности в реализации волонтерских программ.
Разработка новых образовательных курсов и программ.	Конкуренция между вузами за привлечение студентов – инклюзивных волонтеров.
Участие в международных волонтерских проектах и обмен опытом.	Изменения в законодательстве, касающиеся волонтерства.

Инклюзивное волонтерство активно укрепляет свои позиции как научное явление, доказывая свою значимость как на индивидуальном, так и на коллективном уровне. Развитие инклюзивного волонтерства как социокультурного феномена расценивается как социально-психологический ресурс для всех его участников [1; 5]. Основная его задача – поддержка в возвращении к полноценной жизни в социуме и интеграции для лиц с ОВЗ, а также совместное решение актуальных общественных проблем [16]. Инклюзивное волонтерство строится на понимании, что такие люди нуждаются не столько в поддержке, сколько в создании возможностей для проявления собственной общественной активности и способности самим помогать окружающим. Их особенный жизненный путь становится ценным активом при общении с ними и их родными, что способствует эффективному решению множества задач, связанных с социальной адаптацией и ин-

теграцией. Более того, инклюзивный формат волонтерства является важным фактором формирования гражданского общества, помогая преодолевать социальное неравенство и дискриминацию. Формирование у новых поколений приверженности к добровольческой деятельности только укрепляет его значение [3].

В основе инклюзивного волонтерства лежат общепринятые добровольческие начала: самостоятельность выбора, безвозмездность, ответственность, равноправие, свобода объединений, уважение личности и культурных различий, а также личностный рост и взаимопомощь. Главные постулаты инклюзивного волонтерства гласят: ценность личности с инвалидностью не зависит от ее возможностей или свершений; каждый способен мыслить и испытывать эмоции; каждый обладает правом на общение и быть услышанным. Эти положения и их интерпретация развиваются вместе с самим явлением инклюзивного волонтерства [7].

Исследователи, включая Н.И. Горлову и ее коллег, подчеркивают, что наличие рядом с обучающимся с ОВЗ наставника в период адаптации значительно облегчает его усилия по освоению учебного материала, установлению новых социальных связей и способствует более успешной интеграции в будущую самостоятельную и профессиональную жизнь [8]. Согласно точке зрения Н.И. Горловой, Т.В. Зальцмана и Т.Б. Кононовой, поддержка учащегося с ОВЗ необходима для развития его способности самостоятельно справляться с возникающими проблемами, преодолевать ежедневные трудности и адекватно ориентироваться в окружающей действительности.

Таким образом, основная миссия инклюзивного волонтера заключается в формировании индивидуализированной учебной атмосферы для обучающегося с особыми образовательными потребностями, которая станет катализатором его познавательной активности и личностных устремлений [8]. Студент – инклюзивный волонтер может выполнять разнообразные роли: помощника, ментора, организатора мероприятий, координатора коммуникаций, диагностирующего специалиста, сопровождающего лица и консультанта. Более того, он трансформирует инклюзивную образовательную среду, адаптируя ее под образовательные потребности обучающегося. Работа инклюзивного волонтера требует сформированной позиции принятия и понимания инклюзивного подхода во всей его полноте.

Применение культурологического подхода открывает перед исследователями возможность рассматривать инклюзивное волонтерство как неотъемлемую составляющую инклюзивной культуры общества. Такой подход позволяет детально изучить его социокультурную структуру, включая основополагающие идеи, цели, систему ценностей и норм, а также другие элементы. Инклюзивная культура, будучи частью более широкого социального контекста, напрямую зависит от отношения общества к людям с ОВЗ и инвалидностью, отраженного в его ценностях и нормах [17]. Культура инклюзивного волонтерства проявляется в ряде определяющих характеристик. Во-первых, его целенаправленность заключается в акцентировании важности общественных инициатив добровольцев для профессионального роста. Во-вторых, многогранность инклюзивного волонтерства достигается благодаря привлечению разнообразных субъектов к совместному участию, предоставляя им широкие перспективы в рамках добровольческих проектов. В-третьих, ему присуща структурная сложность, обусловленная спецификой содержания и организационными особенностями профессионально-педагогических мероприятий, ориентированных на обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [15]. Следовательно, в контексте представленной методологии, инклюзивное волонтерство рассматривается как явление, нуждающееся в постоянном исследовании.

С точки зрения социально-философского подхода, волонтерство, открытое / доступное для всех, играет значительную роль в жизни общества. Оно рассматривается как неотъемлемый аспект человеческого бытия, тесно переплетенный с поиском личного предназначения. Идейные основы инклюзивного добровольца созвучны общеприня-

тым представлениям о добрососедстве, взаимопомощи и принятии инаковости. К ключевым ориентирам относят альтруизм, осознание долга и желание приносить пользу, что требует внимательного рассмотрения с учетом упомянутых характеристик [7; 14]. Данный подход направлен на изучение мнения общества касательно самого инклюзивного волонтерства, а также отношения самих участников к собственным действиям. Кроме того, он позволяет прогнозировать будущие траектории развития инклюзивного волонтерства. Исследование инклюзивного волонтерства с позиции социально-философского подхода охватывает как объективные параметры, так и персональные оценки, связанные с данным феноменом.

Компетентностный подход дает возможность анализировать инклюзивное волонтерство как фундамент для развития у будущих педагогов целого спектра компетенций (А.А. Вербицкий, З.Ф. Зеер и др.). К.И. Буякова и И.Ю. Малкова рассматривают инклюзивное волонтерство как составляющую надпрофессиональных навыков (в том числе коммуникативных, социально-гражданских, учебных, цифровых и прочих), формирующихся в процессе добровольческой деятельности [5]. Е.А. Шумилова и Н.Н. Уварова, в свою очередь, трактуют его как способность и готовность разрабатывать образовательные программы, индивидуальные траектории обучения, а также пути для профессионального и личностного развития обучающихся с ОВЗ [17].

В процессе подготовки волонтеров возникает объективная необходимость формирования широкого спектра компетенций [11]. В научной литературе существуют разнообразные определения волонтерской компетенции. В.Р. Каримов определяет данное понятие как готовность будущих педагогов к оказанию безвозмездной, профессиональной помощи в сфере образования, общественной жизни и других направлениях [Там же]. Исследование И.Э. Ярмакеева, Р.М. Ахмадуллиной и Н.Р. Валиахметовой [18] рассматривает формирование компетенций у будущих педагогов именно через их вовлечение в добровольческую деятельность [Там же]. Авторы представляют комплекс критериев для оценки предрасположенности к волонтерству. Эти критерии включают: 1) понимание целей, задач и операционной деятельности волонтерских организаций; 2) наличие необходимых навыков для выполнения волонтерской работы; 3) устойчивое желание внести вклад в социально значимые инициативы. Исследователи трактуют волонтерскую компетенцию как готовность будущего педагога к осуществлению и управлению добровольческой деятельностью в инклюзивном окружении [Там же].

Методологическим основанием для рассмотрения становления готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству как единой системы служит деятельностный подход, разработанный рядом известных ученых, таких как С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др. Данный подход включает в себя как саму волонтерскую деятельность, так и педагогические методы, применяемые в ее процессе. В рамках подхода можно выделить основные характеристики исследуемого процесса. По мнению Е.А. Василенко, А.А. Шабалиной и Л.Р. Салаватулиной, рассматриваемый процесс можно определить как независимый элемент, обладающий специфическими организационными особенностями и содержательным заполнением. Значимо подчеркнуть его роль в образовании как открытой системе, активно отражающей изменения в социокультурной среде. В сущности, речь идет о комплексе взаимодействий, сложившихся между участниками образовательного процесса в вузе [6]. Инклюзивное волонтерство представляет собой педагогическую систему, в которой пересекаются педагогические методы и готовность к добровольческой деятельности. Для его полноценного введения необходимы, помимо педагогического мастерства и опыта, специализированные подходы: создание команд, организации тренингов и мотивирующих бесед, карты ресурсов, индивидуальные проекты, наставничество, кейс-метод (картирование) и событийные технологии. Таким образом, этот процесс становится основополагающим

звеном в подготовке будущих педагогов, характеризуясь многогранностью, гибкостью, целостностью и управляемостью в университете.

Проблематика готовности будущих педагогов к волонтерской деятельности анализируется в работах Е.В. Богдановой, Е.А. Василенко, А.А. Шабалиной, Л.Р. Салаватулиной и прочих исследователей. Е.В. Богданова определяет ее как личностное качество, имеющее структурно-уровневую организацию и объединяющее мотивационно-целевые, когнитивно-деятельностные и рефлексивные компоненты [1]. Исследователь также выделяет ряд педагогических условий, способствующих развитию такой готовности: определение сути волонтерской работы, раскрывающей личностный потенциал; задействование возможностей волонтерства в академической и внеучебной деятельности; а также организация студенческого добровольчества на основе социального проектирования. Важно отметить, что уровень подготовки студентов к инклюзивному волонтерству зачастую оказывается недостаточным [10]. Это создает сложности и может привести к разочарованию в выбранной деятельности. Как показывают исследования, добровольцы, желающие работать с обучающимися с ОВЗ, не всегда сразу приобретают необходимые профессиональные навыки для эффективного взаимодействия в инклюзивной среде [9].

Интеграция инклюзивного волонтерства в структуру профессиональной подготовки студентов педагогических вузов обоснована тем, что этот процесс направлен на формирование социально-субъектного опыта, развитие профессиональных навыков и стимулирование социальной активности личности [14; 15]. По мнению М.Е. Буслаевой, подготовка студентов к добровольческой деятельности с обучающимися с особыми образовательными потребностями предусматривает не только освоение специфических знаний и умений, но и развитие личностных качеств, коренящихся в гуманистических принципах, таких как сочувствие, сострадание и добросердечие [4]. С.М. Дзидзоева акцентирует внимание на необходимости формирования у студентов-волонтеров особого комплекса знаний, умений, навыков и личностных характеристик. Она считает, что вузовское образование должно обеспечить всестороннюю подготовку специалистов для эффективного взаимодействия с указанной категорией обучающихся [9].

В настоящее время в некоторых российских университетах уже действуют образовательные программы, направленные на подготовку студентов к волонтерской деятельности в области инклюзии [2; 15; 18]. К ним относится и Волгоградский государственный социально-педагогический университет (далее – ВГСПУ). Цель такой подготовки заключается в обучении студентов – будущих педагогов основам специальной психологии и коррекционной педагогики, приобретении навыков применения особых методик взаимодействия, а также закреплении полученных знаний через практические занятия, мастер-классы и тренинги. Не менее важным является формирование компетенций, необходимых для самостоятельной волонтерской деятельности в дальнейшем [11].

Студенческий совет ВГСПУ с 2013 года включает в себя Волонтерский центр «Вектор», который выступает органом самоуправления, насчитывающий до 400 активных участников. Деятельность центра направлена на раскрытие творческого и социального потенциала студентов, их информирование о возможностях личностного роста, а также на вовлечение молодежи в практическую деятельность и поддержку их инициатив. «Вектор» активно развивает волонтерские проекты и координирует все направления добровольческой работы. Ключевыми результатами функционирования центра стали значительный рост числа волонтеров, организация благотворительных акций, мероприятий по популяризации здорового образа жизни и донорства как внутри университета, так и за его пределами. Особого упоминания заслуживает проект «Волонтеры психолого-педагогических классов» (2021–2022 гг.); Всероссийский конкурс педагогических проектов старшеклассников «Волонтерский дебют» (2022 г.).

Институт социальной и коррекционной педагогики (далее – ИСКП) Волгоградского государственного социально-педагогического университета является одним из ведущих центров подготовки специалистов в области инклюзивного образования и социальной работы, и его волонтерское движение играет ключевую роль в реализации миссии университета по созданию инклюзивного общества. Волонтерское движение ИСКП является неотъемлемой частью образовательного процесса и социальной миссии университета. Институт активно и успешно внедряет инклюзивную волонтерскую деятельность в образовательный процесс вуза, налаживая партнерство с инклюзивными школами, реабилитационными центрами, дополнительным образованием и социальными службами. Для студентов ИСКП инклюзивное волонтерство трансформировалось в важную составляющую профессионального становления и подготовки к инклюзии. Инклюзивные волонтеры ИСКП ежегодно участвуют в проведении социально-значимых мероприятий (праздничного зимнего бала «Ангел милосердия в действии», организованного Центральной библиотекой имени Маргариты Агашиной для детей с особенностями в развитии; Интерактивного занятия для детей «Сказки на ночь. Летний сад» в рамках детской программы на «Ночь музеев» в выставочном зале музея изобразительных искусств им. Машкова; традиционных новогодних представлениях в ВГСПУ; Международного дня людей с синдромом Дауна; Всемирного дня распространения информации о проблеме аутизма; Фестиваля жестовой песни «Поющие руки» и многих др.). Л.Г. Бородаева, директор ИСКП ВГСПУ, в интервью местным СМИ подтверждает, что включение добровольческих инициатив в образовательный процесс университета открывает перед будущими профессионалами путь к участию в значимых для региона проектах Волгоградской области.

Таким образом, проведенное исследование выявило, что существующий массив научных публикаций по инклюзивному волонтерству требует глубокого теоретического осмысления и структурирования, поскольку исследований по данной проблеме явно недостаточно. Разнообразие определений, выделяющих различные стороны данного понятия, свидетельствует о его сложности и многогранности. Это также подтверждает необходимость формирования целостного видения его сущности. Развитие культуры инклюзивного волонтерства стало приоритетом в системе высшего образования.

Доминирующую роль в поступательном совершенствовании инклюзивного волонтерства призвано сыграть педагогическое образование. Университеты, ориентированные на подготовку педагогов, целенаправленно привлекают учащихся к инклюзивной волонтерской деятельности. Это дает им бесценный опыт общения с получателями образовательных услуг, имеющими особые образовательные потребности, расширяет перспективы будущей карьеры, развивает эмпатию, формирует толерантное отношение и помогает студентам глубже понять свою роль в социуме.

Список литературы

1. Богданова Е.В. Формирование готовности будущих социальных педагогов к организации волонтерской деятельности школьников // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. №4(53). С. 108–115.

2. Бородаева Г.Г., Руднева И.А. Волонтерская деятельность как фактор формирования личности студента // Современные проблемы науки и образования. 2014. №4. С. 54–54.

3. Бородаева Л.Г. Проблема духовно-нравственного воспитания студентов в социокультурных условиях современной России // Грани познания. 2012. №3. С. 24–28.

4. Буслаева М.Е. Подготовка студенческой молодежи к организации волонтерской деятельности с детьми с ОВЗ // Научные исследования. 2016. №10(11). С. 87–90.

5. Буякова К.И., Малкова И.Ю. Возможности и проблемы развития надпрофессиональных компетенций молодежи в волонтерской деятельности на базе некоммерческих организаций // Сибирский педагогический журнал. 2019. №1. С. 7–13.

6. Василенко Е.А., Шабалина А.А., Салаватулина Л.Р. Исследование психологической готовности будущих педагогов к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства // Вестник ЮУрГГПУ. 2021. №2(162). С. 245–262.

7. Викторова Е.В. Инклюзивное волонтерство: понятие, феномен, перспективные подходы к исследованию // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2022. №4(309). С. 74–82.

8. Горлова Н.И., Зальцман Т.В., Кононова Т.Б. Инклюзивное добровольчество: история становления и современные тенденции развития: монография. М., 2018.

9. Дзидзоева С.М. К вопросу комплексной профессиональной подготовки организатора волонтерского движения для работы с детьми ОВЗ в условиях педвуза // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. №12. С. 69–74.

10. Зелко А.С., Масло В.С. Организация волонтерских практик студентов высшей школы в сфере инклюзивного образования // Перспективы науки. 2021. №4(139). С. 30–33.

11. Каримов В.Р. Исторические аспекты формирования волонтерской профессиональной компетенции студентов педагогических вузов // Успехи современного естествознания. 2010. №12. С. 92–95.

12. Концепция развития добровольчества (волонтерства) до 2025 года, утверждена распоряжением Правительства РФ от 27 декабря 2018 г. №2950-р. [Электронный ресурс]. URL: http://static.government.ru/media/files/e6LFLgABRP4MyQ8mW7HClCGR8esYBYgq.pdf (дата обращения: 25.06.2026).

13. Макарова И.А., Круцкий В.М. Подготовка студентов педагогических вузов к волонтерской деятельности // Вопросы педагогики. 2021. №6-1. С. 238–243.

14. Мартынова Т.Н., Гавло Е.А., Цвеклинская К.А. Социальная волонтерская деятельность студентов вуза в условиях инклюзивного образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. №1(33). С. 153–159.

15. Салаватулина Л.Р., Шабалина А.А., Василенко Е.А. Дидактический инструментарий формирования готовности к инклюзивному волонтерству у будущих педагогов // Вестник ЮУрГГПУ. 2021. №3(163). С. 128–143.

16. Шарикова Е.С. Опыт, проблемы и перспективы инклюзивного волонтерства в России и за рубежом (сравнительный анализ) // E-Scio. 2021. №1(52). С. 536–545.

17. Шумилова Е.А., Уварова Н.Н. Инклюзивная культура будущего учителя-дефектолога как фактор развития инклюзивного образования в России // Мир науки, культуры, образования. 2020. №6(85). С. 402–404.

18. Ярмакеев И.Э., Ахмадуллина Р.М., Валиахметова Н.Р. Развитие профессиональных компетенций будущих педагогов в рамках волонтерской деятельности // Филология и культура. 2020. №2(60). С. 259–265.

19. Binder, M. Volunteering and life satisfaction: A closer look at the hypothesis that volunteering more strongly benefits the unhappy // Applied Economics Letters. 2015. №22(11). P. 874–885.

20. Caridà A., Colurcio M., Melia M. Digital platform for social innovation: Insights from volunteering // Creat Innov Manag. 2022. №31. P. 755–771.

21. Kruithof K., Suurmond J., Kal D., Harting J. Volunteer work with vulnerable persons in the community: A qualitative study of social inclusion // Journal of Social Work. 2021. №21(4). P. 696–712.

22. Nichol B., Wilson R., Rodrigues A. Exploring the Effects of Volunteering on the Social, Mental, and Physical Health and Well-being of Volunteers: An Umbrella Review // Published online by Cambridge University Press. 2024. №35. P. 97–128.

* * *

1. Bogdanova E.V. Formirovanie gotovnosti budushchih social’nyh pedagogov k organizacii volonterskoj deyatel’nosti shkol’nikov // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2014. №4(53). S. 108–115.

2. Borodaeva G.G., Rudneva I.A. Volonterskaya deyatel’nost’ kak faktor formirovaniya lichnosti studenta // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. №4. S. 54–54.

3. Borodaeva L.G. Problema duhovno-nravstvennogo vospitaniya studentov v sociokul’turnyh usloviyah sovremennoj Rossii // Grani poznaniya. 2012. №3. S. 24–28.

4. Buslaeva M.E. Podgotovka studencheskoj molodezhi k organizacii volonterskoj deyatel'nosti s det'mi s OVZ // Nauchnye issledovaniya. 2016. №10(11). S. 87–90.

5. Buyakova K.I., Malkova I.Yu. Vozmozhnosti i problemy razvitiya nadprofessional'nyh kompetencij molodezhi v volonterskoj deyatel'nosti na baze nekommercheskih organizacij // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2019. №1. S. 7–13.

6. Vasilenko E.A., Shabalina A.A., Salavatulina L.R. Issledovanie psihologicheskoj gotovnosti budushchih pedagogov k osushchestvleniyu i organizacii inklyuzivnogo volonterstva // Vestnik YuUrGGPU. 2021. №2(162). S. 245–262.

7. Viktorova E.V. Inklyuzivnoe volonterstvo: ponyatie, fenomen, perspektivnye podhody k issledovaniyu // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kul'turologiya. 2022. №4(309). S. 74–82.

8. Gorlova N.I., Zal'cman T.V., Kononova T.B. Inklyuzivnoe dobrovol'chestvo: istoriya stanovleniya i sovremennye tendencii razvitiya: monografiya. M., 2018.

9. Dzidzoeva S.M. K voprosu kompleksnoj professional'noj podgotovki organizatora volonterskogo dvizheniya dlya raboty s det'mi OVZ v usloviyah pedvuza // Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika. 2014. №12. S. 69–74.

10. Zelko A.S., Maslo V.S. Organizaciya volonterskih praktik studentov vysshej shkoly v sfere inklyuzivnogo obrazovaniya // Perspektivy nauki. 2021. №4(139). S. 30–33.

11. Karimov V.R. Istoricheskie aspekty formirovaniya volonterskoj professional'noj kompetencii studentov pedagogicheskih vuzov // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2010. №12. S. 92–95.

12. Koncepciya razvitiya dobrovol'chestva (volonterstva) do 2025 goda, utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 27 dekabrya 2018 g. №2950-r. [Elektronnyj resurs]. URL: http://static.government.ru/media/files/e6LFLgABRP4MyQ8mW7HClCGR8esYBYgq.pdf (data obrashcheniya: 25.06.2026).

13. Makarova I.A., Kruckij V.M. Podgotovka studentov pedagogicheskih vuzov k volonterskoj deyatel'nosti // Voprosy pedagogiki. 2021. №6-1. S. 238–243.

14. Martynova T.N., Gavlo E.A., Cveklinskaya K.A. Social'naya volonterskaya deyatel'nost' studentov vuza v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2019. №1(33). S. 153–159.

15. Salavatulina L.R., Shabalina A.A., Vasilenko E.A. Didakticheskij instrumentarij formirovaniya gotovnosti k inklyuzivnomu volonterstvu u budushchih pedagogov // Vestnik YuUrGGPU. 2021. №3(163). S. 128–143.

16. Sharikova E.S. Opyt, problemy i perspektivy inklyuzivnogo volonterstva v Rossii i za rubezhom (sravnitel'nyj analiz) // E-Scio. 2021. №1(52). S. 536–545.

17. Shumilova E.A., Uvarova N.N. Inklyuzivnaya kul'tura budushchego uchitelya-defektologa kak faktor razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. №6(85). S. 402–404.

18. Yarmakeev I.E., Ahmadullina R.M., Valiahmetova N.R. Razvitie professional'nyh kompetencij budushchih pedagogov v ramkah volonterskoj deyatel'nosti // Filologiya i kul'tura. 2020. №2(60). S. 259–265.

The role of inclusive volunteering activities of future teachers in training to inclusion in university

The potential of inclusive volunteering activities as the sociocultural phenomenon and its mission are described. The analysis of the studied scientific phenomenon from the perspectives of culturological, social and philosophical, competence-based and activity approaches, is conducted. It is defined that the development of culture of inclusive volunteering activities has become a priority in the system of higher education. The experience of long-lasting successful inclusive volunteering activities of students in Volgograd State Socio-Pedagogical University is described.

Keywords: *inclusive volunteering activities, pedagogical university, future teachers, readiness to inclusion.*

(Статья поступила в редакцию 06.08.2026)

И.П. КОРНЕВА
Калининград

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИКО-ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ФИЗИКОВ

Сформулировано понятие «историко-предметная компетенция физика», определены ее структура и функции. Разработан и апробирован учебный модуль «История развития физического образования в университетах Кенигсберга и Калининграда». Опытно-экспериментальная работа с применением критерия Пирсона χ^2 доказала эффективность модуля как метода формирования компетенции.

Ключевые слова: *высшее образование, обучение физике, историко-предметная компетенция физика, профессиональная компетентность, методические средства, модуль.*

В современной системе подготовки кадров приоритетным является компетентностный подход, в рамках которого реализуется образовательные программы студентов. Проблема внутренней противоречивости компетентностного подхода является одной из центральных в современной педагогике и теории образования [9; 13; 17; 18]. Компетентностный подход на данном этапе своего развития представляет собой скорее цель и вектор движения, чем полностью реализованную и отлаженную систему. Его незавершенность проявляется в разрыве между прогрессивной идеей формирования «целостного специалиста» и существующими практиками предметно-ориентированного обучения и формальной оценки.

Под компетентностью по мнению И.А. Зимней следует понимать личностное качество человека, основанное на приобретенных знаниях, и проявляющееся в его деятельности и взаимодействии с другими людьми при решении определенных задач [8]. Компетентность можно представить как профессиональный капитал специалиста, в который входят его знания, умения, навыки и реальный опыт, позволяющие достигать высоких результатов в работе.

Ключевым результатом обучения студентов является формирование их профессиональной компетентности [21]. Профессиональная компетентность, приобретаемая в ходе обучения, является стержневым качеством специалиста, обеспечивающим его готовность к трудовой деятельности. Будучи по своей природе комплексным образованием, она модифицируется в зависимости от требований конкретной отрасли, что обуславливает необходимость контекстного подхода в обучении.

Структура университетского образования, сфокусированная на изучении профессиональных дисциплин, не оставляет достаточного пространства для глубокого погружения студентов в историю развития науки и образования, особенно в ее региональном аспекте.

В структуре профессиональной компетентности выделим историко-предметную компетенцию. Историко-предметная компетенция является неотъемлемым условием формирования зрелой, гибкой и устойчивой профессиональной компетентности. Она обеспечивает переход от узкопрофильного специалиста к профессионалу широкого профиля, способному к рефлексии, саморазвитию и генерации нового знания в своей предметной области. Историко-предметная компетенция физика в настоящий момент не определена.

Для глубокого осмысления понятия «историко-предметная компетенция» и проекции этого понятия на область физики в рамках данного исследования был реализован

© Корнева И.П., 2026

комплексный методологический подход. Он базировался на интеграции целого ряда методов, обеспечивших многоаспектность и объективность анализа.

В качестве фундаментальной базы исследования выступил теоретический анализ широкого спектра источников: архивных материалов Государственного архива Калининградской области и архива Балтийского федерального университета им. И. Канта, отчетов о научной деятельности, нормативно-правовых документов, публикаций в печатных изданиях, источников, содержащие биографические описания и др. Проведена систематизация источников, их всестороннее изучение и осмысление.

Для выявления закономерностей, этапов развития и ключевых трансформаций в структуре компетенции был применен сравнительно-исторический анализ.

Благодаря системному подходу разработана развернутая концептуальная модель понятия «историко-предметная компетенция физика». Данная модель не просто определяет его границы, но и детально описывает внутреннюю архитектуру, раскрывая сущность, структуру, компонентный состав и функции историко-предметной компетенции. В рамках этой модели были выделены и охарактеризованы все ключевые компоненты: когнитивный, регулятивный и деятельностный.

Анализ нормативно-правовых документов и специализированной литературы позволил определить функции историко-предметной компетенции физика. Сочетание подходов гарантировало высокую степень достоверности, обоснованность и научную валидность всех выводов, сделанных в ходе исследования.

Вопросы формирования историко-предметной компетенции рассматриваются исследователями в рамках различных предметных областей: педагогики (С.А. Алешина, И.А. Колесникова, А.В. Тутолмин), математики (О.В. Головина, Ю.А. Дробышев, Н.А. Поляков, Т.С. Полякова) и химии (В.М. Захаров, А.М. Кочнев, М.В. Пятнышева). Наиболее изученными являются историко-педагогическая и историко-математическая компетенции. В других предметных областях данный вопрос остается малоисследованным или вообще неизученным. Историко-предметная компетенция в области математики, по мнению О.В. Головиной, это «культура мышления, основанная на историко-математических знаниях (с общих позиций)» [6].

Историко-предметная компетенция возникает на стыке двух составляющих – изучаемого предмета и истории этого предмета. Для более глубокого понимания историко-предметной компетенции необходимо проанализировать понятие «историко-культурная образованность» [11].

Формирование историко-предметной компетенции у студентов физических направлений опосредовано их историко-культурной образованностью. Данный процесс неразрывно связан с влиянием социокультурной и научной среды региона, выступающей фундаментом для освоения научно-образовательного наследия.

Под историко-культурной образованностью понимается система знаний об истории науки, образования и локальной культуры [4]. Ее развитие способствует становлению аналитических навыков через рефлексию методологических подходов и достижений предыдущих поколений ученых и педагогов.

В структуре профессиональной компетентности физика историко-физическая компетенция определяется как способность к профессиональной деятельности с опорой на принципы историзма. Это обеспечивает действенное применение ретроспективных знаний для решения актуальных задач. Недостаточное внимание к региональному компоненту в учебных планах обесценивает их связь с местной научной средой.

Внедрение модуля по истории развития физической науки и образования в региональном университете призвано восполнить этот пробел. Знания, полученные в рамках такого курса, становятся ресурсом для профессионального и личностного самоопределения. Студенты получают возможность выстраивать собственную образовательную

траекторию, опираясь на аксиологические основания общества и научные традиции, что способствует глубокой ценностной идентификации личности.

В свою очередь знания в области истории и методологии физики как фактор историко-физической образованности, интегрируется в профессиональную компетентность специалиста-физика.

Перейдем к определению историко-предметной компетенции в области физики. С учетом указанных выше подходов мы определим **историко-предметную компетенцию физика** как способность осуществлять профессиональную деятельность в области физики, базирующуюся на историко-физических знаниях об историческом наследии предыдущих поколений, на владении способами творческого решения проблем в профессиональной сфере на основе переосмысления накопленного исторического опыта, на способности проектирования профессиональной деятельности в области физики с учетом мобилизации информации о приемах работы предыдущих поколений.

Рассмотрим компоненты историко-предметной компетенции физика (когнитивный, регулятивный, деятельностный) и наполним их содержанием. В качестве базы наполнения компонентов возьмем труды великих физиков и педагогов, воспоминания современников о них и проведем ретроспективную оценку их творческого и жизненного пути.

К *когнитивному компоненту* историко-предметной компетенции мы отнесем владение историко-физическим знанием; содержание знаний; использование исторических сведений, существующих в поле профессиональной деятельности; осмысление исторического наследия предыдущих поколений физиков с позиций профессионала; реализацию стратегии освоения физики и ее истории; владение навыками самообразования и саморазвития; знание способов критического мышления.

В качестве *регулятивного компонента* историко-предметной компетенции будем рассматривать владение способами творческого решения проблем в профессиональной сфере на основе переосмысления накопленного исторического опыта. Регулятивный компонент имеет связь с навыком проведения анализа и синтеза, осуществлением планирования и организации деятельности, поиском проблем и выходов из сложившихся ситуаций. К этому компоненту можно отнести способность классифицировать все возможные варианты исходов события, пользуясь гносеологическими приемами определения критерия истины и достоверности. Сюда же входят цели и мотивы всестороннего изучения истории конкретной проблемы, ее корреляции с другими проблемами. Стремление к идеалу, проявляющееся в требовательности к качеству представления результатов, полученных в ходе профессиональной деятельности, базирующееся на примерах прошлого, также включим в состав данного компонента.

Способность проектирования профессиональной деятельности в области физики с учетом мобилизации информации об исторических традициях работы предыдущих поколений выступает в качестве деятельностного компонента нашей компетенции. *Деятельностный компонент* компетенции представляет собой совокупность профессиональных действий, направленных на достижение поставленных целей. Такие профессиональные действия могут осуществлять выпускники образовательных программ по направлению «Физика», владеющие технологиями и техниками физического исследования, умениями и приемами решения нестандартных задач. Профессиональная деятельность выпускника-физика будет успешной, если он обладает умением мобилизовать информацию, проводить сбор знаний относительно имеющегося задела в данной области.

Кроме того, деятельностный компонент компетенции предполагает обладание индивидом целеустремленности; умение сохранять вектор движения в заданном направлении; способность разрабатывать проблему на основе абсолютной логической ясности производимых действий; добросовестность в выполнении работы; умение критически оценивать результаты с учетом гносеологических аспектов. Следует особо отметить,

что действия квалифицированного физика предполагают высокую степень профессиональной ответственности.

Функции историко-предметной компетенции, как и любой другой компетенции, являются своеобразными вследствие того, что они обусловлены значением компетенции как для отдельной личности, так и для общества в целом. Перечислим функции историко-предметной компетенции в области физики в общей профессиональной компетентности выпускников программ бакалавриата и магистратуры по физике.

Развивающая функция историко-предметной компетенции. Данная функция отвечает за формирование способности дальнейшего профессионального развития специалиста-физика в трудовой среде с учетом ценностных смыслов физической науки.

Поведенческая функция. Владение данной компетенцией определяет предпочтительное поведение сотрудника в сфере профессиональной деятельности, сформированное как исторически сложившийся поведенческий индикатор предшествующих поколений физиков (совокупность историко-физических знаний, навыков, опыта, профессиональных убеждений). Проявление этой функции отражается на конкретных трудовых действиях в виде усиления интенсификации труда и эффективности работы компании.

Регулирующая функция. Историко-предметные знания способствуют выработке особого стиля работы индивида в решении профессиональных задач, примером которого являются профессиональная ответственность, профессиональная инновационность, профессиональная мобильность.

Информационно-ориентировочная функция. Историко-предметная компетенция позволяет находить альтернативные пути личностно-профессионального роста, осуществлять творческий подход к производственной деятельности.

Мобилизационно-побудительная функция основана на мотивационно-ценностном факторе историко-предметного знания. Степень мотивации к определенным видам профессиональной деятельности детерминирована присутствием мощной аксиологической составляющей историко-физического знания.

Таким образом, историко-предметная компетенция как составляющая профессиональной компетентности позволит сформировать у будущего физика систему научного знания и мышления; воспитать специалиста, обладающего определенным творческим потенциалом; профессионала, приобщенного к научным, педагогическим и культурно-нравственным традициям предшествующих поколений.

Одним из наиболее эффективных подходов, применяемых при формировании историко-предметной компетенции обучающегося является модульный подход [16]. Использование модульного подхода позволяет выстроить процесс формирования историко-предметной компетенции обучающихся таким образом, чтобы он был и индивидуальным, и технологичным. В этом случае средством обучения выступает учебный модуль, содержание которого отражает цели обучения.

Определим понятие «учебный (образовательный) модуль». В педагогической науке под модулем понимается совокупность учебных курсов, дисциплин или их отдельных частей при выборе предметов изучения [5]. Отмечается, что сегодня модульное обучение – это один из главных подходов в образовании [19]. Программа дисциплины представляет собой набор модулей, изучаемых в определенной последовательности. В отличие от традиционного подхода, модульная (блочная) система предполагает изучение двух-трех взаимосвязанных дисциплин в рамках одного модуля. Такая интеграция позволяет обеспечить более глубокое и качественное усвоение материала [15].

Модуль является составной частью педагогической системы, содержащей такие элементы как: цели обучения, содержание обучения, дидактические процессы, формы обучения, участники образовательного процесса [5]. Учебный модуль проектируется таким образом, чтобы его теоретическая часть содержала 5–8 учебных элементов, т.е. разделов, содержащих завершенную тему. Примерная структура учебного элемента:

образовательная цель элемента; рассматриваемая проблема учебного элемента; базовый материал, содержащий образцы возможных решений, упражнения, тестовые и контрольные задания; резюме по базовому материалу.

Методическая часть модуля должна содержать следующие элементы: тексты, тесты, вопросы, упражнения, контрольные работы, лабораторные работы, аудиоматериалы, видеоматериалы, презентации, кейсы, темы проектов и т.д.

Как отмечает П.А. Юцявичене, главенствующими принципами модульного обучения являются динамичность, гибкость, осмысленная перспектива и т.д. [16]. Сущность модульного обучения, по мнению Т.Н. Гнитецкой и др., состоит в том, что студенты осваивают образовательную программу, двигаясь вдоль индивидуальной траектории с высокой степенью самостоятельности. Программа содержит план перехода к конечному результату, информационный банк, а также алгоритм работы [5].

Ряд исследователей (А.Н. Алексюк, С.А. Кашина, В.В. Родина, Т.Н. Гнитецкая, Е.Б. Иванова, В.С. Плотников, С.А. Писарева, П.Я. Юцявичене, С.Б. Серякова и др.) считают неоспоримым преимуществом модульного обучения возможность выработки у обучающегося навыков самостоятельной деятельности.

Рассматривая компетентностный подход как фактор формирования личности, Е.И. Артамонова подчеркивает целесообразность моделирования образования с помощью вычленения логически связанных модулей, образующих целостность программы [1].

Образовательный процесс необходимо осуществлять на базе коррелирующих между собой модулей. Модульное строение в данном случае эффективно для интегративных междисциплинарных программ профессиональной подготовки [14]. Содержание каждого учебного модуля определяется требованиями и спецификой профессиональной подготовки. Достоинством модульного обучения является то, что преподавание на основе модулей значительно повышает качество работы преподавателя, что в конечном итоге способствует освоению изучаемого предмета на более высоком уровне и формированию необходимых компетентностей.

Кроме того, модульное обучение дает возможность построить деятельность обучающегося так, чтобы он двигался в ходе обучения по своей образовательной траектории, варьируя время изучения той или иной темы. Несомненным плюсом учебного модуля является возможность подключения к нему вариативного материала, например, отражающего особенности регионального образования. Реализация в вузах конкретного образовательного модуля при подготовке физиков будет осуществляться на основе исторического, аксиологического и цивилизационного подходов. Владение историко-предметной компетенцией будет способствовать развитию профессиональных компетенций физика.

История развития физики и физического образования в конкретном образовательном учреждении, по нашему мнению, может быть включена в региональный компонент основной образовательной программы по направлению «Физика» в виде образовательного модуля. Для специалиста-физика, работающего в Калининградском регионе, владение историко-предметной компетенцией в области физики имеет особое значение. Это обусловлено уникальным географическим положением области, ее историей и тесной связью с научным наследием, оставленным предыдущими поколениями. Формированию историко-предметной компетенции физика будет способствовать освоение образовательного модуля, содержащего информацию о возникновении, становлении и развитии физической науки и образования в университетах Кенигсберга и Калининграда.

По результатам работы с широким кругом источников нами разработан учебный модуль «История развития физического образования в университетах Кенигсберга и Калининграда». Содержание учебного модуля представлено в таблице 1 (таб. 1).

Таблица 1

Содержание модуля, структурированное по темам с указанием отведенного на них количества академических часов и видов учебных занятий

№ п/п	Наименование тем и разделов	Виды учебной работы и трудоемкость (в часах)		
		Лекции	Практ. занятия	Самост. работа
1	Основы развития физического образования и науки в Кенигсбергском университете в период предыстории естествознания	4	4	4
2	Развитие физического образования и науки в Кенигсбергском университете в период расцвета физического образования	4	4	4
3	Роль выдающихся ученых Альбертины в становлении физической науки и образования	4	4	4
4	Политические и социально-экономические условия возникновения и развития физического образования в Калининградском государственном педагогическом институте	4	4	4
5	Генезис физического образования в Калининградском государственном педагогическом институте с 1954 по 1966 годы	4	4	4
6	Становление кадрового потенциала и научных физических школ в Калининградском государственном университете с 1967 по 1991 годы	6	6	4
7	Развитие физического образования в Калининградском государственном университете с 1992 по 2005 годы	4	4	4
8	Состояние физического образования и науки в Российском государственном университете им. И. Канта (2005–2010 гг.)	2	2	4
9	Физическое образование в Балтийском федеральном университете им. И. Канта на современном этапе	4	4	4
	Итого за семестр 108 ак. часа, 3 ЗЕТ	36	36	36

В процессе изучения данного модуля предполагается осуществлять последовательность действий, направленную на развитие аналитического мышления, приобретение обучающимся научных знаний о достижениях прошлых лет, основных подходах и приемах работы ученых и педагогов-физиков университета предшествующих поколений.

Главной целью модуля является формирование у будущих физиков рационального мышления, сообщение обучающимся научных знаний о достижениях прошлых лет, основных подходах и приемах работы ученых и педагогов-физиков предшествующих поколений.

История Кенигсбергского университета – Альбертины, считающегося предшественником Балтийского федерального университета им. И. Канта, насчитывает более 400 лет. Развитие системы физического образования в региональном университете представляет для истории педагогики интерес вследствие того, что опыт работы предшественников способствует формированию у студентов ценностного отношения к профессии.

Интерес к историческим трансформациям системы фундаментальных наук, среди которых физика занимает одно из главных мест, способствует повышению мотивации в

обучении физике. Исторический материал усиливает когнитивное значение преподаваемого материала для студентов, формирует ценностное отношение к достижениям прошлого. Все это приумножает интерес к историческим событиям, связанным с проблемами становления и развития физического образования в университете. Освоение модуля осуществляется в объеме, необходимом для успешной работы выпускников по своей специализации после окончания университета.

Модуль «История развития физического образования в университетах Кенигсберга и Калининграда» содействует реализации фундаментального аспекта образования, формированию мировоззрения в области истории педагогики и развитию представления о методических приемах обучения в прошлом [12].

Для выявления результативности образовательного модуля «История развития физического образования в университетах Кенигсберга и Калининграда» была проведена опытно-экспериментальная работа. Экспериментальная работа была организована в два этапа. Начальный этап был посвящен проведению входного контроля и отбору респондентов в базовую и проверочную группы на основе полученных результатов. По данным входного контроля (объем выборки n=322) для проверки эффективности модуля были отобраны две сопоставимые по ключевым параметрам группы. Критериями отбора служили результаты входного контроля. Отсев респондентов производился на основании статистического анализа для достижения однородности выборки.

Во втором этапе опытно-экспериментальной работы участвовали две группы: проверочная, состоящая из N=20 человек, и базовая, состоящая из M=25 человек. Уровень владения историко-предметной компетенцией определялся с помощью теста, включающего 20 вопросов из фонда оценочных средств учебного модуля «История развития физического образования в университетах Кенигсберга и Калининграда».

В нашем эксперименте владение компетенцией может быть представлено по шкале из трех уровней: недостаточный, достаточный и продвинутый. Распределение обучающихся в базовой и проверочной группах по уровням владения компетенцией представлено в таблице 2 (таб. 2).

Таблица 2

Распределение обучающихся в базовой и проверочной группах по уровням владения компетенцией

Уровень владения	Базовая группа до испытания (чел., %)	Базовая группа после испытания (чел., %)	Проверочная группа до испытания (чел., %)	Проверочная группа после испытания (чел., %)
недостаточный	8 (32%)	10 (40%)	6 (30%)	2 (10%)
достаточный	11 (44%)	10 (40%)	10 (50%)	8 (40%)
продвинутый	6 (24%)	5 (20%)	4 (20%)	10 (50%)

Статистические показатели по группам следующие. Базовая группа до испытания (после испытания): среднее – 12,12 (11,48), медиана – 13,00 (13,00), дисперсия – 17,28 (20,09). Проверочная группа до испытания (после испытания): среднее – 12,50 (14,95), медиана – 14,00 (15,50), дисперсия – 19,95 (6,99). Наибольший относительный рост стабильности результатов наблюдался в проверочной группе после испытания – дисперсия снизилась почти втрое, а средний результат вырос. В базовой группе результаты оста-

лись практически на том же уровне, но вариативность между участниками незначительно увеличилась.

Для проверки эффективности учебного модуля мы воспользовались статистическими методами. Статистические методы являются фундаментом доказательной педагогики, поскольку они позволяют перевести качественные наблюдения в объективные данные и оценить достоверность полученных результатов, исключив влияние случайных факторов [3; 10; 20]. Критерий Пирсона (χ^2) играет в этом ключевую роль, так как он дает возможность сравнить результаты разных групп, что позволяет научно обосновать эффективность педагогических нововведений [2; 7].

Применение этого критерия помогает исследователю на количественном уровне подтвердить или опровергнуть статистическую значимость различий между базовыми и экспериментальными группами, тем самым придавая выводам о действенности той или иной методики математическую строгость.

Критерий согласия Пирсона $\chi^2_{\text{эксп}}$ рассчитывался по формуле:

$$\chi^2_{\text{эксп}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^{K} \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}.$$

Далее все значения сравнивались с критическим значением $\chi^2_{\text{кр}}$ и в случае $\chi^2_{\text{эксп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ гипотеза об эффективности применения модуля для выбранных групп подтверждалась. Результаты расчетов представлены в таблице 3 (таб. 3).

Таблица 3

Значения критерия Пирсона χ^2

	Базовая группа до испытания	**Проверочная группа до испытания**	**Базовая группа после испытания**	**Проверочная группа после испытания**
Базовая группа до испытания	0	0,18	0,22	5,84
Проверочная группа до испытания	0,18	0	0,56	4,8
Базовая группа после испытания	0,22	0,56	0	6,75
Проверочная группа после испытания	5,84	4,8	6,75	0

Критическое значение критерия χ^2 для уровня значимости 0.05 при трех уровнях владения историко-предметной компетенцией составляет $\chi^2_{0.05}$ = 5,99. Уровень значимости 0,05 означает, что вероятность ошибки составляет 5%.

Как видно из таблицы 4, $\chi^2_{\text{эксп}} > \chi^2_{0.05}$ только для выборок «Базовая группа после испытания» и «Проверочная группа после испытания» выполняется условие $\chi^2_{\text{эксп}}$ = 6,75 $> \chi^2_{0,05}$ = 5,99. Это означает, что достоверность рассчитанных значе-

ний критерия.Пирсона для базовой и проверочной групп составляет 95%. Увеличение значения критерия χ^2 обусловлено эффективностью применения учебного модуля «История развития физического образования в университетах Кенигсберга и Калининграда», который изучался проверочной группой.

Результаты педагогического эксперимента показывают, что контекстное изучение истории региональной физической школы (от университета Кенигсберга до БФУ им. И. Канта) способствует комплексному формированию историко-предметной компетенции: с одной стороны, оно гарантирует прочное усвоение когнитивного компонента (фактологических знаний), а с другой - целенаправленно развивает регулятивные умения (планирование поиска информации, работа с историографией) и деятельностные навыки (применение исторического опыта при решении современных учебно-методических задач).

Таким образом, в ходе работы было сконструировано понятие «историко-предметная компетенция физика», которое определяется как способность осуществлять профессиональную деятельность в области физики, опираясь на знания об историческом наследии и методах решения проблем, использованных предыдущими поколениями ученых. Определена структура данной компетенции, включающая когнитивный, регулятивный и деятельностный компоненты, а также ее функции: развивающую, поведенческую, регулирующую, информационно-ориентировочную и мобилизационно-побудительную.

Разработан образовательный модуль «История развития физического образования в университетах Кенигсберга и Калининграда», который был внедрен в учебный процесс федерального университета Калининграда для формирования указанной компетенции у студентов-физиков.

В рамках опытно-экспериментальной работы была проведена проверка его эффективности модуля с использованием критерия Пирсона χ^2. Результаты эксперимента показали, что после изучения модуля 90% студентов проверочной группы достигли достаточного или продвинутого уровня владения историко-предметной компетенцией физика, что подтверждает эффективность предложенного образовательного подхода.

Список литературы

1. Артамонова Е.И. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала // Педагогическое образование и наука. 2008. №10. С. 4–9.

2. Афанасьева Ж.С. Использование непараметрических критериев Пирсона и Фишера для анализа данных педагогических исследований // Вестник педагогических наук. 2023. №8. С. 207–216.

3. Безусова Т.А. Использование методов математической статистики в педагогическом исследовании // Гуманизация образования. 2018. №6. С. 143–149.

4. Блясова И.Ю., Зайцева Л.Ю. Формирование историко-культурных компетенций в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-2. С. 40–44.

5. Гнитецкая Т.Н., Иванова Е.Б., Плотников В.С. Определение понятия учебного модуля и основы формирования его содержания на примере курса общей физики // Современные исследования социальных проблем. 2012. №12. С. 5.

6. Головина О.В. О структуре историко-математической компетентности // Современные наукоемкие технологии. 2008. №2. С. 89.

7. Закиева Р. Критерий хи-квадрат Пирсона как инструмент статистического анализа в педагогических исследованиях // Современные наукоемкие технологии. 2026. №4. С. 210–214.

8. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в образовании // Эйдос. 2014. №4. С. 7.

9. Игнатьев В.П., Варламова Л.Ф., Дарамаева А.А. Компетентностный подход: проблемы и пути решения // Преподаватель XXI век. 2022. №2. С. 34–45.

10. Кондрашова Е.В. Применение методов математической статистики при проведении педагогического эксперимента // Современные наукоемкие технологии. 2021. №2. С. 162–169.

11. Корнева И.П. Методы формирования историко-культурной образованности физика // Физическое образование в ВУЗах. 2023. Т. 29. №4. С. 57–63.

12. Корнева И.П. Преемственность в физическом образовании регионального университета Калининграда // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2023. №1(63). С. 130–132.

13. Кудрина Е.А. О внутренней противоречивости компетентностного подхода в оценивании образовательных результатов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. №6. С. 835–841.

14. Серякова С.Б., Белякова Т.С. Психолого-педагогическое сопровождение формирования компетентности педагога дополнительного образования // Преподаватель XXI век. 2013. №3. С. 82–88.

15. Смирнова Ж.В., Бозина Т.А., Чайкина Ж.В. Модульное обучение как единый современный образовательный процесс // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-1. С. 199–201.

16. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989.

17. Holubnycha L., Shchokina T., Soroka N., Besarab T. Development of Competency-Based Approach to Education // Educational Challenges. 2022. Vol. 27. №2. P. 54–65.

18. Mardonova A.I., Saidullaeva R.I. The competency-based approach in modern pedagogy // Global Science Review. 2026. Vol. 15. №1. P. 144–150.

19. Pomelov V.B., Gribanov I.N., Tarlavsky V.I. Theory and practice of modular education in Russian education // Perspectives of Science and Education. 2025. №.2(74). P. 560–572.

20. Rudolf L., Barot T. Utilization of Statistical Methods in Educational Research // Journal of Education, Technology and Computer Science. 2025. Vol. 6. P. 239–247.

21. Yanova M.G., Yanov V.V., Kravchenko S.V., Vetrova I.V. Professional Competences of Physical Education Teachers: Structural and Component Analysis // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2022. Vol. 15. №.4. P. 554–558.

* * *

1. Artamonova E.I. Kompetentnostnyj podhod v formirovanii lichnosti pedagoga-professionala // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2008. №10. S. 4–9.

2. Afanas'eva Zh.S. Ispol'zovanie neparametricheskih kriteriev Pirsona i Fishera dlya analiza dannyh pedagogicheskih issledovanij // Vestnik pedago-gicheskih nauk. 2023. №8. S. 207–216.

3. Bezusova T.A. Ispol'zovanie metodov matematicheskoj statistiki v peda-gogicheskom issledovanii // Gumanizaciya obrazovaniya. 2018. №6. S. 143–149.

4. Blyasova I.Yu., Zajceva L.Yu. Formirovanie istoriko-kul'turnyh kompe-tencij v processe professional'noj podgotovki studentov pedagogicheskih vu-zov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. №58-2. S. 40–44.

5. Gniteckaya T.N., Ivanova E.B., Plotnikov V.S. Opredelenie ponyatiya ucheb-nogo modulya i osnovy formirovaniya ego soderzhaniya na primere kursa obshchej fiziki // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. 2012. №12. S. 5.

6. Golovina O.V. O strukture istoriko-matematicheskoj kompetentnosti // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2008. №2. S. 89.

7. Zakieva R. Kriterij hi-kvadrat Pirsona kak instrument statisticheskogo analiza v pedagogicheskih issledovaniyah // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2026. №4. S. 210–214.

8. Zimnyaya I.A. Kompetenciya i kompetentnost' v obrazovanii // Ejdos. 2014. №4. S. 7.

9. Ignat'ev V.P., Varlamova L.F., Daramaeva A.A. Kompetentnostnyj pod-hod: problemy i puti resheniya // Prepodavatel' XXI vek. 2022. №2. S. 34–45.

10. Kondrashova E.V. Primenenie metodov matematicheskoj statistiki pri provedenii pedagogicheskogo eksperimenta // Sovremennye naukoemkie tekhno-logii. 2021. №2. S. 162–169.

11. Korneva I.P. Metody formirovaniya istoriko-kul'turnoj obrazovannosti fizika // Fizicheskoe obrazovanie v VUZah. 2023. T. 29. №4. S. 57–63.

12. Korneva I.P. Preemstvennost' v fizicheskom obrazovanii regional'nogo universiteta Kaliningrada // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2023. №1(63). S. 130–132.

13. Kudrina E.A. O vnutrennej protivorechivosti kompetentnostnogo podhoda v ocenivanii obrazovatel'nyh rezul'tatov // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2020. T. 5. №6. S. 835–841.

14. Seryakova S.B., Belyakova T.S. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniya kompetentnosti pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya // Pre-podavatel' XXI vek. 2013. №3. S. 82–88.

15. Smirnova Zh.V., Bozina T.A., Chajkina Zh.V. Modul'noe obuchenie kak edi-nyj sovremennyj obrazovatel'nyj process // Problemy sovremennogo pedago-gicheskogo obrazovaniya. 2020. №66-1. S. 199–201.
16. Yucyavichene P.A. Teoriya i praktika modul'nogo obucheniya. Kaunas, 1989.

The development of historical and subject competence of future Physicists

The concept "historical and subject competence of Physicist" is formulated. Its structure and functions are defined. The educational module "The history of development of physical education in universities of Koenigsberg and Kaliningrad" is developed and tested. The pilot and experimental work with the use of the Pearson criterion χ^2 demonstrated the efficiency of the module as the method of development of competence.

Keywords: *higher education, teaching Physics, historical and subject competence of Physicist, professional competence, methodological means, module.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2026)

А.Р. РОМАЩЕНКО,
В.А. КОРСУНОВА
Волгоград

ГИПЕРТЕКСТОВЫЙ КЕЙС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ (на примере темы «Множества»)

Обосновывается необходимость применения гипертекстовых технологий в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов для развития их метапредметных компетенций. Представлена авторская модель гипертекстового кейса по теме «Множества», построенная на нелинейной организации учебного материала в виде взаимосвязанных узлов. Раскрывается структура кейса, включающая сюжетный, информационный и методический блоки, обеспечивающие вариативность образовательных маршрутов. На основе эмпирических данных доказывается эффективность предложенной модели для формирования у студентов навыков смыслового анализа, моделирования и переноса математических знаний в контекст реальных педагогических задач.

Ключевые слова: *гипертекстовый кейс, метапредметные компетенции, подготовка учителей начальных классов, теория множеств, кейс-метод, цифровая образовательная среда.*

Современная система образования сталкивается с необходимостью подготовки специалистов, способных не только владеть предметными знаниями, но и эффективно применять их в динамично изменяющихся профессиональных условиях. В данном контексте особую значимость приобретают метапредметные компетенции, которые рас-

© Ромащенко А.Р., Корсунова В.А., 2026

сматриваются как совокупности целенаправленных действий, востребованных на рынке труда и подлежащих формированию с учетом мнений и ожиданий его субъектов. Подготовка будущих учителей начальных классов требует приоритетного внимания к развитию метапредметных компетенций, поскольку именно они закладывают фундамент для формирования аналогичных компетенций у младших школьников. Кейс-метод представляет собой метод обучения, использующий реальные ситуации для активного обучения, направленный на исследование конкретных случаев в будущей профессиональной деятельности студентов. Эффективность кейс-метода значительно возрастает при его реализации в цифровой образовательной среде посредством гипертекстовых технологий, которая позволяет представить учебный материал в виде нелинейной структуры узлов и ссылок.

Метапредметные компетенции в педагогической науке понимаются как совокупности целенаправленных действий, которые находят свое отражение в речи в виде глаголов действия с соответствующими объектами [1]. Исследования, проведенные специалистами Лаборатории управления проектами Московского городского педагогического университета (МГПУ), позволили выделить девять ключевых метапредметных компетенций, востребованных на рынке труда: адаптироваться, взаимодействовать, говорить и писать, достигать, конкурировать, презентовать, проектировать, управлять, учиться [2]. Формирование метапредметных компетенций у будущих учителей начальных классов требует специальной организации образовательного процесса, предполагающей использование кейсов – ситуаций, типичных для профессиональной деятельности, которые позволяют обучающимся применять знания в практических сценариях [Там же]. Кейс-метод является эффективным инструментом формирования метапредметных компетенций, поскольку он создает условия для активной познавательной деятельности обучающихся, требует анализа ситуации, оценивания альтернатив, выбора оптимального варианта и планирования его реализации [3]. При подготовке студентов используются кейсы, которые оптимально сочетают теорию и практику, что способствует выработке устойчивых умений решения практических задач [9]. В рамках профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов кейс-метод приобретает особое значение, так как он моделирует реальные педагогические ситуации, с которыми учитель сталкивается в своей практической деятельности [5; 7].

Структура кейса включает три основные части: сюжетную, описывающую реальную ситуацию и проблему; информационную, содержащую вспомогательные материалы; и методическую, включающую задания и вопросы, направленные на решение проблемы [6]. Каждая часть кейса выполняет свою функцию, способствуя более глубокому изучению темы и формированию соответствующих компетенций. Гипертекст представляет собой особый способ организации текста, при котором информация представлена в нелинейной последовательности в виде системы узлов, соединенных ссылками [8]. В отличие от традиционного линейного текста, гипертекст может быть бесконечным, незавершенным, открытым; авторство может меняться или отсутствовать вовсе; снимается противопоставление между авторами и читателем [9]. С точки зрения обучения гипертекстовая технология позволяет представить традиционный учебный текст в виде множества узлов, наполненных информацией и соединенных сетью связей. Именно нелинейность представления текста повышает эффективность понимания, поскольку она соответствует процессу установления взаимосвязей между понятиями в сознании обучающегося [4]. Учебный текст становится многомерным семантическим пространством, в котором обучающемуся предоставляются разные направления для исследования.

Гипертекстовая технология позволяет использовать гипермедиа – включение в структуру не только текста, но и графики, аудио, видео, интерактивных элементов [9], что создает условия для развития способности презентовать информацию в различных

формах, что является важным профессиональным умением будущего учителя начальных классов, а также для формирования навыков взаимодействия и коммуникации [7]. Освоение гипермедиа-технологий в процессе профессиональной подготовки позволяет будущим учителям в дальнейшем эффективно применять цифровые инструменты в своей педагогической практике. Модель гипертекстового кейса, разработанная для темы «Множества» в профиле «Начальное образование», включает три основные части, каждая из которых представлена в виде системы узлов и ссылок.

Сюжетная часть включает аннотацию, кратко описывающую суть кейса, его проблему, цели и аудиторию, а также основной текст кейса, содержащий описание реальной проблемной ситуации [6]. Сюжет должен быть современным, увлекательным и целесообразным [2]. **Информационная часть** содержит описание проблемы и приложения с дополнительными материалами. В рамках гипертекстовой модели приложения включаются в основной текст с помощью гиперссылок, что позволяет обучающимся самостоятельно определять необходимость обращения к дополнительной информации [9]. **Методическая часть** включает вопросы для обсуждения и методические рекомендации. Вопросы представляют собой комплект заданий, ориентированный на решение выявленной проблемы, и могут иметь разную детализацию.

Предлагаемый гипертекстовый кейс разработан на основе методических подходов, описанных в исследованиях А.Р. Ромащенко и В.А. Корсуновой. Кейс ориентирован на формирование метапредметных компетенций будущих учителей начальных классов через решение профессионально значимой задачи, связанной с организацией школьной олимпиады. Кейс построен по трехчастной структуре: сюжетная, информационная и методическая части. Гипертекстовая организация материала позволяет студентам выстраивать индивидуальные маршруты изучения, переходя между узлами с помощью гиперссылок.

СЮЖЕТНАЯ ЧАСТЬ

Аннотация. Кейс представляет собой смоделированную педагогическую ситуацию, в которой учитель начальных классов сталкивается с необходимостью анализа результатов школьной олимпиады по математике. Для решения задачи требуется применить знания о множествах, операциях над ними, диаграммах Эйлера-Венна и умение работать с количественными характеристиками множеств.

Текст кейса. Учительница начальных классов Анна Петровна провела школьную олимпиаду по математике для учеников 3-х классов. В олимпиаде приняли участие 40 школьников. Им было предложено три задания:

1. Задание по арифметике (A)
2. Задание по геометрии (G)
3. Задание по логике (L)

После проверки работ Анна Петровна получила следующие данные:

- 20 учеников правильно решили задание по арифметике;
- 18 учеников правильно решили задание по геометрии;
- 18 учеников правильно решили задание по логике;
- 7 учеников правильно решили задания по арифметике и геометрии;
- 8 учеников правильно решили задания по арифметике и логике;
- 9 учеников правильно решили задания по геометрии и логике;
- 3 ученика не дали правильных ответов ни на одно задание.

Анне Петровне необходимо подготовить отчет для администрации школы, в котором должны быть отражены следующие показатели:

1. Сколько учеников правильно решили все три задания?
2. Сколько учеников правильно решили ровно два задания?
3. Сколько учеников правильно решили только одно задание?

4. Какие задания оказались наиболее сложными для учащихся?

ИНФОРМАЦИОННАЯ ЧАСТЬ

Описание проблемы. Необходимо проанализировать результаты олимпиады, используя теорию множеств, и подготовить отчет, содержащий ответы на поставленные вопросы.

Теоретический материал.

Определения

• Множество – совокупность некоторых объектов, рассматриваемая как единое целое.

• Пересечение множеств A и B (A∩B) – множество, содержащее те и только те элементы, которые принадлежат множеству A и множеству B.

• Объединение множеств A и B (A∪B) – множество, содержащее те и только те элементы, которые принадлежат множеству A или множеству B.

• Разность множеств A и B (A\B) – множество, содержащее те и только те элементы, которые принадлежат множеству A и не принадлежат множеству B.

• Дополнение множества – множество элементов универсального множества, не принадлежащих данному множеству.

• Мощность множества |A| – количество элементов в данном множестве.

Формула для трех множеств (используется при решении задач с пересечением трех множеств):

$|A \cup G \cup L| = |A| + |G| + |L| - |A \cap G| - |A \cap L| - |G \cap L| + |A \cap G \cap L|$

Конкретные множества, фигурирующие в задаче:

• U – множество всех учеников, участвовавших в олимпиаде (универсальное множество);

• A – множество учеников, правильно решивших задание по арифметике;

• G – множество учеников, правильно решивших задание по геометрии;

• L – множество учеников, правильно решивших задание по логике;

• D – множество учеников, не решивших ни одного задания

Дано:

• $|U| = 40$ (всего учеников)

• $|D| = 3$ (не решили ни одного задания)

• $|A| = 20$

• $|G| = 18$

• $|L| = 18$

• $|A \cap G| = 7$

• $|A \cap L| = 8$

• $|G \cap L| = 9$

Найти:

1. $|A \cap G \cap L|$ – количество учеников, решивших все три задания.
2. Количество учеников, решивших ровно два задания.
3. Количество учеников, решивших только одно задание.

Приложения (доступны по гиперссылкам).

• Приложение 1. Диаграммы Эйлера-Венна для визуализации задачи

• Приложение 2. Алгоритм решения задач с тремя пересекающимися множествами

• Приложение 3. Примеры аналогичных задач из школьной практики

МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Вопросы для обсуждения:

1. Задайте все множества, фигурирующие в задаче, и охарактеризуйте отношения между ними.

2. Какое множество является универсальным множеством в данной задаче?

3. Сколько учеников правильно решили хотя бы одно задание?

4. Составьте уравнение для нахождения количества учеников, решивших все три задания, используя формулу для трех множеств, и решите его.

5. Сколько учеников правильно решили ровно два задания? (Для ответа на этот вопрос необходимо выделить области диаграммы, соответствующие решению ровно двух заданий.)

6. Сколько учеников правильно решили только одно задание?

7. Какое задание оказалось наиболее сложным для учащихся? (Сравните количество учеников, не справившихся с каждым заданием.)

8. Постройте диаграмму Эйлера-Венна для множеств A, G и L, отобразив на ней все элементы (количественные характеристики областей).

9. Предложите рекомендации для учителя по подготовке к следующей олимпиаде на основе полученных результатов.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Алгоритм решения:

1. Формализация задачи: записать все множества и их количественные характеристики.

2. Определение универсального множества: установить, что U – множество всех участников олимпиады.

3. Нахождение объединения множеств: определить, сколько учеников решили хотя бы одно задание: $|A \cup G \cup L| = |U| - |D|$.

4. Составление уравнения: подставить известные значения в формулу для трех множеств и найти $|A \cap G \cap L|$.

5. Выделение областей диаграммы: разбить диаграмму Эйлера-Венна на восемь непересекающихся областей (классов) и найти количество элементов в каждой области.

6. Вычисление искомых величин: сложить количества элементов в соответствующих областях.

7. Анализ результатов: определить, какое задание оказалось наиболее сложным (по количеству учеников, не справившихся с ним).

Рекомендации по организации работы с кейсом:

- Работу с кейсом рекомендуется проводить в три этапа: индивидуальное ознакомление с ситуацией, работа в малых группах (4–7 человек) и итоговая презентация/дискуссия.
- На этапе индивидуальной подготовки студенты знакомятся с текстом кейса и теоретическим материалом в течение 10–15 минут.
- В малых группах студенты обсуждают различные подходы к решению, выявляют проблемные области и вырабатывают общее решение.
- На итоговой дискуссии каждая группа презентует свой вариант решения, аргументирует его и отвечает на вопросы других групп.

ГИПЕРТЕКСТОВАЯ СТРУКТУРА КЕЙСА

В созданной модели информация представлена нелинейно, каждый элемент связан с другими с помощью ссылок.

Узлы гипертекстового кейса:

- Узел 1. Главный узел (аннотация и постановка задачи)
- Узел 2. «Теоретические основы» (определения множества, операций, мощности)
- Узел 3. «Конкретные множества» (A, G, L, U, D и их характеристики)
- Узел 4. «Формула для трех множеств» (вывод и применение)
- Узел 5. «Диаграммы Эйлера-Венна» (построение и работа с областями)

- Узел 6. «Вопросы для обсуждения» (комплект заданий)
- Узел 7. «Алгоритм решения» (пошаговая инструкция)
- Узел 8. «Педагогическая интерпретация результатов» (анализ и рекомендации)
- Узел 9. «Приложения» (дополнительные примеры, историческая справка)

Маршруты навигации:

- *Базовый маршрут:* Узел 1 → Узел 2 → Узел 3 → Узел 4 → Узел 5 → Узел 6 → Узел 7 → решение
- *Углубленный маршрут:* Узел 1 → Узел 2 → Узел 3 → Узел 4 → Узел 5 → Узел 6 → Узел 8 → Узел 9 → решение
- *Маршрут для самостоятельной работы:* Узел 1 → Узел 6 → Узел 7 (подсказки) → Узел 4 → Узел 5 → Узел 8 → решение

Эмпирическая проверка разработанной модели осуществлялась в рамках квазиэксперимента, реализованного по межгрупповому факторному плану. В качестве независимой переменной рассматривался этап профессиональной подготовки (1-й, 2-й и 4-й курсы). Зависимой переменной выступил уровень сформированности метапредметных компетенций будущих учителей начальных классов, диагностируемый по трем компонентам – семиотическому, технологическому и интегративному [10]. В исследовании приняли участие 110 студентов очной формы обучения профиля «Начальное образование» ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». Распределение по курсам: 1-й курс – 42 студента (возраст 17–19 лет, средний возраст 18,2±0,7 года); 2-й курс – 45 студентов (возраст 18–20 лет, средний возраст 19,1±0,8 года); 4-й курс – 23 студента (возраст 21–23 года, средний возраст 22,1±0,6 года). Все студенты на момент исследования не имели опыта работы с гипертекстовыми кейсами по математике. Выборка репрезентирует основные этапы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: начальный (1-й курс), промежуточный (2-й курс) и завершающий (4-й курс) этапы обучения.

Раздели текст на слова: Критерии разработаны на основе модели метапредметных компонентов ИКТ-компетенции М.И. Шутиковой и В.А. Матвеевой [10] и адаптированы для оценки метапредметных компетенций будущих учителей начальных классов (таб. 1, 2) [2].

Раздели текст на слова: Эмпирическое исследование проводилось в три этапа. На подготовительном этапе студенты всех групп в течение 20 минут знакомились с гипертекстовым кейсом, имея возможность свободно перемещаться по 10 узлам с помощью гиперссылок и выстраивать индивидуальные маршруты изучения. На основном этапе в течение 40 минут студенты выполняли письменные задания, включавшие ответы на 10 вопросов методической части, также дополнительное задание на применение операций над множествами для решения профессионально ориентированной задачи; использование дополнительных материалов не допускалось, кроме представленных в информационной части кейса. На оценочном этапе работы проверялись двумя независимыми экспертами по трем критериям (семиотический, технологический и интегративный компоненты); расхождения в оценках не превышали 2 баллов, итоговый балл определялся как среднее арифметическое.

По семиотическому компоненту студенты 1-го курса набрали в среднем 5,48 балла (SD=1,82), 2-го курса – 7,16 балла (SD=1,58), 4-го курса – 8,74 балла (SD=1,21); по технологическому компоненту средние баллы составили: 1-й курс – 4,98 (SD=1,76), 2-й курс – 6,84 (SD=1,62), 4-й курс – 8,52 (SD=1,31); по интегративному компоненту средние баллы: 1-й курс – 5,12 (SD=1,94), 2-й курс – 7,04 (SD=1,67), 4-й курс – 8,91 (SD=1,04). Общий балл решения кейса составил: 1-й курс – 15,58 (SD=4,88), 2-й курс – 21,04 (SD=4,22), 4-й курс – 26,17 (SD=2,82) из 30 возможных. Наиболее высокие результаты 4-го курса свидетельствуют о сформированности навыков оперирования знаковыми системами, анализа смысловых единиц, моделирования и применения математиче-

Таблица 1

Критерии оценки решения гипертекстового кейса

Компонент	Баллы	Критерии
Семиотический (работа со знаковыми системами)	0–3	Неверное использование символов, отсутствие обозначений
	4–6	Частичное использование символов, отдельные ошибки
	7–8	Правильное использование с незначительными погрешностями
	9–10	Грамотное использование всей системы символов
Технологический (анализ, моделирование, логика)	0–3	Отсутствие анализа, неверная интерпретация
	4–6	Частичный анализ, отдельные ошибки в моделировании
	7–8	Последовательный анализ, незначительные погрешности
	9–10	Полноценный анализ, корректное моделирование, логичные выводы
Интегративный (связь теории с практикой)	0–3	Связи между теорией и реальностью не установлены
	4–6	Установлены отдельные связи
	7–8	Установлены все необходимые связи с неточностями
	9–10	Всестороннее применение знаний, целостная картина
ИТОГО	**30**	**Сумма трех компонентов**

Таблица 2

Уровни сформированности компетенций

Уровень	Баллы	Характеристика
Высокий	25–30	Свободное владение символикой, глубокий анализ, уверенное применение знаний на практике
Вышесреднего	19–24	Правильное использование обозначений, логичные выводы, незначительные неточности
Средний	13–18	Частичное владение материалом, отдельные ошибки, фрагментарные связи
Низкий	0–12	Неверное использование символов, отсутствие анализа, практические связи не установлены

ских знаний в реальных педагогических ситуациях. Устойчивая тенденция к повышению от курса к курсу подтверждает эффективность гипертекстового кейса как средства формирования метапредметных компетенций в процессе профессиональной подготовки. Проверка нормальности распределения по критерию Шапиро – Уилка показала, что распределение общего балла в группах не противоречит нормальному закону ($p>0,05$ для всех групп). Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) выявил статистически значимые различия между тремя группами по всем показателям ($p<0,001$). Эффект размера (η^2) для всех показателей превышает 0,48, что указывает на большой размер эффекта: фактор курса обучения объясняет от 48% до 58% дисперсии результатов. Наиболее высокий F-критерий зафиксирован для общего балла ($F(2;107)=36,42$; $p<0,001$; $\eta^2=0,58$), наибольший эффект – для интегративного компонента ($\eta^2=0,56$) и общего балла ($\eta^2=0,58$). Апостериорные сравнения с использованием критерия Тьюки подтвердили наличие статистически значимых различий между всеми тремя группами по каждому показателю ($p<0,05$ для всех попарных сравнений). Наиболее выраженные различия зафиксированы между 1-м и 4-м курсами по общему баллу (разность средних = -10,59; 95 % ДИ: [-13,63; -7,55]; $p<0,001$), что свидетельствует о значительном прогрессе в процессе профессиональной подготовки.

Анализ решения кейса позволил выявить типичные ошибки студентов разных курсов. У студентов 1-го курса наиболее распространенными затруднениями стали: неверное использование символов операций над множествами (62% работ), неумение формализовать реальную ситуацию с использованием теории множеств (71%), отсутствие системного анализа проблемной ситуации (58%) и затруднения при построении диаграмм Эйлера-Венна (67%). У студентов 2-го курса встречались отдельные ошибки в обозначениях множеств (28%), недостаточная аргументация выбора операций (33%), частичное установление связей между математическими понятиями и реальной ситуацией (40%), а также затруднения при решении системы уравнений (42%). Студенты 4-го курса показали значительно более высокие результаты: незначительные погрешности в графическом представлении множеств – в 13% работ, отдельные неточности в формулировках – в 8% работ. Все необходимые связи между математическими понятиями и реальной ситуацией установлены в 95% работ, полноценный анализ проблемной ситуации осуществлен в 91% работ, система уравнений решена корректно в 87% работ.

Полученные результаты демонстрируют статистически значимые различия в уровне сформированности метапредметных компетенций у студентов разных курсов, что согласуется с результатами ранее проведенных исследований. Студенты 4-го курса показывают более высокие результаты по сравнению со студентами 1-го и 2-го курсов, что обусловлено как более глубоким предметным знанием, так и сформированностью профессиональных умений в процессе обучения. Наиболее показательными являются различия по интегративному компоненту, который требует не только знания математических понятий, но и способности устанавливать связи между абстрактными конструкциями и реальными профессиональными ситуациями. Важно отметить, что даже студенты 1-го курса смогли успешно решить гипертекстовый кейс, получив в среднем 15,58 балла из 30 возможных, что свидетельствует о доступности гипертекстового формата для студентов с начальным уровнем подготовки и подтверждает его эффективность как средства введения в тему и формирования базовых метапредметных компетенций. Результаты настоящего исследования согласуются с данными зарубежных исследователей [12; 13], показавшими, что гиперссылки на концептуальное знание положительно влияют на применение знаний в посттестовых анализах кейсов. В настоящем исследовании эффект оказался более выраженным, что может быть связано с интеграцией трех компонентов метапредметной компетенции в методику оценки и использованием кейса, охватывающего несколько тем теории множеств.

Список литературы

1. Астафьева Г.А. Способы обучения студентов вузов эффективному пониманию иноязычного цифрового текста // Психолого-педагогические исследования. 2025. Т. 17. №3. С. 134–148.

2. Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С., Акопян Г.А. Глаголы и дополнения как модель описания содержания метапредметных компетенций в ожиданиях и представлениях участников рынка труда // Обучение иностранным языкам. 2021. Т. 48. №1. С. 32–42.

3. Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С., Акопян Г.А. Исследование методом фокус-группы содержания формируемых в школе и востребованных рынком труда метапредметных компетенций // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2022. Т. 16. №3. С. 32–49.

4. Демин И.С. Гипертекстовые среды и обучение // Вестник Финансовой академии. 2003. №4(28). С. 71–77.

5. Махотин Д.А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология // Вестник РМАТ. 2014. №1. С. 94–98.

6. Мзокова Л.А., Зембатова Л.Т. Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №61-4. С. 219–223.

7. Пичугина Г.А., Бондарчук А.И. Структура обучающего кейса в организации учебного процесса // Гуманитарные балканские исследования. 2019. Т. 3. №2(4). С. 5–7.

8. Полянина О.И. Психология и методика педагогической деятельности. Раздел «Методика преподавания психологии»: учебно-методическое пособие. [Электронный ресурс]. URL: http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/polyaninapsihologiya-i-metodika-peddeyatelnosti.pdf (дата обращения: 01.08.2026).

9. Ромащенко А.Р. Гипертекстовая модель кейса для обучения смысловому чтению учащихся основной школы на уроках математики // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14. №6. С. 61–80.

10. Ромащенко А.Р. Применение гипертекста и денотативного анализа при разработке кейса для обучения смысловому чтению на уроках математики учеников основной школы // Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы, опыт решения: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Волгоград, 23 ноября 2023 года. Чебоксары, 2023. С. 173–179.

11. Стрекалова Н.Д., Беляков В.Г. Разработка и применение учебных кейсов: практическое руководство. СПб., 2013.

12. Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, N.J., 1988.

13. Enhancing Computer-Supported Case-Based Learning for Pre-Service Teachers: Effects of Hyperlinks to Multiple Perspectives and Conceptual Knowledge / J. Zottmann, F. Fischer, A. Goeze, J. Schrader. // Connecting Computer-Supported Collaborative Learning to Policy and Practice. Proceedings of the International Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) 2011. Hong Kong, 2011. С. 894–895.

14. Shutikova M.I., Matveeva V.A. Formation of meta-subject components of ICT competence // SHS Web of Conferences. 2021. Vol. 117. P. 3003.

* * *

1. Astaf’eva G.A. Sposoby obucheniya studentov vuzov effektivnomu ponimaniyu inoyazychnogo cifrovogo teksta // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2025. T. 17. №3. S. 134–148.

2. Vesmanov S.V., Zhad’ko N.V., Vesmanov D.S., Akopyan G.A. Glagoly i dopolneniya kak model’ opisaniya soderzhaniya metapredmetnyh kompetencij v ozhidaniyah i predstavleniyah uchastnikov rynka truda // Obuchenie inostrannym yazykam. 2021. T. 48. №1. S. 32–42.

3. Vesmanov S.V., Zhad’ko N.V., Vesmanov D.S., Akopyan G.A. Issledovanie metodom fokus-gruppy soderzhaniya formiruemyh v shkole i vostrebovannyh rynkom truda metapredmetnyh kompetencij // Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2022. T. 16. №3. S. 32–49.

4. Demin I.S. Gipertekstovye sredy i obuchenie // Vestnik Finansovoj akademii. 2003. №4(28). S. 71–77.

5. Mahotin D.A. Metod analiza konkretnyh situacij (kejsov) kak pedagogicheskaya tekhnologiya // Vestnik RMAT. 2014. №1. S. 94–98.

6. Mzokova L.A., Zembatova L.T. Podgotovka budushchih uchitelej nachal'nyh klassov k formirovaniyu metapredmetnyh kompetencij u mladshih shkol'nikov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. №61-4. S. 219–223.

7. Pichugina G.A., Bondarchuk A.I. Struktura obuchayushchego kejsa v organizacii uchebnogo processa // Gumanitarnye balkanskie issledovaniya. 2019. T. 3. №2(4). S. 5–7.

8. Polyanina O.I. Psihologiya i metodika pedagogicheskoj deyatel'nosti. Razdel «Metodika prepodavaniya psihologii»: uchebno-metodicheskoe posobie. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/polyaninapsihologiya-i-metodika-ped-deyatelnosti.pdf (data obrashcheniya: 01.08.2026).

9. Romashchenko A.R. Gipertekstovaya model' kejsa dlya obucheniya smyslovomu chteniyu uchashchihsya osnovnoj shkoly na urokah matematiki // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. T. 14. №6. S. 61–80.

10. Romashchenko A.R. Primenenie giperteksta i denotativnogo analiza pri razrabotke kejsa dlya obucheniya smyslovomu chteniyu na urokah matematiki uchenikov osnovnoj shkoly // Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: aktual'nye problemy, opyt resheniya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Volgograd, 23 noyabrya 2023 goda. Cheboksary, 2023. S. 173–179.

11. Strekalova N.D., Belyakov V.G. Razrabotka i primenenie uchebnyh kejsov: prakticheskoe rukovodstvo. SPb., 2013.

The hypertext case as the means of developing the metasubject competencies of future teachers of primary school (at the example of the theme "Sets")

The necessity of use of hypertext technologies in the professional training of future teachers of primary school for the development of their metasubject competencies is substantiated. The author's model of the hypertext case of the theme "Sets", that is based on the non-linear organization of educational material in the kind of interrelated units, is presented. There is described the structure of the case, including the plot, information and methodology sets, that provide the variability of educational trajectories. On the basis of the empirical data the efficiency of the suggested model for developing the students' skills of semantic analysis, modelling and transfer of mathematical knowledge in the context of real pedagogical tasks, is substantiated.

Keywords: *hypertext case, metasubject competencies, training of students of primary school, theory of sets, case method, digital educational environment.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2026)

А.С. ФЕТИСОВ,
Т.В. МЕЛЕЩЕНКО
Воронеж

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ СИСТЕМЫ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ СОВЕТНИКОВ ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ*

Обосновывается педагогическая целесообразность создания и функционирования интерактивной региональной консультативной системы как инструмента профилактики профессиональных дефицитов советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Разработана и описана структура интерактивной региональной консультативной системы с выделением пяти ключевых модулей с их содержательным описанием.

Ключевые слова: *советник директора по воспитанию, профессиональные дефициты, интерактивная региональная консультативная система, цифровое педагогическое сопровождение, непрерывное профессиональное развитие.*

С 2022 года в Российской Федерации реализуется системное обновление воспитательного компонента образовательной организации, ключевым элементом которого стала введение должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Введенная в соответствии с поручениями главы государства и нормативными актами Министерства просвещения РФ, данная должность призвана обеспечить координацию воспитательной деятельности, интеграцию усилий педагогического коллектива, родительского сообщества и детских общественных объединений, а также реализацию программ, соответствующих ценностным ориентирам Федеральной рабочей программы воспитания [13]. В педагогической практике фиксируются повторяющиеся затруднения советников в области проектирования воспитательных событий, взаимодействия с разновозрастными детскими коллективами, использования цифровых инструментов воспитания, оценки качественных изменений в личностном развитии обучающихся и управления профессиональной нагрузкой. Именно поэтому выявление профессиональных дефицитов поможет диагностике и профилактике проблем, с которыми сталкивается советник директора по воспитанию в рамках реализации воспитательного процесса современной школы.

В условиях отсутствия исторически сложившейся системы подготовки именно для данной должности актуализируется задача создания оперативных, контекстно-адаптированных и непрерывных форм профессионального сопровождения. Традиционные курсы повышения квалификации, носящие эпизодический характер, не способны обеспечить профилактику дефицитов в режиме реального времени. В связи с этим научный и практический интерес представляет разработка интерактивной региональной консультативной системы на примере Воронежской области, функционирующей как педагогическая система поддержки.

Нормативная база, регламентирующая деятельность советника, включает Письмо Министерства просвещения РФ «О направлении разъяснений по вопросам введения

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

© Фетисов А.С., Мелещенко Т.В., 2026

должности советник директора по воспитанию», согласно которому советник директора по воспитанию – это специалист, осуществляющий «свою деятельность непосредственно в образовательной организации, организуя воспитательную работу, как в образовательной организации, так и за ее пределами, обеспечивая взаимодействие участников образовательных отношений с различными социальными институтами, осуществляющий индивидуальную работу с обучающимися и родителями» [12], а также профстандарт «Специалист в области воспитания», подчеркивающий, что требования к советнику носят интегративный характер: от проектной деятельности и медиасопровождения до психолого-педагогического сопровождения и межведомственного взаимодействия [14]. В связи с обширным функционалом данной должности особую актуальность приобретает изучение профессиональных дефицитов.

Проблема профессионального сопровождения педагогических работников и профилактики компетентностных затруднений рассматривается в отечественной педагогике достаточно широко. Теоретико-методологические основы непрерывного развития педагога заложены в трудах В.А. Сластенина [16], И.А. Зимней [7], А.В. Хуторского [19], где профессиональные дефициты трактуются как индикаторы разрыва между требованиями деятельности и актуальным уровнем компетенций. Развитие цифровых и интерактивных форм консультативной поддержки педагогов отражено в современных исследованиях цифровой образовательной экосистемы (О.В. Сидорова [15], А.О. Виндижева [5], Б.В. Олейников [11]), где показано, что платформенные решения способны обеспечивать оперативную методическую помощь, аналитику запросов и персонализацию траекторий развития. Однако большинство работ фокусируются на общем педагогическом составе или студентах педагогических вузов, не затрагивая специфику новых должностей воспитательного профиля. На данный момент в педагогической науке отсутствуют системные исследования, объединяющие три компонента: профилактический характер поддержки, интерактивную региональную консультативную систему и целевую группу советников директора по воспитанию.

Перед тем, как выявить профессиональные дефициты советника директора по воспитанию, необходимо обратиться к трактовке данного аспекта. Так, в своей работе И.Ю. Вороткова отмечает, что «с позиции управления персоналом профессиональные дефициты могут, с одной стороны, рассматриваться как кадровый дефицит, с другой стороны, изучаться как дефицитные профессиональные навыки (квалификационный дефицит), которые необходимо у работников сначала формировать, а затем развивать и совершенствовать» [4, с. 107]. В свою очередь, проблема профессиональных затруднений, дефицитов педагога является предметов постоянно внимания исследователей в области педагогики и психологии. И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Н.Ф. Радионова, А.В. Хуторской исследуют дефицитарный характер профессиональных навыков педагогов. Под профессиональными дефицитами понимают недостаток или полное отсутствие у учителя определенных педагогических компетенций, критически важных для эффективной работы. Устранение этих дефицитов сводится к преодолению существующих препятствий, мешающих учителям полноценно реализовывать свои профессиональные задачи [6, с. 36].

Следовательно, мы можем констатировать, что профессиональные дефициты советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями – это недостаточный уровень сформированности или отсутствие у специалиста компетенций, необходимых для эффективной реализации стратегии воспитания, координации деятельности детских объединений и обеспечения субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса [8, с. 144]. Данные дефициты проявляются в неспособности эффективно проектировать событийную среду, выстраивать коммуникацию с представителями общественных структур и интегрировать воспитательные практики в цифровую и реальную жизнь школьного сообщества.

Что же касается понятия «профилактика», то оно применяется в различных сферах жизнедеятельности: медицине, юриспруденции, социологии, психологии, педагогике и т.д. Наиболее универсальное значение данного понятия приведено в толковом словаре С.И. Ожегова – «совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния, порядка» [10, с. 378]. Но где бы оно не употреблялось, во всех случаях имеет в себе общие компоненты – «какой-либо комплекс действий (мероприятий), целью которых является поддержание нормального состояния объекта профилактики, а также устранение факторов риска» [9, с. 53]. Соответственно, профилактика профессиональных дефицитов – это система научно обоснованных, заблаговременно предпринимаемых мер, направленных на предупреждение возникновения, развития и закрепления негативных явлений в процессе профессионального становления личности, а также на создание условий для устойчивого позитивного развития.

Особую роль в профилактике профессиональных дефицитов советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями играет интерактивная региональная консультативная система. В рамках цифровой образовательной среды интерактивность понимается не как техническая характеристика платформы, а как педагогически организованное взаимодействие субъектов, генерирующее новые смыслы и практики. В этой связи, мы можем сказать, что интерактивная региональная консультативная система рассматривается как организационно-педагогическая структура, объединяющая цифровую платформу, сеть региональных экспертов-наставников, методические центры и сами целевые группы в единую систему поддержки. Ключевой педагогический принцип ее функционирования – опережающее сопровождение, при котором запросы советников прогнозируются на основе аналитики региональных образовательных процессов, а не только реагируют на уже возникшие затруднения.

На основании проведенного теоретического анализа можем выделить следующие профессиональные дефициты советника директора по воспитанию, каждый из которых ограничивает эффективность реализации воспитательного процесса.

1. Нормативно-содержательные дефициты. Проявляются в недостаточном знании обновленных нормативно-правовых требований, размытости границ между обязанностями советника, классных руководителей, заместителя директора по воспитательной работе и социальных педагогов. На практике это ведет к дублированию функций, перегрузке отчетной документацией и снижению качества содержательного наполнения воспитательных мероприятий.

2. Организационно-деятельностные дефициты. Включают затруднения в проектировании воспитательной деятельности, управлении проектами, распределении ресурсов и координации взаимодействия с детскими общественными объединениями. Советники часто сталкиваются с необходимостью организации разновозрастных инициатив без достаточных навыков фасилитации, тайм-менеджмента и оценки рисков.

3. Коммуникативно-интерактивные дефициты. Отражают сложности в выстраивании диалога с обучающимися разных возрастных групп, родительским сообществом и внешними партнерами. В условиях поликультурной и социально неоднородной среды школы требуются навыки медиации, компромиссного разрешения конфликтов, инклюзивного взаимодействия и работы с детским коллективом [18, с. 229].

4. Цифровые дефициты. Современный воспитательный процесс неразрывно связан с цифровой средой, однако многие советники ограничиваются базовым использованием ИКТ для организации мероприятий. Отмечается недостаточное владение навыками создания цифрового воспитательного контента, модерации онлайн-сообществ, использования аналитических платформ для отслеживания вовлеченности обучающихся, а также профилактики киберрисков.

5. Рефлексивно-оценочные дефициты. Воспитание характеризуется отсроченным и качественным результатом, что объективно затрудняет его диагностику. Советники часто используют количественные показатели (охват, количество мероприятий) вместо качественных индикаторов личностных изменений (ценностные ориентации, социальная ответственность, эмпатия, гражданская позиция). Отсутствуют валидные инструменты формирующего оценивания воспитательных результатов, а навыки педагогической рефлексии и самоанализа собственной деятельности остаются недостаточно развитыми. Это приводит к формализации отчетности и снижению мотивации к профессиональному росту [17, с. 11].

6. Психологические дефициты. Должность предполагает высокую эмоциональную включенность, работу в условиях многозадачности и постоянных изменений. В этой связи у советников могут возникнуть признаки профессионального выгорания, снижение профессиональной идентичности и недостаточной развитости навыков саморегуляции. Дефицит психологической устойчивости ограничивает способность специалиста поддерживать здоровый климат в коллективе и эффективно взаимодействовать в кризисных ситуациях [1, с. 110].

На основании выявленных дефицитов советников директора по воспитанию мы можем рассмотреть следующие интерактивные модули, удовлетворяющие специфике Воронежской области:

1. Полезные знания. Данный модуль содержит в себе информацию о нормативно-правовой базе, а именно понимание основ законодательства Российской Федерации и региональных нормативных актов Воронежской области в сфере образования, требований к должности, регламентов деятельности, включая работу «Центра детских инициатив»; проектный менеджмент, включающий в себя планирование, организацию, и реализацию воспитательных мероприятий, конкурсов и акций; имитационные и деловые игры.

2. Консалтинг, который разделяется на образовательный, психолого-педагогический и управленческий. Образовательный консалтинг включает в себя профориентацию (тесты на профессиональные склонности, базу профессий с видеоэкскурсиями, календарь дней открытых дверей вузов Воронежа), анализ эффективности воспитательных мероприятий (конструктов чек-листов оценки, шаблоны анкет обратной связи, визуализация результатов с опорой, например, на методические рекомендации ВИРО им. Н.Ф. Бунакова), обучение современным воспитательным практикам (вебинары с экспертами региона, курсы по актуальным аспектам воспитания), сопровождение индивидуального образовательного трека (трекер целей и прогресса, банк ресурсов для тьютора), развивающие семинары и тренинги, консультации по управлению социальными проектами (пошаговый гайд «От идеи к гранту», база конкурсов и фондов, шаблоны заявок). В процессе психолого-педагогического консалтинга особое внимание уделяется работе с детьми и подростками (выявление особенностей мотивации, склонностей, причин трудностей в обучении, коррекция поведения, профессиональное самоопределение с помощью интерактивных методик, сценарий мероприятий, диагностики, лекции, видеоинтервью), консультированию родителей (рекомендации по воспитанию, развитию, общению с ребенком и преодолению возрастных кризисов, подборка кружков и секций Воронежа по интересам ребенка, календарь семейных событий), поддержке педагогов (шаблоны планов воспитательной работы, конструктор интерактивных классных часов, профилактика профессионального выгорания), а также индивидуальному консалтингу (личностное развитие, познание себя, траектория профессионального роста). Управленческий консалтинг имеет особую значимость, так как сочетает в себе такие элементы, как стратегическое планирование (конструктор программ развития воспитательной системы школы, шаблоны дорожных карт), стратегические сессии по разработке миссии,

формирование благоприятного психоэмоционального климата, социально-эмоциональных навыков обучающихся с помощью банка упражнений.

3. Методическая мастерская (лаборатория). Данный модуль представляет особую важность, так как помимо выявления персональных затруднений, дефицитов (тесты, опросы, кейсы), он способствует их профилактике с помощью внедрения в систему удачных региональных практик советников директора по воспитанию (создание методической копилки), проведения мастер-классов, вебинаров, организации наставничества от лица опытных коллег для помощи в организации воспитательных мероприятий и предоставления методической документации.

4. Консультативный чат. С помощью данного модуля советник директора по воспитанию каждой школы Воронежской области при регистрации на платформе сможет задать экспертам, которыми являются опытные преподаватели профильных вузов, а также практикующие советники директора по воспитанию, вопросы, касающиеся разъяснений по организации воспитательных мероприятий, психолого-педагогическому сопровождению учащихся, взаимодействию с родителями и социальными партнерами. В данном формате педагоги могут получить своевременную консультацию на конкретный вопрос. Более того, вопросы и ответы сохраняются в общем банке консультации, которым может воспользоваться каждый советник, имеющий соответствующие затруднения.

5. Интерактивный помощник по работе с детскими общественными объединениями. Это консультативный инструмент, который помогает советникам директора оперативно предупреждать и устранять затруднения в работе с детскими объединениями («Движение первых», «Орлята России», юнармия и др.) через быстрые консультации экспертов по нормативным, проектным и коммуникативным вопросам; готовые решения и шаблоны (дорожные карты, соглашения, сценарии); обмен опыта с коллегами и наставниками в региональном профессиональном сообществе, персонализированные рекомендации на основе анализа реальных запросов и практики. Главная цель не просто обучить, а сопровождать советника в момент возникновения профессиональной задачи, чтобы взаимодействие с детскими общественными объединениями было эффективным, осмысленным и соответствовало современным требованиям воспитательной работы.

6. Программы обучения, в которые входят профессиональная переподготовка и повышение квалификации педагогов. Данный модуль является целенаправленным навигатором по образовательным программа дополнительного профессионального образования для педагогов-воспитателей, кураторов детских объединений и советников директора по воспитанию. Структура включает в себя такие блоки, как каталог программ (тема, формат, длительность, стоимость, выдаваемый документ), которые могут быть реализованы на базе, например, ВИРО им. Н.Ф. Бунакова; региональные провайдеры (контакты, лицензии, отзывы, актуальные наборы), например ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», с 2025 реализующий программу профессиональной переподготовки «Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями» [2]; тематические треки, а именно воспитательная работа и взаимодействие с детскими общественными объединениями, психолого-педагогическое сопровождение, проектная деятельность, цифровые инструменты воспитания; гранты и льготы – информация о региональных субсидиях, квотах и т.д., персональный трек, представленный в виде конструктора индивидуального образовательного маршрута: подбор программ под цели аттестации, адаптации, профессионального развития.

7. Афиша как агрегатор актуальных мероприятий регионального и федерального уровней для планирования воспитательной деятельности школы. Модуль включает в себя следующие категории: культурные события (спектакли в Воронежском государственном театре юного зрителя им. С.Я. Маршака, премьеры Воронежского Камерно-

го театра и др.), музейные программы (например, в Воронежском областном краеведческом музее для школьников проводится мероприятие «Как учили в старину», где участники программы узнают об особенностях обучения в прошлом. В план мероприятия входит несколько игровых уроков: урок каллиграфии, чтения на кириллице [3]), общественные инициативы, в том числе детских общественных объединений, образовательные события (фестивали, форумы, конференции, а также оффлайн и онлайн-лекции, круглые столы, участниками которых являются практикующие советники по воспитанию школ Воронежской области, а также преподаватели Воронежского государственного педагогического университета), конкурсы и гранты.

8. Навигатор организации досуга учащихся. Это практический инструмент для планирования внеурочной деятельности, экскурсий, культурных выездов с учетом возрастных особенностей и образовательных целей. В рамках организации досуга учащихся необходимо рассматривать такие учреждение, как музеи (Воронежский областной краеведческий музей, Музей истории образования Воронежской области, школьные музеи региона и т.д.), образовательными программами которых могут являться «уроки в музее», интерактивные экскурсии, мастер-классы, тематические квесты и т.д.; театры (Воронежский государственный театр юного зрителя им. С.Я. Маршака, Воронежский академический театр драмы имени А.В. Кольцова и др.), на базе которых могут быть поставлены спектакли по школьной программе, функционировать театральные студии, экскурсии и т.д.; парки и центры досуга (парк «Алые паруса», Историко-культурный центр «Дворцовый комплекс Дворцовый комплекс Ольденбургских», музей-заповедник «Дивногорье» и др.), которые могут стать площадками для экологических троп, исторических реконструкций, спортивно-игровых программ, патриотических маршрутов и т.д.

9. Отзывы, благодарности. Данный модуль необходим для организации обратной связи, рефлексии от пользователей интерактивной региональной консультативной, а также для фиксации, систематизации и использования позитивного опыта, повышения мотивации педагогов и демонстрации результатов воспитательной работы.

В этой связи может сказать, что педагогическая ценность системы заключается в смещении фокуса с «обучения» на «сопровождение в действии», где консультативный запрос трансформируется в совместное конструирование решения, а не в пассивное получение инструкции.

Особую значимость в создании интерактивной региональной консультативной платформы имеют результаты эмпирического исследования. Так, в марте-апреле 2026 года нами было проведено анкетирование о необходимости создания данной платформы. Выборка составила 84 действующих советника директора по воспитанию из 38 образовательных организаций Воронежской области (г. Воронеж, Новоусманский, Семилукский, Рамонский, Каширский и др. районы). Результаты исследования показали, что 73,8% респондентов готовы регулярно использовать платформу при условии региональной локализации контента, также предложенная платформа соответствует запросу целевой аудитории, например, модули афиши, досуга, обучения и консалтинга закрывают 89% озвученных потребностей. Более того, при анализе открытого вопроса «Какой инструмент или ресурс Вам необходим в первую очередь для эффективной работы советника?» были выделены повторяющиеся кластеры ответов, а именно готовые сценарии и шаблоны, адаптированные под региональный контекст; единая точка входа: где искать гранты, музеи, партнеров, программы дополнительного профессионального образования; инструмент быстрой диагностики и маршрутизации: куда обратиться при сложном случае в процессе воспитательной работы с участниками образовательного процесса; возможность получить экспертную обратную связь без ожидания очных методических объединений.

Таким образом, роль интерактивной региональной консультативной системы как инструмента профилактики профессиональных дефицитов советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями заключается в ее педагогической целесообразности и практической эффективности. Профессиональные дефициты советников директора носят системный характер и требуют непрерывного, контекстно-адаптированного сопровождения, а не эпизодического обучения. Система обеспечивает переход от реактивной модели повышения квалификации к превентивной, где поддержка встроена в ежедневную профессиональную практику, а интерактивные механизмы служат катализатором профессионального роста, снижения тревожности и укрепления сетевой субъектности педагогов.

Список литературы

1. Алдошина М.И., Фетисов А.С. Феномен наставничества: история становления и современные вызовы // Проблемы современного образования. 2023. №5. С. 106–113.

2. Воронежский государственный педагогический университет: официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: http://www.vspu.ac.ru/news/detail/7367 (дата обращения: 16.05.2026).

3. Воронежский областной краеведческий музей: официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: https://museum-vrn.ru/dlya_detej/urok_v_drevnerusskoj_shkole1/ (дата обращения: 16.05.2026).

4. Вороткова И.Ю., Усачева А.В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2022. №2. С. 105–112.

5. Виндижева А.О. Использование интерактивных образовательных технологий в системе образования в условиях цифровизации общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. №9. С. 36–40.

6. Гутник И.Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования // Вестник НГПУ. 2021. №4. С. 33–45.

7. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. №4(4). С. 16–31.

8. Кисляков А.В., Щербаков А.В., Буравова С.В. Исследование профессионализма советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: инструментарий, диагностика, результаты исследования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2023. №2(55). С. 133–147.

9. Кожуховский Е.С. Понятия и соотношение категорий «профилактика» и «предупреждение» // АЮВ. 2020. №3(31). С. 51–55.

10. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов. М., 1990.

11. Олейников Б.В., Подлесный С.А. О концепции «экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования // Знание. Понимание. Умение. 2013. №4. С. 84–91.

12. Письмо Министерства просвещения РФ от 31 января 2023 г. №АБ-355/06 «О направлении разъяснений по вопросам введения должности советник директора по воспитанию». [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406233419/ (дата обращения: 01.04.2026).

13. Приказ Министерства просвещения РФ от 23 ноября 2022 г. №1014. «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования». [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897653/ (дата обращения: 01.04.2026).

14. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 30 января 2023 г. №53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»». [Электронный ресурс]. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=444827 (дата обращения: 01.04.2026).

15. Сидорова О.В., Сабирова З.Э. Формирование образовательных экосистем в цифровой среде // Экономика и управление: научно-практический журнал. 2022. №4(166). С. 150–155.

16. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.

17. Фетисов А.С., Педанов А.А. Патриотические ценности будущих преподавателей гуманитарного профиля: сущность, содержание и структура // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. №13. С. 7–14.

18. Фетисов А.С. Становление физической культуры будущих специалистов как условие их личностного и профессионального развития // Мир психологии. 2012. №2(70). С. 222–231.

19. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М., 2003.

* * *

1. Aldoshina M.I., Fetisov A.S. Fenomen nastavnichestva: istoriya stanovleniya i sovremennye vyzovy // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2023. №5. S. 106–113.

2. Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet: oficial'nyj sajt. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.vspu.ac.ru/news/detail/7367 (data obrashcheniya: 16.05.2026).

3. Voronezhskij oblastnoj kraevedcheskij muzej: oficial'nyj sajt. [Elektronnyj resurs]. URL: https://museum-vrn.ru/dlya_detej/urok_v_drevnerusskoj_shkole1/ (data obrashcheniya: 16.05.2026).

4. Vorotkova I.Yu., Usacheva A.V. Diagnostika professional'nyh deficitov sovremennyh pedagogov na osnovanii rezul'tatov professional'noj deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2022. №2. S. 105–112.

5. Vindizheva A.O. Ispol'zovanie interaktivnyh obrazovatel'nyh tekhnologij v sisteme obrazovaniya v usloviyah cifrovizacii obshchestva // Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. 2023. №9. S. 36–40.

6. Gutnik I.Yu. Pedagogicheskaya diagnostika professional'nyh deficitov uchitelya v usloviyah transformacii sovremennogo obrazovaniya // Vestnik NGPU. 2021. №4. S. 33–45.

7. Zimnyaya I.A. Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii // Uchenye zapiski nacional'nogo obshchestva prikladnoj lingvistiki. 2013. №4(4). S. 16–31.

8. Kislyakov A.V., Shcherbakov A.V., Buravova S.V. Issledovanie professionalizma sovetnikov direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob"edineniyami: instrumentarij, diagnostika, rezul'taty issledovaniya // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2023. №2(55). S. 133–147.

9. Kozhuhovskij E.S. Ponyatiya i sootnoshenie kategorij «profilaktika» i «preduprezhdenie» // AYuV. 2020. №3(31). S. 51–55.

10. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka: 70000 slov. M., 1990.

11. Olejnikov B.V., Podlesnyj S.A. O koncepcii «ekosistema obucheniya» i napravleniyah razvitiya informatizacii obrazovaniya // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2013. №4. S. 84–91.

12. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 yanvarya 2023 g. №AB-355/06 «O napravlenii raz"yasnenij po voprosam vvedeniya dolzhnosti sovetnik direktora po vospitaniyu». [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406233419/ (data obrashcheniya: 01.04.2026).

13. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 23 noyabrya 2022 g. №1014. «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy srednego obshchego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897653/ (data obrashcheniya: 01.04.2026).

14. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 30 yanvarya 2023 g. №53n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist v oblasti vospitaniya»». [Elektronnyj resurs]. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=444827 (data obrashcheniya: 01.04.2026).

15. Sidorova O.V., Sabirova Z.E. Formirovanie obrazovatel'nyh ekosistem v cifrovoj srede // Ekonomika i upravlenie: nauchno-prakticheskij zhurnal. 2022. №4(166). S. 150–155.

16. Slastenin V.A. Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki. M., 1976.

17. Fetisov A.S., Pedanov A.A. Patrioticheskie cennosti budushchih prepodavatelej gumanitarnogo profilya: sushchnost', soderzhanie i struktura // Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya. 2023. №13. S. 7–14.

18. Fetisov A.S. Stanovlenie fizicheskoj kul'tury budushchih specialistov kak uslovie ih lichnostnogo i professional'nogo razvitiya // Mir psihologii. 2012. №2(70). S. 222–231.

19. Hutorskoj A.V. Didakticheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya. M., 2003.

The role of interactive regional advisory system in the prevention measures of professional deficits of the Advisers to the Director for educational work and cooperation with children's non-governmental organizations

The pedagogical relevance of creation and functioning of interactive regional advisory systems as the tool of prevention measures of professional deficits of the Advisers to the Director for educational work and cooperation with children's non-governmental organizations is substantiated. The structure of interactive regional advisory system with revealing five key modules with their informal description is developed and described.

Keywords: *Adviser to the Director for educational work, professional deficits, interactive regional advisory system, digital pedagogical support, continuous professional development.*

(Статья поступила в редакцию 06.05.2026)

Р.Р. НАБИЕВ
И.Г. МОРОЗОВА
Казань

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОСОЗНАННОМУ УЧЕНИЮ НА ОСНОВЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ «MYKNITU»

Представлена модель развития мотивации студентов к осознанному учению на основе интеллектуальной образовательной платформы. Обоснована необходимость использования инклюзивного подхода к индивидуализации учебного процесса с учетом индивидуальных интересов и уровня подготовки обучающихся. Описана структура адаптированной гибкой образовательной платформы (LMS) «Myknitu», включающая компоненты входной диагностики, адаптивного контента (с учетом интересов), ИИ-генерации заданий с корректировкой уровня сложности, цикличного тестирования, балльно-рейтинговой системы, чат-бота и персонализированных QR-кодов. Проанализированы результаты внедрения модели в образовательный процесс Казанского национального исследовательского технологического университета.

Ключевые слова: *осознанное учение, моделирование, мотивация, адаптивная образовательная платформа, инклюзивный подход.*

Одной из тенденций развития высшего образования является цифровая трансформация. Возрастает количество цифровых инструментов, которые позволяют адаптировать учебный материал с учетом индивидуальных возможностей и способностей студентов. Большую роль в успешном освоении материала с использованием современ-

© Набиев Р.Р., Морозова И.Г., 2026

ных образовательных технологий играет мотивация студентов к осознанному учению. В связи с этим особую значимость приобретает поиск педагогических решений, способствующих организации эффективного образовательного процесса с учетом личных интересов, уровня подготовки и когнитивных особенностей каждого студента. Применение инклюзивного подхода к моделированию развития мотивации студентов к осознанному учению с использованием современных цифровых технологий – один из путей достижения эффективности обучения студентов через повышение их заинтересованности и вовлеченности в образовательный процесс.

Исследованность проблемы мотивации к осознанному учению в отечественных трудах

В научной психолого-педагогической литературе существует многообразие трактовок понятия «осознанное учение». А.Н. Леонтьев в книге под названием «Деятельность. Сознание. Личность» написал: «Деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели; при этом случай, характерный для более высоких ступеней развития, состоит в том, что роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря его осознанности в мотив – цель» [7, с. 46]. То есть, по мнению автора, осознанное учение предполагает понимание целей, мотивов и способов деятельности. Л.С. Выготский – создатель культурно-исторической теории, подчеркивал роль сознания в развитии высших психических функций человека в и обучении, указывая на переход от спонтанных процессов к осознанным [4]. Е.В. Ветерок и Л.В. Зиновьева, исследуя феномен осознанности в современной науке, отмечают, что «осознанность коррелирует с рядом когнитивных процессов – с концентрацией и устойчивостью внимания, произвольной памятью, сложными мыслительными операциями, способностью к принятию адекватных решений в стрессовых ситуациях. При этом осознанность связана как с непосредственным восприятием стимулов, так и с рефлексией психических состояний» [3, с. 18].

А.Н. Леонтьев рассматривает мотив деятельности как «предмет потребности материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане» [7, с. 7]. Изучая специфику мотивации учебной деятельности у подростков, Е.П. Ильин отметил: «Под влиянием формирующегося у них мировоззрения возникает достаточно устойчивая структура мотивационной сферы, в которой главными становятся мотиваторы (личностные диспозиции, особенности личности), отражающие их взгляды и убеждения. У таких обучающихся возникает потребность выработать свои взгляды и на вопросы морали, а стремление самим разобраться во всех проблемах приводит к отказу от помощи взрослых» [6, с. 261].

А.М. Новиков рассматривает понятия «учение» и «учебная деятельность» как синонимичные. «Учение», «учебная деятельность» – деятельность человека (обучающегося) по развитию своего опыта личности – знаний, умений (компетенций), навыков, привычек [8]. Обобщив проанализированные понятия, мы понимаем развитие мотивации к осознанному учению в нашем исследовании как процесс формирования у обучающихся внутренних установок к учению, основанных на постановке личных целей, понимании ценности получаемых знаний, самостоятельной ответственности за результаты обучения.

Моделирование развития мотивации студентов к осознанному учению на основе интеллектуальной образовательной платформы «Myknitu»

В.И. Загвязинский и Р. Атаханов отмечают, что «моделирование – это процесс создания моделей, схем, знаков или реальных аналогов, отражающих существенные свойства более сложных объектов (прототипов)» [5, с. 199]. Разработанная нами модель включает в себя пять взаимосвязанных блоков: целевой, содержательно-технологический, организационный, диагностический и результативный (рис. 1).

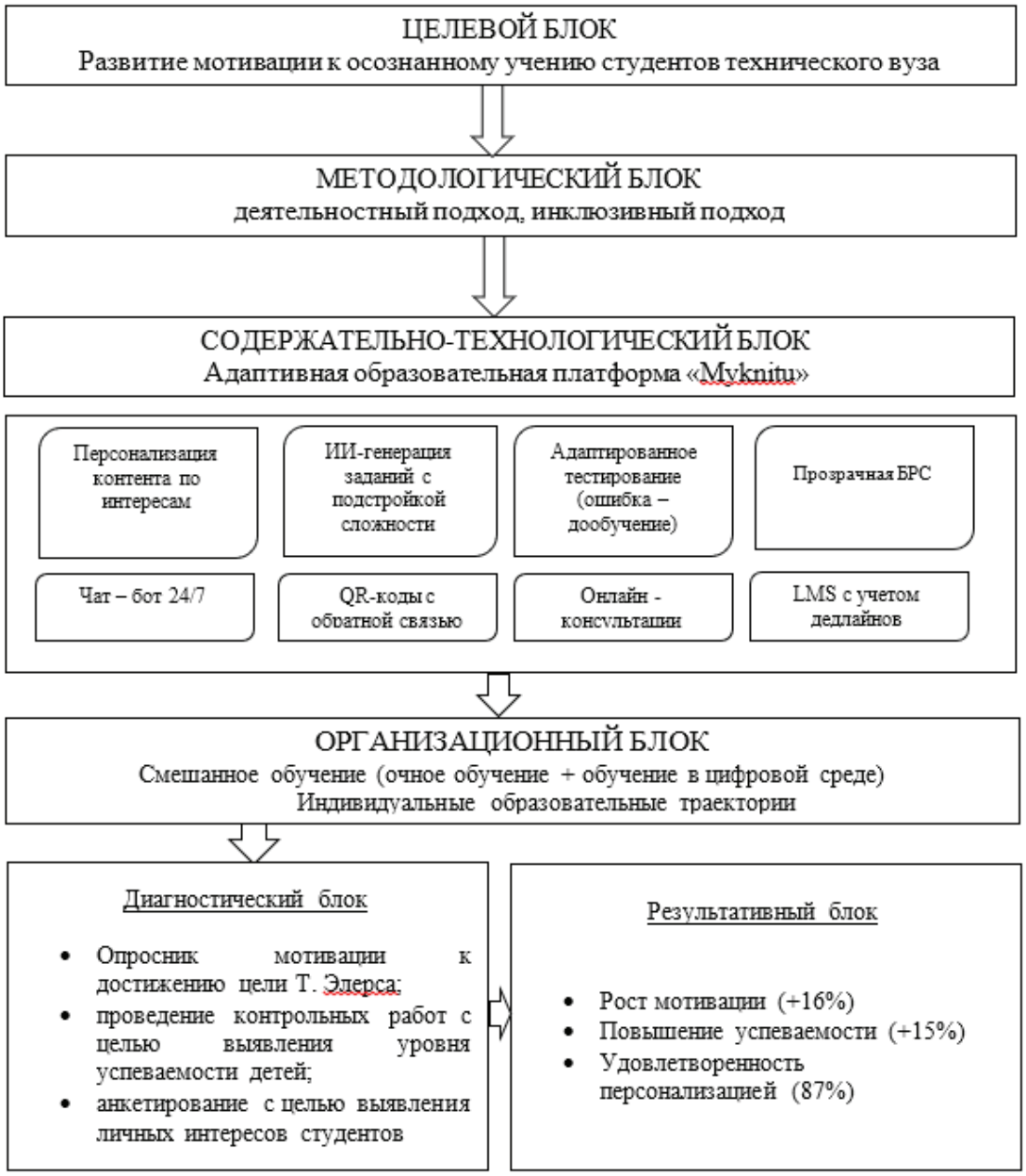


Рис. 1. Моделирование развития мотивации студентов к осознанному учению на основе интеллектуальной образовательной платформы «Myknitu»

Целевой блок определяет стратегическую направленность модели – формирование устойчивой внутренней мотивации к осознанному учению студентов технического вуза с использованием интеллектуальной образовательной платформы «Myknitu».

Методологический подход представлен двумя ключевыми подходами: деятельностным и инклюзивным. Деятельностный подход, исследованный А.Н. Леонтье-



Рис. 2. Распределение студентов по интересам

вым [7] и С.Л. Рубинштейном [9], подразумевает, что процесс обучения студентов имеет определенный мотив, цель, действия, условия, средства и результат. В процессе обучения студенты технического вуза вовлекаются в разные виды деятельности: проектирование, конструирование, программирование, моделирование, участие в групповых проектах. Инклюзивный подход, приверженцами которого являются С.В. Алехина [1], Д.З. Ахметова [2] и другие авторы, подразумевает то, что образовательный процесс с использованием платформы «Myknitu» адаптирован с учетом индивидуальных способностей и уровня знаний обучающихся. При этом задания построены таким образом, что все студенты активно включены в учебный процесс, а преподаватели осуществляют психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения.

Диагностический блок обеспечивает сбор первичных данных, на основании которых в дальнейшем будет разрабатываться индивидуальная образовательная траектория. При записи на курс студенты проходят входное тестирование, которое выявляет их познавательные интересы, уровень подготовки по дисциплине, а также исходный уровень учебной мотивации по методике Т. Элерса.

Содержательно-технологический блок: персонализация контента (входная диагностика интересов); ИИ-генерация заданий; адаптивное тестирование (промежуточные тесты → проблемные темы → материалы → повторное тестирование с дополнительными вопросами); прозрачная БРС (сроки, критерии, просрочки, баллы); чат-бот (круглосуточная поддержка); персонализированные QR-коды; онлайн-консультации.

Организационный блок представляет собой формы реализации модели развития мотивации к осознанному учению. В этом блоке мы продумали, как именно модель будет работать на практике. Занятия проходят в смешанном формате, очные занятия в стенах университета дополняются работой в цифровой среде. Цифровая платформа и



Рис. 3. Распределение студентов по уровню подготовки

внедренные цифровые инструменты позволяет каждому студенту двигаться по своему пути, с учетом его темпа, интересов, исходного уровня знаний и мотивации.

В эксперименте приняли участие 76 студентов первого курса направления «Информационные системы и технологии», изучавших дисциплину «Информатика» и «Информационные технологии».

Входное тестирование позволило распределить студентов по интересам и уровню подготовки, результаты представлены на рисунках 2 и 3. Распределение по уровню подготовки показало, что 16% студентов имеют высокий уровень, 50% – средний, 34% – низкий. Это подтвердило необходимость персонализации обучения с учетом разницы в исходной подготовке (рис. 2, 3).

По завершении семестра было проведено анкетирование студентов с целью оценки удовлетворенности использования образовательной платформы «Myknitu». Результаты представлены в таблице (таб. на стр. 120).

Как видно из таблицы, наиболее высокие оценки студенты дали возможности повторного тестирования после ошибок (4,9), быстроте получения ответа от чат-бота (4,9), учету интересов при подборе заданий (4,8) и прозрачности системы оценивания (4,8).

Повторная диагностика учебной мотивации по методике Т. Элерса показала положительную динамику учебной мотивации (рис. 4 на стр. 121).

Доля студентов с умеренно высоким уровнем мотивации выросла на 16%, что свидетельствует о переходе значительной части обучающихся в категорию с устойчивой внутренней мотивацией к учению.

Мнение студентов о персонализации. При ответе на вопрос «Учитывались ли ваши интересы при подборе заданий?» 87% студентов дали положительную оценку (ответы 4

Таблица

Оценка студентами используемой образовательной платформы

Критерий оценки	Средний балл
Адаптивный контент по интересам	4,8
Учет моих интересов при подборе заданий	4,7
Связь учебных задач с моими увлечениями	
ИИ-генерация и адаптивное тестирование	4,8
Подстройка сложности под мой уровень	4,9
Возможность повторного тестирования после ошибок	
Прозрачная БРС	4,8
Возможность видеть текущие баллы в любой момент	4,7
Четкое понимание сроков сдачи работ	
Чат-бот	4,9
Быстрота получения ответа на вопрос по курсу	4,8
Возможность узнать свои баллы и долги 24/7	
Персонализированные QR-коды	4,8
Детализированная информация о начислении баллов	4,7

и 5 по 5-балльной шкале). 84% отметили, что задания стали интереснее благодаря учету их увлечений. Приведем некоторые высказывания студентов:

- *«Когда лабораторные работы связаны с онлайн-играми, даже сложные темы становятся понятнее и интереснее»;*
- *«Очень крутая идея – подстраивать задания под интересы студента;*
- *«Стало намного интереснее учиться, потому что задания теперь не абстрактные, а про то, чем я реально увлекаюсь»;*
- *«До этого курса я думал, что программирование – это скучно. А когда задачи начали давать про игры, понял, что это может быть увлекательно».*

Сравнительный анализ результатов входной и выходной контрольных работ показал прирост среднего балла успеваемости среди студентов на 15% (с 71% до 86%). Студенты с низким уровнем подготовки продемонстрировали наиболее значимую положительную динамику, что подтверждает эффективность инклюзивного подхода к модели-



Рис. 4. Исследование уровня мотивации студентов до и после внедрения интеллектуальной образовательной платформы «Myknitu»

рованию развития мотивации студентов к осознанному учению на основе интеллектуальной образовательной платформы «Myknitu».

Таким образом, исследование проблемы развития мотивации к осознанному обучению с использованием современных цифровых образовательных платформ является, бесспорно, актуальным. Предложенный нами инклюзивный подход к моделированию организации учебного процесса с применением образовательной платформы (LMS) «Myknitu» доказал свою эффективность: повысился уровень мотивации студентов к обучению, значительно увеличились показатели успеваемости. В дальнейшем авторы статьи планируют рассмотреть возможность применения данной платформы при обучении студентов не только технических, но и гуманитарных вузов.

Список литературы

1. Алехина С.В., Быстрова Ю.А. Оценка инклюзивной образовательной среды в образовательной организации: учебное пособие. М., 2024.

2. Ахметова Д.З., Тимирясова А.В., Морозова И.Г. Инклюзивное образование как педагогическая инновация. Казань, 2022.

3. Ветерок Е.В., Зиновьева Л.В. Теоретические аспекты изучения феномена осознанности в современной науке // Смальта. 2019. №1. С. 15–22.

4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. М., 1983. С. 5–328.

5. Загвязинский В.И., Атаханов Р.Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2010.

6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2002.

7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. М., 2005.
8. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М., 2013.
9. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблемы личности // Вопросы психологии. 1957. №3. С. 131–139.

* * *

1. Alekhina S.V., Bystrova Yu.A. Ocenka inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'noj organizacii: uchebnoe posobie. M., 2024.
2. Ahmetova D.Z., Timiryasova A.V., Morozova I.G. Inklyuzivnoe obrazovanie kak pedagogicheskaya innovaciya. Kazan', 2022.
3. Veterok E.V., Zinov'eva L.V. Teoreticheskie aspekty izucheniya fenomena osoznannosti v sovremennoj nauke // Smal'ta. 2019. №1. S. 15–22.
4. Vygotskij L.C. Istoriya razvitiya vysshih psihicheskih funkcij // Sobranie sochinenij: v 6-ti t. T. 3. M., 1983. S. 5–328.
5. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R.Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2010.
6. Il'in E.P. Motivaciya i motivy. SPb., 2002.
7. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost': uchebnoe posobie. M., 2005.
8. Novikov A.M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij. M., 2013.
9. Rubinshtejn S.L. Teoreticheskie voprosy psihologii i problemy lichnosti // Voprosy psihologii. 1957. №3. S. 131–139.

Inclusive approach to modeling of development of students motivation to deliberate learning on the basis of intellectual educational platform "Myknitu"

The model of development of motivation of students to deliberate learning on the basis of the intellectual educational platform is presented. The necessity of using the inclusive approach to the individualization of the educational process, taking into account the individual interests and the level of students' training, is substantiated. The structure of the adaptive flexible learning platform (LMS) "Myknitu", including the components of entry diagnostics, the adaptive content (with the consideration of interests), the AI-generation tasks with the adjustment of difficulty level, the grade-rating system, chat bot and personalized QR codes, is described. The results of introducing the model in the educational process of Kazan National Research Technological University are analyzed.

Keywords: *deliberate learning, modeling, motivation, adaptive educational platform, inclusive approach.*

(Статья поступила в редакцию 21.05.2026)

Н.Ю. ПРОХИНА
Волгоград

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Представлено теоретическое обоснование модели формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя в образовательном процессе педагогического вуза. Описывается последовательность решаемых в данном процессе задач, назначение и характеристика основных этапов процесса, система доминирующих на них педагогических средств формирования готовности, а также ключевые условия их эффективности в образовательном процессе педагогического вуза.

Ключевые слова: *классный руководитель, готовность к деятельности классного руководителя, профессиональная подготовка будущего учителя, модель, образовательный процесс педагогического вуза.*

Современный этап развития российского образования характеризуется повышением требований к профессиональной подготовке будущих учителей, способных эффективно осуществлять деятельность классного руководителя в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов и программы воспитания для общеобразовательных организаций.

Подготовка учителя к выполнению профессиональных задач происходит в рамках образовательного процесса педагогического вуза. Результатом подготовки будущего учителя к деятельности классного руководителя является формирование готовности к ее осуществлению. В современной педагогической науке наблюдается противоречие между образовательной потребностью в организации целостного процесса формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя и отсутствием соответствующих научно обоснованных моделей, обеспечивающих эффективность формирования такой готовности в образовательном процессе педагогического вуза. Требуется теоретическое обоснование структуры и содержания данной модели, а также разработка педагогических средств для ее реализации. Целью нашего исследования является разработка и теоретическое обоснование модели формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя в образовательном процессе педагогического вуза.

М.В. Ядровская полагает, что педагогическое моделирование учебного процесса помогает «наладить учебно-педагогическое взаимодействие, найти новые способы активизации учебно-познавательной деятельности и средства реализации деятельностного подхода к организации обучения» [17, с. 142]. Для разработки нашей модели важна позиция Н.А. Козырева и О.А. Козыревой, которые под педагогическим моделированием понимают «перспективы разработки педагогических средств, гарантирующих решение насущных задач современной педагогики» [5], поскольку модель формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя в образовательном процессе педагогического вуза, в первую очередь, должна отвечать на вопрос: каким образом и с помощью каких средств возможна эффективная реализация данного процесса.

Основой разработки модели в педагогике является сущность исследуемого педагогического явления. Следовательно, необходимо уточнить, что понимается под готов-

© Прохина Н.Ю., 2026

ностью будущего учителя к деятельности классного руководителя. Опираясь на подходы к определению понятий: «готовность» (К.А. Платонов, А.И. Мищенко, Э.Ф. Зеер и др.), «готовность к деятельности» (В.В. Сериков, О.В. Михайлов, М.И. Дьяченко и др.) «готовность к профессиональной деятельности» (И.А. Буторина, Е.П. Ильин, Л.А. Зеленов и др.), «готовность к педагогической деятельности» (С.П. Беловолова, Р.А. Орлова, С.А. Воеводина, А.А. Червова и др.), «готовность к воспитательной работе» (И.Ф. Исаев, В.В. Сериков, А.В. Савченков и др.) с учетом специфических особенностей классного руководства как разновидности педагогической деятельности (В.А. Сластенин, Т.А. Ромм, Л.Р. Уварова, Т.А. Стефановская и др.) мы понимаем готовность будущего учителя к деятельности классного руководителя как *целостное, динамичное, интегративное образование, формируемое в результате профессиональной подготовки будущего учителя к целенаправленному решению специфических задач классного руководителя по воспитанию и социализации обучающихся*. Сущностные характеристики данной готовности представляют собой единство функций и обусловленных ими компонентов и их структуры: осознанного положительного ценностно-смыслового отношения к деятельности классного руководителя (мотивационно-побудительная функция – мотивационно-ценностный компонент); система знаний и представлений о задачах, направлениях и методики организации деятельности классного руководителя (интеллектуально-познавательная функция – когнитивно-методический компонент); практические умения и навыки, позволяющие осуществлять процесс классного руководства (организационно-координирующая функция – операционально-творческий компонент), его долгосрочное проектирование, анализ и коррекция (аналитическая и прогностическая функции – рефлексивно-прогностический компонент); умение эффективно выстраивать взаимодействие со всеми субъектами образовательных отношений (коммуникативная функция – коммуникативно-интерактивный компонент).

Н.Л. Селивановой, П.В. Степановым, И.В. Степановой определены теоретические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в системе обще-



Рис. 1. Теоретические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в системе общего и дополнительного образования (по Н.Л. Селивановой, П.В. Степанову, И.В. Степановой)

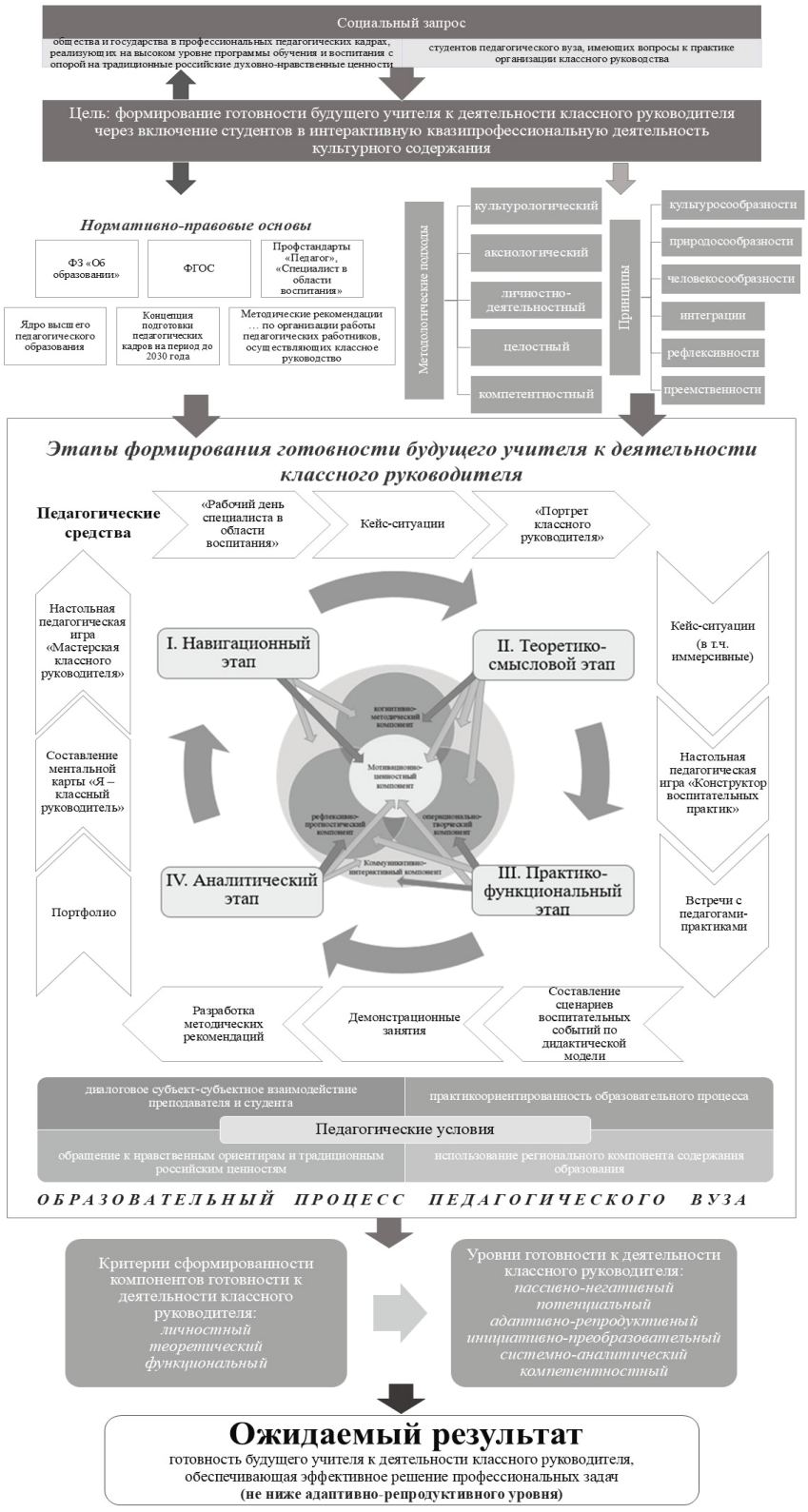


Рис. 2. Модель формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя в образовательном процессе педагогического вуза

го и дополнительного образования [14, с. 45] (рис. 1 на стр. 124). Деятельность классного руководителя сегодня – это не только организация учебно-воспитательной работы с детским коллективом. Классное руководство представляет собой сложную, многогранную работу, включающую взаимодействие со всеми субъектами образовательных отношений, контроль успеваемости и посещаемости обучающихся, работу с документацией и т.д. Выявленные теоретические основы являются фундаментом для формирования готовности будущего учителя и к деятельности классного руководителя: ведь ключевой целью его работы является воспитание и социализация обучающихся.

Основываясь на результаты научных исследований Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова, Л.В. Байбородовой, Е.В. Бондаревской, И.Ф. Исаева, В.В. Серикова, Н.Е. Щурковой, Н.М. Борытко, Н.К. Сергеева, А.М. Короткова и др. нами была разработана модель формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя в образовательном процессе педагогического вуза. Рассмотрим подробнее структуру данной модели (рис. 2 на стр. 125).

На формирование *целевых ориентиров* представленной модели оказывает влияние ряд факторов. С одной стороны, это потребность общества и ее сферы образования в профессиональных педагогических кадрах, реализующих на высоком уровне программы обучения и воспитания с опорой на традиционные российские духовно-нравственные ценности, отраженный в нормативно-правовом обеспечении процесса воспитания в образовательных организациях, в частности, классного руководства. С другой стороны – запрос студентов педагогического вуза, заинтересованных в практикоориентированной подготовке к будущей профессиональной деятельности, в том числе, к деятельности классного руководителя, приближенной к условиям реальной профессиональной практики.

С учетом выделенных факторов основная *цель* заключается в формировании готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя через включение студентов в интерактивную квазипрофессиональную деятельность культурного содержания.

Ю.Б. Дроботенко и Н.В. Чекалева отмечают, что нормативно-правовое обеспечение регламентирует изменения в системе педагогического образования и является основой ее дальнейшего развития [3, с. 216]. В модели представлены *нормативно-правовые основы* – перечень документов, определяющих основные аспекты деятельности классного руководителя, что является ориентиром при определении содержания педагогических средств, используемых в процессе формирования исследуемой готовности.

Разработка педагогической модели невозможна без определения *методологических подходов и принципов* для ее построения. С учетом широкого спектра направлений деятельности классного руководителя, многокомпонентной структуры его готовности, в обосновании этапов процесса формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя необходимо использовать комплекс взаимосвязанных методологических подходов, которые дополняют друг друга и позволяют, по мнению Н.К. Сергеева, «смоделировать и реализовать целостный процесс профессиональной подготовки будущего педагога» [15, с. 244].

Культурологический и аксиологический подходы предполагают осознанное воздействие на ценностные аспекты личности будущего классного руководителя, развитие его моральных установок и принципов для их последующей трансляции обучающимся с опорой на традиционные российские духовно-нравственные ценности и основы отечественной культуры.

Личностно-деятельностный подход обеспечивает формирование готовности будущего учителя к классному руководству через его включение в целенаправленную систему ценностно-смысловой практической подготовки, предполагающей, с учетом позиции Е.М. Сафроновой «активное участие, самостоятельность и рефлексивно-аналити-

ческую позицию студента в приобретении знаний и практического опыта в сфере будущей профессиональной деятельности» [13, с. 30].

Целостный и компетентностный подходы обеспечивают построение модели формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя как целостной педагогической системы, отвечающей современным социальным вызовам и требованиям к результатам профессиональной педагогической подготовки.

Модель формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя построена на принципах *культуросообразности, природосообразности, человекообразности, интеграции, рефлексивности, преемственности.*

Принцип культуросообразности обеспечивает формирование готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя в культуросообразном образовательном процессе, компоненты которого способствуют культурному саморазвитию и самоопределению будущего учителя в мире культурных ценностей.

Принципы природосообразности и человекообразности акцентирует внимание на центральном положении студента в профессиональной подготовке к деятельности классного руководителя в образовательном процессе вуза. Обращение к указанным принципам обусловлено одной из главных социокультурных функций учителя, заключающейся в поддержке становления человека как субъекта своей жизнедеятельности.

Принцип интеграции обеспечивает комплексность, полноту и целостность знаний, формирование системного мышления будущего учителя как классного руководителя, способствует глубокому осмыслению предстоящей работы в общеобразовательной школе.

Принцип рефлексивности предполагает формирование готовности к деятельности классного руководителя посредством обращения студентов к осмыслению собственного опыта, обнаружению профессионально-личностных смыслов будущей профессиональной деятельности.

Принцип преемственности позволяет выстроить каждый этап формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя с опорой на достижения предыдущего, сохраняя и развивая сформированные ценностно-смысловые ориентации, знания, умения и личностные качества.

Выделенные в настоящей модели принципы реализуются в логике освоения содержания, применения педагогических средств формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя, существуя во взаимосвязи: от потребностей общества и личности – к дидактическим теориям высшего образования, далее – к методическим разработкам и затем – к практике [9, с. 17].

Формирование готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя в образовательном процессе педагогического вуза представляет собой динамический процесс, состоящий из последовательности *этапов*, *условий и педагогических средств*, необходимых для организации организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического взаимодействия преподавателя и студентов с целью формирования у последних набора характеристик, составляющих исследуемую готовность. В разработанной нами модели формирование готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя в образовательном процессе педагогического вуза происходит в 4 этапа (*навигационный, теоретико-смысловой, практико-функциональный, аналитический*), где каждый этап направлен на последовательное формирование компонентов готовности к деятельности классного руководителя в соответствии с ее структурой.

Первый этап – навигационный, представляет собой выстраивание социально значимого образа классного руководителя как центрального звена воспитательной деятельности в образовательной организации. Через обращение к жизненному опыту студентов в аспекте взаимодействия с классным руководителем (в период обучения в школе) про-

исходит знакомство студентов с перечнем функций, основных направлений деятельности классного руководителя и иных субъектов воспитательной работы в образовательных организациях, нормативными основами воспитательной работы в стране и конкретном регионе. Цель данного этапа – сформировать представление о личности классного руководителя как о лидере, наставнике, организаторе, посреднике, примере для подражания и о его деятельности как о целостном, системном, целенаправленном и планируемом процессе. Основными педагогическими средствами в рамках первого этапа является составление студентами «рабочего дня» специалиста в сфере воспитания, решение кейс-ситуаций, направленных на закрепление функциональных обязанностей педагогических работников, реализующих воспитательную деятельность и составление «словесного портрета» классного руководителя. Навигационный этап направлен, в первую очередь, на формирование мотивационно-ценностного компонента готовности, при этом частично формируется когнитивно-методический компонент.

Теоретико-смысловой этап заключается в осмысленной проработке будущим учителем научно-теоретических основ деятельности классного руководителя. Сформированный образ классного руководителя дополняется научными знаниями о направлениях, методах и формах воспитания, воспитательных технологиях, при этом погружение в педагогическую действительность производится с позиции разных субъектов воспитательного процесса. Осмысление и осознание рассматриваемых теоретических положений и базовых практических ситуаций позволяют оформить смыслы будущей профессиональной деятельности в персональные ценности. В качестве педагогических средств на данном этапе используются: кейс-ситуации, позволяющие проверить усвоение теории при решении простых педагогических задач; знакомство с реализуемыми в образовательных организациях воспитательными практиками и разработка на их основе авторских практик; организация встреч с действующими классными руководителями для дополнения содержания дисциплин ответами на вопросы студентов о работе в школе. На этом этапе происходит формирование когнитивно-методического компонента готовности к деятельности классного руководителя, укрепление мотивационно-ценностного компонента и первичное формирование операционально-творческого компонента в аспекте усвоения алгоритмов решения педагогических задач.

Практико-функциональный этап характеризуется включением будущего учителя в самостоятельную смыслотворческую деятельность классного руководителя, организацией его первых профессиональных проб. На данном этапе будущие учителя проектируют сценарии значимых воспитательных событий в работе классного руководителя с помощью специальной методической разработки «Час Х: дидактическая модель значимых воспитательных событий» [12, с. 55]. После подготовки сценария организуются демонстрационные занятия, где студенты имеют возможность в полном объеме примерить на себя роль классного руководителя и провести разработанные занятия на своих одногруппниках. Также немаловажную роль играет разработка рекомендаций для педагогов и родителей по вопросам воспитания. Именно во время практико-функционального этапа формируются профессиональные умения, необходимые для творческой педагогической деятельности классного руководителя, организации его взаимодействия с коллективом школьников, родителей и педагогов, то есть операционально-творческий и коммуникативно-интерактивный компоненты готовности.

Аналитический этап направлен на обобщение и систематизацию накопленных знаний, умений и навыков в целостную систему для определения последующих шагов профессионального развития, то есть на формирование рефлексивно-прогностического компонента готовности. Ведущими средствами на данном этапе являются составление портфолио и ментальной карты «Я – классный руководитель», позволяющие отсле-

дить произошедшие изменения в студентах за время подготовки к деятельности классного руководителя. Завершением процесса формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя становится итоговое занятие с использованием авторской настольной педагогической игры «Мастерская классного руководителя» [10]. Проведение анализа своей деятельности, оценки полученных результатов в перспективе позволяет будущему классному руководителю выстроить траекторию дальнейшего профессионального развития.

Реализация этапов формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя в образовательном процессе педагогического вуза будет наиболее эффективна при соблюдении определенных *педагогических условий.* В определении педагогических условий нам близка позиция С.В. Боровской, которая понимает их как «множество логически последовательных, связанных между собой мер образовательного процесса, направленных на повышение эффективности обучения и совершенствование профессионального уровня деятельности студентов в своей специальности» [1, с. 14].

С учетом научных исследований Л.В. Байбородовой, А.В. Тряпицына, Г.С. Голошумовой, И.Ф. Исаева и др. первым условием успешного формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя в образовательном процессе педагогического вуза является *реализация диалогового субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента*. Для формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя необходимо реализовывать диалоговое общение, которое ведет к взаимопониманию и совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. В.В. Сериков называет диалог «с воспитанником»уникальным инструментом поддержки формирующейся личности при затруднениях«в выборе жизненных приоритетов, идеалов, партнеров, образа поведения, в формулировании выводов «для себя» из собственного опыта» [16], что полностью применимо к практике высшей школы. Задача преподавателя высшей школы – создать особую атмосферу, способствующую проявлению субъектности будущего учителя – активности, порождаемой не внешней ситуацией, а внутренними переживаниями личности.

Государственная политика в сфере педагогического образования ориентирует вузы на реализацию практикоориентированной профессиональной подготовки кадров, расширение видов практик и включение студентов в социально значимую деятельность [11, с. 1515]. Исходя из этого вторым условием реализации модели является *практикоориентированность образовательного процесса*. А.М. Коротков, обращая внимание на трансформацию образовательного процесса и переход к гуманитарно-личностной парадигме образования, делает вывод о необходимости такой подготовки учителя, где у него формируется не просто запас научно-педагогических и предметно-методических знаний, а «способность превращать знания в средство педагогической деятельности, развития личности» [6, с. 185].

В.В. Сериков, Р.Р. Закиева отмечают, что «воспитать и привить человеку можно только то, что мы создадим как определенную его деятельность, как определенное творение вида культуры, к которому мы его хотим приобщить» [4, с. 246]. Следовательно, к практикоориентированности образовательного процесса добавляется третье условие – *обращение к нравственным ориентирам и традиционным российским ценностям.* Моральные ориентиры и нравственные устои служат фундаментом гармоничного становления личности, способствуя ее многогранному развитию [8, с. 238]. В подготовке к деятельности классного руководителя ценностный аспект приобретает еще большую значимость. Для обучающихся класса их классный руководитель является своеобразным культурно-воспитательным идеалом. В свою очередь, согласно исследованиям Е.В. Бондаревской, культурно-воспитательный идеал должен основываться на сочетании общечеловеческих, национальных и индивидуальных качеств», а приоритет отда-

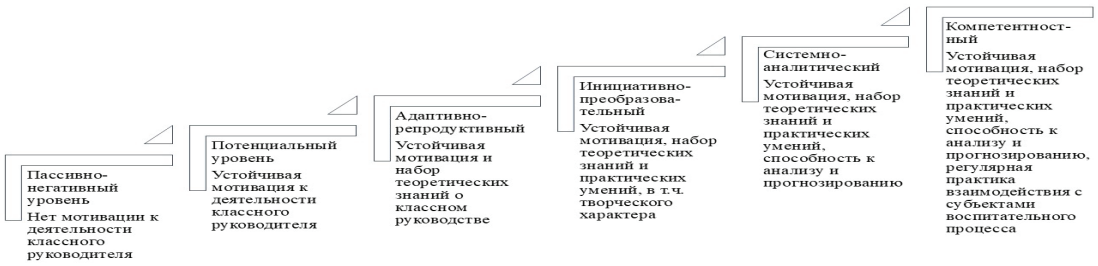


Рис. 3. Уровни готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя

ется «общечеловеческой нравственности, национальному характеру, индивидуальному своеобразию личности. А.М. Коротков, Н.К. Сергеев, обобщая исследования А.А. Орлова, С.А. Писаревой, А.П. Тряпицыной, С.В. Ивановой, Н.Л. Селивановой, Н.В. Чекалевой, А.Г. Бермуса и др. приходят к общему выводу о необходимости смещения акцента педагогического образования в сторону личности субъектов образовательного процесса, их ценностей и смыслов образования и жизнедеятельности, признания приоритета задач личностного развития, обогащения и развития личностного потенциала педагога как ключевой фигуры современного образования [7, с. 254]. Мы придерживаемся позиции Н.М. Борытко в том, что деятельность преподавателя должна быть направлена на соотнесение студентами собственных смыслов, осознание их, формирование ценностных ориентиров в будущей профессиональной деятельности [2, с. 59].

Ценностно-ориентационная направленность образовательного процесса, как считает В.В. Сериков, выражается в насыщении учебного материала показом ценностных ориентаций личностей, творивших историю, создававших культурные ценности, обеспечивших достойное место нашей страны в мировом культурном пространстве. Данная точка зрения позволяет отчасти выявить четвертое условие формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя в тесной взаимосвязи с традиционными ценностями и нравственными ориентирами – *использование регионального компонента содержания образования в формировании готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя* [12].Согласно научной теории Л.С. Выготского, культурные традиции, контекст существования в культуре, исторический опыт нации систематизируют чувственно-когнитивный опыт, способы восприятия, понимания и деятельности человека. Обращение к региональному компоненту способствует практическому приобщению будущего учителя к культурным, историческим, религиозным ценностям, что обеспечивает его внутреннее наполнение духовно-нравственными ориентирами, необходимыми для решения воспитательных задач.

После реализации всех этапов модели производится определение уровня готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя. В *диагностический инструментарий* входят критерии, показатели, диагностические методики оценки готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя по структурным компонентам готовности. Готовность будущего учителя к деятельности классного руководителя, как показывает проведенный нами анализ, может быть сформирована на 6 уровнях: пассивно-негативном, потенциальном, адаптивно-репродуктивном, инициативно-преобразовательном, системно-аналитическом и компетентностном. Их ключевые осо-

бенности, выявленные в процессе опытно-экспериментальной работы, отражены на рисунке 3 (рис. 3).

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что представленная выше нами модель формирования готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя в образовательном процессе педагогического вуза и комплекс педагогических средств для ее реализации обеспечивает не только последовательную подготовку студента к выполнению профессиональных функций классного руководителя, но и развитие целостной, гармоничной личности учителя, наполненной ценностно-смысловыми установками, значимыми для профессиональной деятельности педагога в целом.

Список литературы

1. Боровская С.В. Педагогические условия повышения эффективности профессионально-творческой самообразовательной деятельности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999.

2. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: учебно-методическое пособие. Волгоград, 2006.

3. Дроботенко Ю.Б., Чекалева Н.В. Изменение практики подготовки будущих педагогов в вузе // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2020. С. 216–230.

4. Закиева Р.Р., Сериков В.В. Роль преподавателя в подготовке специалистов профессионального образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. №1(102). С. 245–249.

5. Козырев Н.А., Козырева О.А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования. [Электронный ресурс] // Современная педагогика. 2015. №8. URL: https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791 (дата обращения: 18.09.2026).

6. Коротков А.М. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в дидактической компьютерной среде // Непрерывное педагогическое образование: сборник научных трудов. Волгоград, 2011. С. 185–200.

7. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Экспертный взгляд // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2020. С. 253–256.

8. Курышева Е.С., Прохина Н.Ю. Формирование у родителей опыта использования потенциала искусства в воспитании традиционных российских духовно-нравственных ценностей у детей // Педагогическое образование. 2025. Т. 6. №10. С. 237–242.

9. Левицкий М.Л., Осмоловская И.М. Взаимосвязь дидактики и практики // Ценности и смыслы. 2025. №1(95). С. 6–18.

10. Прохина Н.Ю. Настольная педагогическая игра как инструмент оценки готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя // Проблемы современного образования. 2026. №3. С. 267–277.

11. Прохина Н.Ю. Потенциал детского лагеря в формировании готовности будущего учителя к деятельности классного руководителя // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. №7. С. 1514–1521.

12. Прохина Н.Ю. Региональный компонент содержания образования в формировании готовности к деятельности классного руководителя: опыт реализации // The world of academia: culture & education. 2026. №3. С. 48–58.

13. Сафронова Е.М. Деятельностные технологии подготовки педагогов к личностно-развивающему воспитанию // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. №4(137). С. 29–35.

14. Селиванова Н.Л., Степанов П.В., Степанова И.В. Теоретические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в системе общего и дополнительного образования // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2018. №49. С. 39–48.

15. Сергеев Н.К., Великанова О.Н. Интеграция педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе вуза: цели, подходы, принципы // Казанская наука. 2024. №11. С. 243–247.

16. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.

17. Ядровская М.В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2013. №366. С. 139–143.

* * *

1. Borovskaya S.V. Pedagogicheskie usloviya povysheniya effektivnosti professional'no-tvorcheskoj samoobrazovatel'noj deyatel'nosti budushchego uchitelya: dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 1999.

2. Borytko N.M. Sistema professional'nogo vospitaniya v vuze: uchebno-metodicheskoe posobie. Volgograd, 2006.

3. Drobotenko Yu.B., Chekaleva N.V. Izmenenie praktiki podgotovki budushchih pedagogov v vuze // Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya. Rostov-na-Donu; Taganrog, 2020. S. 216–230.

4. Zakieva R.R., Serikov V.V. Rol' prepodavatelya v podgotovke specialistov professional'nogo obrazovaniya // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2024. №1(102). S. 245–249.

5. Kozyrev N.A., Kozyreva O.A. Pedagogicheskoe modelirovanie kak produkt i metod nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya. [Elektronnyj resurs] // Sovremennaya pedagogika. 2015. №8. URL: https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791 (data obrashcheniya: 18.09.2026).

6. Korotkov A.M. Podgotovka budushchego pedagoga k professional'noj deyatel'nosti v didakticheskoj komp'yuternoj srede // Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd, 2011. S. 185–200.

7. Korotkov A.M., Sergeev N.K. Ekspertnyj vzglyad // Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya. Rostov-na-Donu; Taganrog, 2020. S. 253–256.

8. Kurysheva E.S., Prohina N.Yu. Formirovanie u roditelej opyta ispol'zovaniya potenciala iskusstva v vospitanii tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej u detej // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2025. T. 6. №10. S. 237–242.

9. Levickij M.L., Osmolovskaya I.M. Vzaimosvyaz' didaktiki i praktiki // Cennosti i smysly. 2025. №1(95). S. 6–18.

10. Prohina N.Yu. Nastol'naya pedagogicheskaya igra kak instrument ocenki gotovnosti budushchego uchitelya k deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2026. №3. S. 267–277.

11. Prohina N.Yu. Potencial detskogo lagerya v formirovanii gotovnosti budushchego uchitelya k deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2026. T. 11. №7. S. 1514–1521.

12. Prohina N.Yu. Regional'nyj komponent soderzhaniya obrazovaniya v formirovanii gotovnosti k deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya: opyt realizacii // The world of academia: culture & education. 2026. №3. S. 48–58.

13. Safronova E.M. Deyatel'nostnye tekhnologii podgotovki pedagogov k lichnostno-razvivayushchemu vospitaniyu // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. №4(137). S. 29–35.

14. Selivanova N.L., Stepanov P.V., Stepanova I.V. Teoreticheskie osnovy podgotovki budushchih pedagogov k vospitatel'noj deyatel'nosti v sisteme obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya // Vestnik PSTGU. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya. 2018. №49. S. 39–48.

15. Sergeev N.K., Velikanova O.N. Integraciya pedagogicheskoj, psihologicheskoj i metodicheskoj podgotovki budushchego uchitelya v celostnom obrazovatel'nom processe vuza: celi, podhody, principy // Kazanskaya nauka. 2024. №11. S. 243–247.

16. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost': teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskih sistem. M., 1999.

17. Yadrovskaya M.V. Modeli v pedagogike // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. №366. S. 139–143.

The model of development of readiness of future teacher to the activity of classroom teacher in the educational process of pedagogical university

The theoretical substantiation of the model of developing the readiness of future teacher to the activity of classroom teacher in the educational process of pedagogical university is presented. The subsequence of the solved tasks in this process, the role and characteristics of the basic stages of the process, the system of the dominating pedagogical means of readiness development and the key conditions of their efficiency in the educational process of pedagogical university are described.

Keywords: *classroom teacher, readiness to the activity of classroom teacher, professional readiness of future teacher, model, educational process of pedagogical university.*

(Статья поступила в редакцию 04.06.2026)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Д.С. ЛОБАРЕВ
Псков

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВУЗ»: РЕАЛИЗАЦИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается проблема размытости понятия «научно-образовательный кластер» в педагогической науке и уточняется содержание данного понятия, выявляются его инвариантные признаки. На основе полученного интегрального определения обосновывается, что реализуемые в Псковском государственном университете системы естественно-научного образования представляют собой научно-образовательный кластер.

Ключевые слова: *научно-образовательный кластер, образовательная система «школа-вуз», модели образования.*

Выстраивание в Российской Федерации курса к технологическому суверенитету требует подготовки инженерных кадров высокого уровня, что делает необходимым сближение школы и вуза. В регионах реализуются различные модели интеграции, но они не образуют единой системы и не дают устойчивого результата. Изучение характера связей между субъектами образовательной системы «школа-вуз», а также анализ условий их взаимодействия в контексте педагогических наук позволяют фиксировать и описывать не только происходящие изменения, но и систематизировать их. Таким образом, исследовательская проблема заключается в противоречии между необходимостью создания эффективных систем интеграции «школа-вуз» для обеспечения технологического развития регионов и отсутствием в педагогической теории устоявшегося определения научно-образовательного кластера, позволяющего однозначно идентифицировать такие системы и проектировать их в образовательной практике.

В данном контексте система существует как модель реальности, созданная для решения исследовательских и практических задач. Таким образом, образовательная система становится таковой лишь тогда, когда в ней выявляются: целостность, целевая направленность, многообразие связей (функциональных, организационных, экономических), наличие регуляторных механизмов на основе обратной связи и способность к развитию [2].

В современных отечественных исследованиях при выборе методологической основы описания педагогических систем кластер как форма их организации фигурирует в довольно широких контекстных рамках, что обусловлено как междисциплинарными корнями термина, так и активной стадией его содержательного оформления в педагогической науке.

Целью исследования является уточнение – на основе анализа существующих теоретических подходов к определению образовательного кластера – его инвариантных признаков и обоснование того, что совокупность моделей естественно-научного образования, реализуемых Псковским государственным университетом во взаимодействии со

© Лобарев Д.С., 2026

школами региона, представляет собой целостный научно-образовательный кластер системы «школа-вуз», обладающий всеми необходимыми системными характеристиками.

Понятие «кластер» является междисциплинарным, так как оно описывает понятийно сходные процессы в разных научных областях. Вероятно, в научной терминологии оно ранее всего стало широко использоваться в математике и информационных технологиях (класс родственных элементов совокупности, тематических подмножеств поиска, обозначение группы компьютеров, единицы хранения данных), а затем получило распространение в естественных науках – астрономии (звездные и галактические скопления), химии и физике (объединения атомов, молекул или частиц). Таким образом, в межпредметном поле понятие демонстрирует высокую степень многозначности, фиксируя в разных дисциплинах идею группы однородных или функционально связанных объектов.

Особенно часто понятие «кластер» употребляется применительно к экономике (в пространственном аспекте) и социально-экономической географии. В экономической географии впервые понятие «кластер» было введено Майклом Портером в 1990 г. в работе «Конкурентные преимущества стран» [18]. Проведя анализ развития нескольких промышленно развитых стран, Майкл Портер обнаружил, что появление кластеров является следствием развития экономики и неотъемлемой частью процесса индустриализации. Майкл Портер дал следующую трактовку понятия «кластер»: это сконцентрированная по географическому признаку группа взаимосвязанных компаний, специализированных поставщиков, поставщиков услуг, финансовых организаций, фирм в соответствующих отраслях, а также связанных с их деятельностью организаций [Там же]. Именно эта трактовка стала содержательно удобной для переноса термина в сферу образования.

В педагогических науках произошло расширение трактовки термина, появились классификации внутри этого понятийного поля (имеется в виду появление классификационных подходов как индикатора развития понятия в науке). Первые шаги в этом направлении были сделаны в США, где изначально под образовательным кластером (career cluster) понимали комплекс учебных дисциплин. Однако в дальнейшем, с развитием проекта «Инновационные кластеры образования» (EdClusters), сформировалось новое значение: сообщество, объединяющее преподавателей, предпринимателей, исследователей, финансирующие структуры, семьи и местные органы власти для поддержки инновационной системы преподавания и обучения в регионе [9; 11]. Данное понимание базировалось на идеях поиска новой модели образования, которая в большей степени соответствовала бы запросу ускоряющегося технологического прогресса и преодоления разрыва между фундаментальным и прикладным знанием, попутно решая и задачи профориентации [11; 15].

В отечественных научных публикациях, посвященных педагогической проблематике, понятие педагогического кластера стало встречаться более двадцати лет назад, однако и в настоящее время отсутствует единое мнение относительно единства и однозначности его трактовки. Отчасти это связано со свойственной концептуально развивающемуся научному направлению тенденцией расширения поля применения понятия, а в некоторой мере – с трансформационными процессами в самом отечественном образовании (в связи с выходом из Болонского процесса, постулированием идеи национального технологического суверенитета и необходимостью консолидации всех ресурсов).

С целью конкретизации содержательного поля современного понятия образовательного кластера и соотнесения его с реализуемым на базе Псковского государственного университета проектом интеграционного взаимодействия вуза, школ региона и организаций дополнительного образования, было предпринято исследование широкой выборки научных публикаций, тематика которых касалась описания существующих и проектируемых кластеров в сфере педагогики среднего и высшего образования.

В основу исследования положен метод контент-анализа. Эмпирическую базу составили 30 определений понятия «образовательный кластер», отобранных из отечественных научных публикаций за период с 2007 по 2026 год. Для каждого определения были выделены ключевые структурные элементы, которые затем подвергнуты частотному анализу и проведено ранжирование определений по степени содержательной обоснованности с учетом следующих критериев:

- наличие обоснования элементов дефиниции, ссылок на теории или эмпирические данные;
- авторитетность источника (публикация в рецензируемом научном журнале, монографии);
- цитируемость работы другими авторами.

Для формирования научного контента были выбраны публикации, где давалось однозначное определение понятия, оно было четко содержательно и структурно оформлено. При этом учитывался контекст исследования (его педагогическая направленность) и научный уровень публикации (наличие в РИНЦ, количество цитирований, авторитетность издания). Дополнительным критерием включения служила возможность выделения из текста определения конкретных понятийных элементов, для чего были выбраны те формулировки, которые были содержательно развернутыми и содержали элементы аргументации. Источники, в которых понятие использовалось метафорически или без четкой дефиниции, в выборку не включались.

По итогом анализа ключевыми смысловыми составляющими исследуемого понятия в первом приближении являются «система», «целеполагание», «взаимодействие», «инновация» и «развитие», упоминаемые в большинстве авторских определений, а в частности, в научных публикациях П.Ю. Деменчука, Л.С. Долгих, Т.А. Жданко [5–7] и др. При этом дискуссионным остается вопрос о критерии географической близости, который ряд авторов (Ю.Г. Амагаева и др., Н.И. Вахрушева, О.В. Гукаленко и др.) указывают в качестве существенного признака кластера [1; 3; 4]. В экономической и социальной географии, вслед за Портером, территориальная локализация является ключевым признаком, однако в педагогической проблематике все чаще допускается ее релятивистское понимание: образовательный кластер может функционировать как сетевое взаимодействие участников (исследователей, бизнеса, образовательных учреждений), не обязательно привязанное к единому региону в жестком смысле – например, по мнению Е.И. Чучкаловой и О.Г. Мосуновой [17]. Это создает поле для теоретических споров: считать ли пространственную смежность обязательным атрибутом образовательного кластера или достаточно общего целеполагания, содержательной, функциональной и коммуникационной связанности.

Теоретическое осмысление понятия в отечественной науке, судя по появлению все более широких по тематике публикаций, осуществляется в рамках трех основных подходов: *функционально-экономического* (интеграция субъектов взаимодействия в рамках кластера для повышения конкурентоспособности региона) [1; 10; 12; 16], *педагогического* (объединение ресурсов для улучшения качества обучения) [4; 7; 14; 15; 17] и *социологического* (анализ культурных трансформаций и социальной ответственности за качество подготовки и карьерные возможности выпускников) [3; 8; 13].

Кроме того, учитывая контекст публикаций последних пяти лет, можно отметить нарастающие различия между зарубежными трактовками понятия (ориентация на повышение конкурентоспособности на международном рынке образовательных услуг) и отечественными (акцент на развитие человеческого капитала и сближение образования с наукой и экономической сферой – производством и предпринимательством).

Современные авторы, таким образом, все чаще отходят от канонической формулировки М. Портера, предпочитая определения, адаптированные к специфике отрасли и

задачам конкретного исследования, а понятие «образовательный кластер» находится в стадии активной концептуализации и его многозначность служит не проблемой интерпретации, а источником продуктивных научных дискуссий.

Понимая кластер как целостную, открытую, иерархично организованную образовательную систему, в которой участники связаны горизонтальными и вертикальными отношениями, подчинены общим целям и функционируют на принципах интегративности, синергии и инновационности, можно описать разработанные и реализуемые с участием Псковского государственного университета и школ Псковского региона модели естественно-научного образования (в рамках проекта «Новая модель естественно-научного образования в субъектах Российской Федерации для опережающего обеспечения научно технологического развития страны») как составляющие содержательно и функционально единого научно-образовательного кластера, обладающего ключевыми характеристиками его определения.

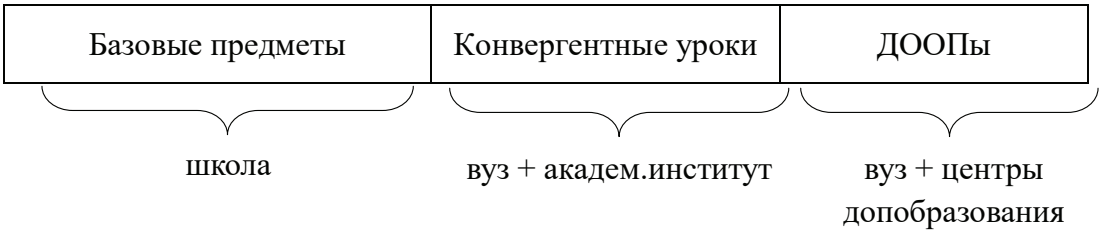
1. Модель базового интегративного естественно-научного образования (Кикоинские классы).

Данная модель представляет собой открытую для включения новых субъектов (научно-исследовательских организаций, учреждений дополнительного образования и др.) научно-образовательную систему, в которой обучение в непрофильных классах строится на принципах метапредметности и ориентировано на базовую подготовку и развитие исследовательской культуры школьников через интеграцию общего и дополнительного образования в открытой научно-педагогической среде. Содержательно обучение ориентировано на получение практических навыков использования в решении технических задач природоподобных технологий и применение естественно-научных методов в инженерном творчестве.

Созданные в школах классы названы в честь Исаака Константиновича Кикоина – великого физика-экспериментатора, внесшего весомый вклад в концепцию советского физико-математического образования. В рамках данной модели реализуется набор дополнительных общеобразовательных программ, дополняющих и углубляющих содержание естественно-научных дисциплин.

Ключевыми признаками включенности в научно-образовательный кластер здесь выступают: инновационность (акцент на метапредметность как основу содержания), единство цели (развитие познавательного интереса и способствование выбору естественно-научного образования в вузе), горизонтальная координация (сетевое взаимодействие школ, университета, НИЦ «Курчатовский институт», учреждений дополнительного образования) и вертикальная интеграция уровней общего, дополнительного и высшего образования.

Территориальный признак проявляется в охвате образовательных организаций Псковской области, что не противоречит пониманию кластера как пространственно-распределенной, но функционально единой системы.



Таким образом, кластерная модель Кикоинских классов строится на интеграции общего и дополнительного образования с использованием ресурсной базы вуза, технопар-

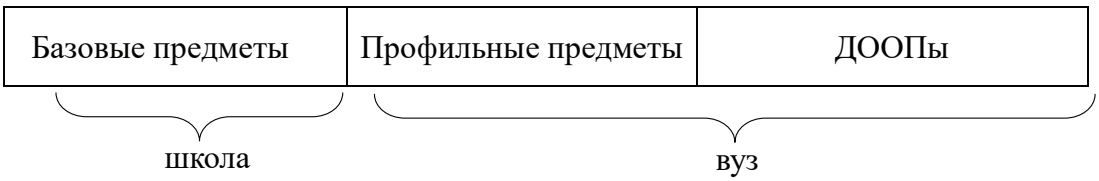
ка и центров дополнительного образования, сетевое взаимодействие закрепляется договорами о реализации дополнительных общеразвивающих программ между данными субъектами взаимодействия. Содержательный контур модели, помимо предусмотренных программой проекта модулей занятий, включает совместные мероприятия – практикумы, исследовательские мастер-классы, олимпиады и научно-практические конференции, курсы повышения квалификации педагогов, а также выездные летние школы и слеты учащихся, обеспечивающие погружение в исследовательскую и проектно-ориентированную среду.

2. Профильная модель с углубленным изучением ключевых предметов (математический практикум, физический практикум) и набором дополнительных образовательных программ (ДООП «Черчение», «Инженерная графика и 3D-моделирование»).

Данная модель ориентирована на технологические классы с углубленной профильной подготовкой по физике, математике и информатике, дополненной специализированными практикумами (математический, физический) и прикладными курсами («Черчение», «Инженерная графика и 3D-моделирование»).

Являясь частью кластера, данная образовательная модель характеризуется: интеграцией с производственной сферой (направленность на инженерные компетенции, востребованные реальным сектором экономики), отраслевой составляющей (специализация «Инженерия»), подготовкой кадров для предприятий (ориентация на последующее поступление в вуз и трудоустройство).

Признак единства цели конкретизируется в достижении конкурентных преимуществ выпускников при поступлении на инженерные направления. Горизонтальные связи реализуются через партнерство школы (СОШ №2 Пскова) с Псковским государственным университетом, а вертикальные – через преемственность программ среднего общего и высшего образования.



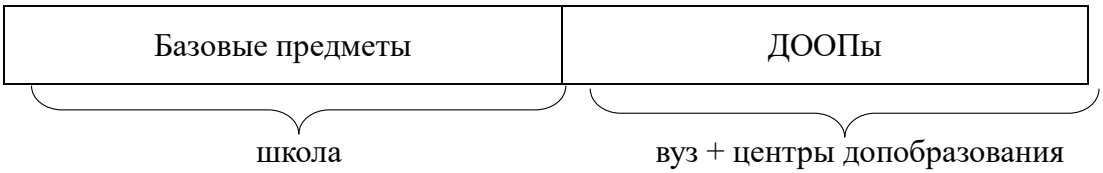
Реализация профильной модели осуществляется на основе сетевого договора между школой и вузом. Профориентационный модуль представлен экскурсиями на производства и в вузовские лаборатории, олимпиадами, профессиональными пробами и встречами с работодателями. Инфраструктурное обеспечение базируется на ресурсах вуза: цифровом парке, специализированных кабинетах и лабораториях Передовой инженерной школы ПсковГУ.

3. Модель вариативного дополнительного естественно-научного образования.

Данная модель реализуется в школах, где отсутствует профильное обучение, но учащиеся мотивированы на поступление в Псковский государственный университет на естественно-научные и инженерные специальности. Она включает расширенное изучение математики и информатики в рамках основных предметов (элементы профилизации) и дополнительные программы («Робототехника», «Математическая мастерская»).

Модель демонстрирует такие признаки включенности в научно-образовательный кластер, как: инновационность (использование робототехники и программирования для формирования инженерного мышления), ориентация на рынок труда (обеспечение контингента абитуриентов, а затем студентов вуза по инженерным направлениям), един-

ство цели (согласованность образовательных результатов школы и требований вуза). Хотя модель не предполагает полного спектра кластерных связей, она включает вертикальную интеграцию (школа – вуз) и горизонтальное взаимодействие (при условии включения в модель нескольких школ), что позволяет рассматривать ее как начальную (догоняющую) ступень в общей кластерной структуре.



Модель вариативного дополнительного естественно-научного образования реализуется на основе сетевого договора между школой и вузом и предполагает расширенное изучение физики, математики и информатики с привлечением вузовских преподавателей. Внеурочная деятельность включает вариативные курсы практико-ориентированной направленности – черчение, инженерную графику и 3D-моделирование, а также основы программирования и робототехники. Профориентационный модуль обеспечивается через экскурсии на производства и в университетские лаборатории. Учащиеся участвуют в профильных олимпиадах, для них организуют профессиональные пробы и встречи с работодателями. Инфраструктурная база модели также опирается на специализированные кабинеты и лаборатории университета.

Таким образом, представленные в статье модели естественно-научного образования Псковского государственного университета (интегрированного метапредметного обучения, профильно-ориентированная и догоняющей подготовки) обладают ключевыми признаками объединяющего их научно-образовательного кластера системы «школа-вуз» в региональной образовательной практике. Все они обладают инвариантными признаками образовательного кластера: целостностью, открытостью, иерархичностью, единством целеполагания и сетевым характером взаимодействия участников.

Вместе с тем они различаются по глубине интеграции и функциональной направленности. Кикоинские классы демонстрируют наиболее полный спектр кластерных характеристик, так как охватывают широкую сеть партнеров (школы, вуз, научный институт, учреждения допобразования), реализуют метапредметное содержание и ориентированы на формирование исследовательской культуры в научно-образовательной среде. Профильная модель, напротив, сфокусирована на углубленной предметной подготовке и прямой связи с производственным сектором, что придает ей выраженную отраслевую направленность. Модель вариативного дополнительного естественно-научного образования, будучи адресованной школам без профильного обучения, представляет собой «входную» ступень кластера, так как она обеспечивает базовое выравнивание и начальную профориентацию, но содержит меньшее число горизонтальных связей и в меньшей степени задействует научно-исследовательский потенциал вуза.

Предлагаемые модели на уровне практического внедрения и реализации способствуют совершенствованию образовательной практики региона, одновременно становясь полем апробации теоретической модели научно-образовательного кластера и способствуя решению выявленной научной проблемы: анализ функциональности моделей позволяет проследить, каким образом выявленные инвариантные признаки (целостность, открытость и т.д.) наполняются конкретным содержанием в реальной образовательной системе и как они работают на практике. Все три системы органично вписываются в общую логику взаимосвязей университета и школ научно-образовательно-

го кластера, дополняя друг друга и формируя многоуровневую систему, где каждая модель решает свою практическую задачу, а их совокупность создает условия для создания инструмента формирования научно-исследовательского и кадрового компонентов обеспечения технологического развития региона. Предложенные критерии кластера могут быть использованы для диагностики и проектирования аналогичных систем в других регионах, что открывает перспективы для дальнейших исследований в области конкретизации подходов в управлении интеграционными процессами в образовании.

Список литературы

1. Амагаева Ю.Г., Попова О.А., Митрофанова И.П., Портнов Ф.А., Улитин Е.В. Роль образовательных кластеров в региональном экономическом развитии, педагогические и экономические аспекты // Современный ученый. 2026. №5. С. 349–355.

2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.

3. Вахрушева Н.И. Образовательный кластер как форма инновационного развития региона // Экономические науки. 2009. №8. С. 385–387.

4. Гукаленко О.В., Куликовская И.Э., Чумичева Р.М. Образовательный кластер Южного федерального округа: сетевая площадка трансформации педагогического образования // Ценности и смыслы. 2025. №3(97). С. 96–114.

5. Деменчук П.Ю. Образовательный кластер как институциональная система интеграции образования // Интеграция образования. 2013. №4(73). С. 27–30.

6. Долгих Л.С. К вопросу о понятии «образовательный кластер»: семантика и коннотация // Высшее образование сегодня. 2016. №12. С. 25–26.

7. Жданко Т.А. Теоретические аспекты реализации кластерного подхода в образования // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2023. №1. С. 19–28.

8. Журавлева М.В. Профессиональная подготовка кадров на основе кластерного подхода // Вестник Высшей школы Alma mater. 2010. №2. С. 55.

9. Клоктунова Н.А., Мандров Д.В., Кулигин А.В., Соловьева В.А. Кластерный подход в образовании: условия и предпосылки развития // Высшее образование сегодня. 2016. №12. С. 20–24.

10. Ковалева О.П., Ковалев В.А. Экономические предпосылки формирования регионального образовательного кластера // Вестник СИБИТа. 2017. №4(24). С. 30–34.

11. Комарова И.И. Образовательные кластеры как механизм смены образовательных укладов // Современное дошкольное образование. 2019. №2(92). С. 16–29.

12. Корчагина Н.А. Образовательные кластеры как основа повышения конкурентоспособности учебных заведений // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. 2009. №3. С. 78–84.

13. Кравцов П.Г., Михелькевич В.Н. Организационно-методические основы функционально-ориентированной подготовки специалистов в структуре регионального образовательного кластера // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. №2(26). С. 99–107.

14. Курочкина А.А., Курочкина О.В. Применение новых сетевых структур кластерного типа в сфере образования // Проблемы экономики и управления в торговле и промышленности. 2013. №1(1). С. 19–25.

15. Мигушкина О.В., Новгородова А.С. Образовательные кластеры как форма преодоления разрыва фундаментальной и прикладной науки // Via Scientiarum – Дорога знаний. 2018. №1. С. 48–54.

16. Погребинская Е.А., Сидоренко В.Н. Проблемы и перспективы инновационного развития образовательных кластеров // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). 2015. Т. 6. №4-2(24). С. 330–335.

17. Чучкалова Е.И., Мосунова О.Г. Теоретические аспекты создания и развития образовательных кластеров // Теория и практика общественного развития. 2013. №8. С. 361–363.

18. Porter M.E. The Competitive Advantage of Nations. New York, 1990.

* * *

1. Amagaeva Yu.G., Popova O.A., Mitrofanova I.P., Portnov F.A., Ulitin E.V. Rol' obrazovatel'nyh klasterov v regional'nom ekonomicheskom razvitii, pedagogicheskie i ekonomicheskie aspekty // Sovremennyj uchenyj. 2026. №5. S. 349–355.

2. Blauberg I.V., Yudin E.G. Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podhoda. M., 1973.

3. Vahrusheva N.I. Obrazovatel'nyj klaster kak forma innovacionnogo razvitiya regiona // Ekonomicheskie nauki. 2009. №8. S. 385–387.

4. Gukalenko O.V., Kulikovskaya I.E., Chumicheva R.M. Obrazovatel'nyj klaster Yuzhnogo federal'nogo okruga: setevaya ploshchadka transformacii pedagogicheskogo obrazovaniya // Cennosti i smysly. 2025. №3(97). S. 96–114.

5. Demenchuk P.Yu. Obrazovatel'nyj klaster kak institucional'naya sistema integracii obrazovaniya // Integraciya obrazovaniya. 2013. №4(73). S. 27–30.

6. Dolgih L.S. K voprosu o ponyatii «obrazovatel'nyj klaster»: semantika i konnotaciya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2016. №12. S. 25–26.

7. Zhdanko T.A. Teoreticheskie aspekty realizacii klasternogo podhoda v obrazovaniya // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo. 2023. №1. S. 19–28.

8. Zhuravleva M.V. Professional'naya podgotovka kadrov na osnove klasternogo podhoda // Vestnik Vysshej shkoly Alma mater. 2010. №2. S. 55.

9. Kloktunova N.A., Mandrov D.V., Kuligin A.V., Solov'eva V.A. Klasternyj podhod v obrazovanii: usloviya i predposylki razvitiya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2016. №12. S. 20–24.

10. Kovaleva O.P., Kovalev V.A. Ekonomicheskie predposylki formirovaniya regional'nogo obrazovatel'nogo klastera // Vestnik SIBITa. 2017. №4(24). S. 30–34.

11. Komarova I.I. Obrazovatel'nye klastery kak mekhanizm smeny obrazovatel'nyh ukladov // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. 2019. №2(92). S. 16–29.

12. Korchagina N.A. Obrazovatel'nye klastery kak osnova povysheniya konkurentosposobnosti uchebnyh zavedenij // Prikaspijskij zhurnal: upravlenie i vysokie tekhnologii. 2009. №3. S. 78–84.

13. Kravcov P.G., Mihel'kevich V.N. Organizacionno-metodicheskie osnovy funkcional'no-orientirovannoj podgotovki specialistov v strukture regional'nogo obrazovatel'nogo klastera // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015. №2(26). S. 99–107.

14. Kurochkina A.A., Kurochkina O.V. Primenenie novyh setevyh struktur klasternogo tipa v sfere obrazovaniya // Problemy ekonomiki i upravleniya v torgovle i promyshlennosti. 2013. №1(1). S. 19–25.

15. Migushkina O.V., Novgorodova A.S. Obrazovatel'nye klastery kak forma preodoleniya razryva fundamental'noj i prikladnoj nauki // Via Scientiarum – Doroga znanij. 2018. №1. S. 48–54.

16. Pogrebinskaya E.A., Sidorenko V.N. Problemy i perspektivy innovacionnogo razvitiya obrazovatel'nyh klasterov // MIR (Modernizaciya. Innovacii. Razvitie). 2015. T. 6. №4-2(24). S. 330–335.

17. Chuchkalova E.I., Mosunova O.G. Teoreticheskie aspekty sozdaniya i razvitiya obrazovatel'nyh klasterov // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2013. №8. S. 361–363.

Scientific and educational cluster in the system "school – university": implementation on the basis of natural science education

The issue of blurring of the concept "scientific and educational cluster" in the pedagogical science is described, there is specified the content of the concept. There are revealed its invariant features. On the basis of the acquired integral definition, it is substantiated that the implemented systems of the natural science education in Pskov State University are considered as the scientific and educational cluster.

Keywords: *scientific and educational cluster, educational system "school - university", models of education.*

(Статья поступила в редакцию 25.07.2026)

С.В. БРЕДИХИНА
Благовещенск

РАЗВИТИЕ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧАСТИЯ В КВИЗЕ

Рассматривается проблема использования квиза на разных уроках в начальной школе в качестве средства развития текстовых умений младших школьников. Охарактеризованы понятия «текст», «текстовые умения». Определены педагогические условия, при которых квиз является эффективным средством развития текстовых умений младших школьников. Описана экспериментальная работа, проведенная во 2-х классах начальной школы. Приведены примеры содержания формирующего этапа экспериментальной работы, сделаны выводы.

Ключевые слова: *младшие школьники, текст, текстовые умения, викторина, квиз, развитие текстовых умений.*

Сегодня, когда возрастание коммуникативной активности членов нашего общества продиктовано быстро изменяющимися условиями жизни, ориентированность на речевое развитие младших школьников становится особенно понятной и актуальной.

ФГОС НОО подчеркивает необходимость «овладения младшими школьниками первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка и правилах речевого этикета; умения ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач» [12, с. 4]. Коммуникативную единицу, более высокого порядка, чем предложение представляет собой текст, так как несет некий смысл.

Проблемой исследования текста занимались филологи, психологи, методисты, такие как И.Р. Гальперин, З.Я. Тураева, С.К. Фоломкина, Н.Л. Ушакова, А.И. Горшков, Н.С. Валгина, М.С. Соловейчик, Т.А. Ладыженская и др.

И.Р. Гальперин определяет понятие «текст» следующим образом: Текст – это «некоторая законченная последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора» [2, с. 12].

Создание и восприятие текста предполагает развитие у младших школьников текстовых умений. О.Д. Османова определяет текстовые умения как основу общеучебных умений, так как они позволяют учащемуся работать с учебниками, анализировать информацию, конспектировать ее [7]. Т.А.Ладыженская называет в качестве текстовых умений умения определять тему текста, заголовок, основную мысль, ключевые слова, начальное и завершающее предложение [6]. Известный методист М.С. Соловейчик выделяет группу умений, направленных именно на создание собственного высказывания: планирование содержания, контроль своей речи, внесение правок и улучшений в текст [8, с. 25].

Потребность создавать высказывания следует мотивировать. М.Р. Львов пишет: «В методике развития речи должны быть предусмотрены такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят школьника перед необходимостью речевых высказываний, возбуждают у него интерес и желание поделиться чем-то, рассказать о чем-то» [7, с. 4]. Для этого необходимо использовать активные методы обучения.

Активные методы обучения строятся на практической направленности, игровом действии и творческом характере обучения, интерактивности, разнообразных видах коммуницирования, диалоге и полилоге, использовании знаний и опыта участников

© Бредихина С.В., 2026

обучения, групповой форме организации их работы, деятельностном подходе к обучению, движении и рефлексии.

Большую роль в учебном процессе в начальной школе имеют игровые технологии. Одной из игровых технологий, применимых в начальной школе является квиз-технология. Квиз (от англ. «проверочный вопрос») – это командная образовательная игра формата «вопрос-ответ». Аналогом квиза является викторина.

Таким образом, актуальность исследования определяется потребностью практики в повышении уровня развития текстовых умений младших школьников; наличием в психолого-педагогической литературе сведений о способах и приемах развития текстовых умений младших школьников; недостаточным использованием квиза в развитии текстовых умений младших школьников.

Цель исследования: выявить педагогические условия, при которых квиз станет эффективным средством развития текстовых умений младших школьников.

Считаем, что целенаправленное и систематическое использование квиза будет способствовать повышению уровня развития текстовых умений младших школьников при следующих педагогических условиях:

- применения разнообразных видов квиза;
- включения в вопросы квиза структурных компонентов текста;
- введения в содержание квиза творческих заданий.

Л.М. Гитихмаева выделяет следующие виды квизов:

- образовательный – классический квиз по школьным предметам, с вопросами, направленными на расширение знаний, получение новой информации и ее осмысление;
- тематический – квиз, направленный на выявление и поддержание интереса обучающихся к одной теме, направлению;
- развлекательно-развивающий – квиз, способствующий развитию мышления, гибкости ума, логики, сочетающий в себе вопросы, направленный на самостоятельный поиск новой информации и на получение удовольствия от этого процесса;
- лингвистический – квиз, способствующий осмыслению и запоминанию материала, развитию беглости речи и мышления, расширению словарного запаса;
- межтематический – квиз, включающий вопросы на выявление межпредметных связей;
- проверочный – квиз, направленный на оценку усвоения материала, игровой вариант для проведения контрольных работ, выявления тем, необходимых для повторения [9, с. 331].

Экспериментальная работа проводилась во 2-х классах МОУ СОШ №25 Благовещенска. Контрольный класс (группа) – 2 «Г» (30 обучающихся), экспериментальный класс (группа) – 2 «А» (30 обучающихся).

Этапы эксперимента:

Констатирующий этап. На данном этапе нами были выявлены критерии, показатели, уровень развития текстовых умений младших школьников на начало проведения эксперимента.

Формирующий этап эксперимента. На данном этапе нами были реализованы педагогические условия, выдвинутые в гипотезе.

Контрольный этап эксперимента. На данном этапе нами был выявлен уровень развития текстовых умений младших школьников на момент окончания эксперимента. Выполнено это было по тем же критериям, показателям, психодиагностическим методикам. Было проведено сравнение результатов, выявлена динамика уровня развития текстовых умений младших школьников.

На основе методических рекомендаций Н.А. Ипполитовой были определены следующие текстовые умения, актуальные для младших школьников 2-го класса: умение

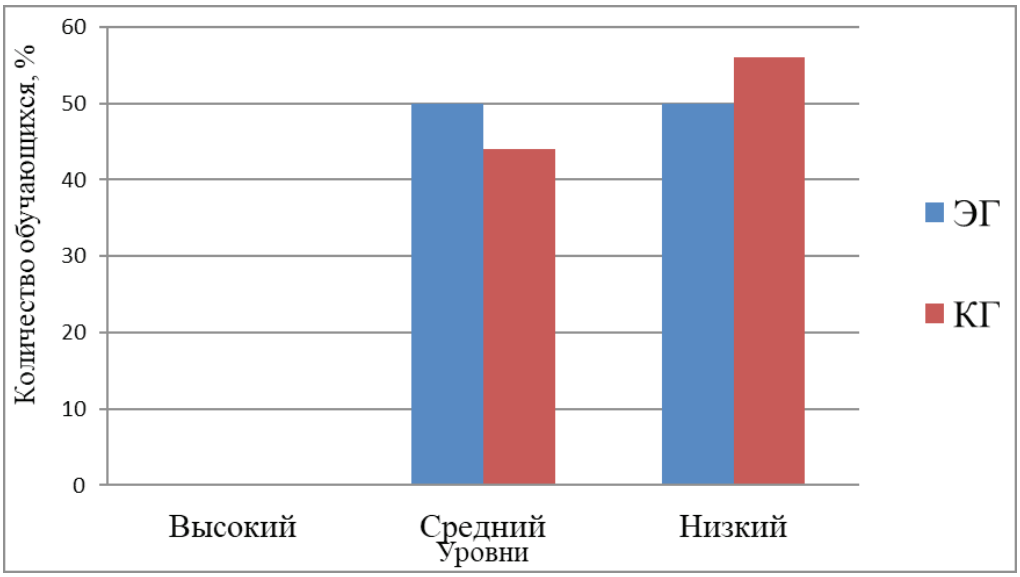


Рис. 1. Уровень сформированности текстовых умений младших школьников на начало эксперимента

озаглавить текст. умение определить тему и основную мысль текста, умение составить текст по плану.

Детям был дан текст, предложено озаглавить текст, определить тему (О чем текст?), выявить главную мысль (Что хотел этим текстом сказать автор?), построить текст по плану.

Исходя из показателей, мы определили уровень развития текстовых умений младших школьников.

Высокий уровень – обучающийся может самостоятельно озаглавить текст, прослушав его либо бегло прочитав; обучающийся может самостоятельно определить тему и основную мысль текста, услышав его от учителя или после самостоятельного чтения; обучающийся может самостоятельно составить связный текст по указанному плану.

Средний уровень – обучающийся может озаглавить текст, внимательно прочитав его, либо по наводящим вопросам учителя; обучающийся может определить тему и основную мысль текста, внимательно вчитавшись в него, либо с помощью учителя; обучающийся может по представленному плану составить связный текст при помощи учителя.

Низкий уровень – обучающийся не может озаглавить текст даже после внимательного прочтения и вопросов учителя; обучающийся может определить тему с помощью учителя и основную мысль текста; обучающийся не может составить связный текст по плану.

Проиллюстрируем на рисунке 1 уровень сформированности текстовых умений младших школьников на начало эксперимента (рис. 1).

Проанализировав результаты, выявили, что 13 (44%) младших школьников показали средний уровень сформированности текстовых умений в контрольном классе на начало эксперимента, а 17 (56%) младших школьников показали низкий уровень.

В экспериментальном класса – 15 (50%) показали средний уровень сформированности текстовых умений младших школьников на начало эксперимента и 15 (50%) младших школьников показали низкий уровень.

Так, младшие школьники на начало эксперимента показали преимущественно средний и низкий уровень сформированности текстовых умений. Считаем, что использование квиза в качестве средства будет способствовать повышению уровня сформированности текстовых умений младших школьников.

На формирующем этапе эксперимента нами были реализованы условия гипотезы. При реализации первого условия гипотезы нами были использованы разнообразные виды квиза. Вслед за Л.М. Гитихмаевой мы выбрали следующие виды квиза: образовательный классический, тематический, развлекательно-развивающий, лингвистический, межтематический, проверочный.

Квиз мы использовали на разных по дидактической цели уроках: на уроке изучения нового материала; уроке закрепления; на контрольном уроке; на обобщающем уроке. Квиз применяли на разных этапах урока: на этапе актуализации знаний; на этапе первичного закрепления; на этапе обобщения и др.

В образовательный классический квиз на уроке окружающего мира для 2 класса на этапе первичного закрепления были включены тексты. Проанализировав текст, выделив все признаки, младшие школьники должны были узнать растения и грибы. Приведем пример текста, по информации из которого необходимо узнать гриб по описанию.

Шляпка – мясистая, у молодых грибов бледно-желтоватого цвета. Позже шляпка становится каштаново-бурого цвета, иногда темно-бурого. Форма шляпки округлая, выпуклая, затем более плоская. Верхняя поверхность шляпки гриба гладкая, нижняя поверхность – губчатая, мелкопористая, у молодого гриба – белая, у более зрелого – желтоватая с зеленоватым оттенком.

Лингвистический квиз на уроке русского языка был предложен на этапе актуализации знаний младшим школьникам. Квиз включал задания вставить слово в текст. Например:

- В русском языке есть … звуки. При их произнесении воздух проходит свободно, не встречая преграды (*гласные*).
- В русском языке есть … звуки. При их произнесении воздух проходит несвободно, встречая преграды в виде языка, зубов, губ (*согласные*).

Развлекательно-развивающий квиз был проведен на этапе обобщения по предмету «Окружающий мир» для 2 класса «Знатоки окружающего мира». Например:

1. Приветствие команд. Выбор названия команд. Выбор капитанов.
2. Разминка-игра: «Бывает – не бывает».

- Жара зимой (*не бывает*).
- Летом птицы улетают в теплые страны (*не бывает*).
- Дождь летом (*бывает*).

При реализации второго условия гипотезы нами были включены в вопросы квиза структурные компоненты текста. Данный подход был ориентирован на формирование у испытуемых представления об архитектонике текста (вступлении, основной части, заключении) и способах связи между его элементами.

При проведении проверочного квиза по литературному чтению младшим школьникам предлагалось определить тему текста. Тема текста часто отражена в заголовке. Тема определяется по вопросу «О ком говорится в тексте?» или «О чем говорится в тексте?» Например:

- О ком народная сказка «Каша из топора»? (*О солдате и старухе*).
- О чем произведение К. Чуковского? Продолжите название «Федорино...» (*горе*).

Активно использовали прием «Антиципация». Предлагали младшим школьникам спрогнозировать тему текста по названию текста, по обложке книги, по картинке, с помощью проблемных ситуаций и вопросов. Например, на уроке «Окружающий мир» при проведении тематического квиза при подготовке к восприятию текста «Путешествие по Москве» на этапе актуализации знаний предлагали узнать по фотографиям достопримечательностей, о каком городе России пойдет речь на уроке.

На этапах первичного закрепления при проведении образовательного классического квиза предлагали вопросы на определение главной мысли. Например:

- В каких словах автор выражает свое отношение к происходящему в басне: «Лебедь, рак и щука»? (*В морали*). Как вы понимаете слова автора?
- Кто из героев басни «Стрекоза и Муравей» осуждается И. Крыловым и почему? (*Стрекоза*). Прочитайте отношение автора в тексте. Выразите свое отношение к главной мысли басни.

На обобщающем уроке литературного чтения в тематический квиз по русским сказкам включили вопросы по формированию умений у младших школьников определять образы-персонажи. Например:

- В какой сказке медведей звали Михаил Иванович, Настасья Петровна и Мишутка? Опишите их. Какие у них характеры? Как вы это поняли?
- В чем нес медведь девочку вместе с пирожками? (*В коробе*). Как вела себя Маша? Как это ее характеризует?

Активно включала в разные квизы вопросы на нахождение ключевых слов*:* Например: «Место, где К.И. Чуковский не рекомендует гулять детям?» (*Африка*); «Какое слово надо поставить вместо многоточия? Рассказ В. Осеевой «Синие…» (*Листья*)»; «Сколько гласных звуков в русском языке? (*Шесть*)». «Как пишутся слова в предложении? (*Раздельно*)».

При проведении тематического квиза младшим школьникам были предложены разные задания: определить автора знаменитой сказки «О рыбаке и рыбке»? (*Александр Пушкин*); автора рассказов для детей «Филипок» и «Лев и собачка»? (*Лев Толстой*); определить элемент композиции текста (как называется начало сказки, например: «Жили-были...»? (*Зачин*)); определить лексическое значение слов. Например, что в сказке «Иван-царевич и серый волк» называется «живой» и «мертвой»? Восстановить текст: собрать историю из перепутанных частей или вставить пропущенные прилагательные, чтобы «окрасить» текст.

При проведении межпредметного квиза на уроке окружающего мира по изученному разделу «Здоровье и безопасность» было предложено соотнести фрагменты текста с предметными картинками. Например, домашние опасности и описание поведения с ними. Сочините загадку по правилам: предмет не назван, назван другой, похожий на него, есть рифма.

Использовали в квизах и прием «Адресный вопрос». После прочтения текста учащиеся составляли вопросы к нему, а затем задавали их своим одноклассникам, адресуя каждый вопрос конкретному человеку.

При реализации третьего условия мы вводили в содержание квиза творческие задания. Специфика содержания предложенных творческих заданий заключалась в сочетании игровой соревновательной механики и элементов проблемного обучения, что позволило стимулировать познавательный интерес обучающихся и их готовность к творческому самовыражению. Младшим школьникам предлагались следующие творческие задания:

- разгадать ребус;
- словесное рисование: описание того, как выглядел бы кадр из мультфильма по этому тексту (какие цвета, герои, детали);

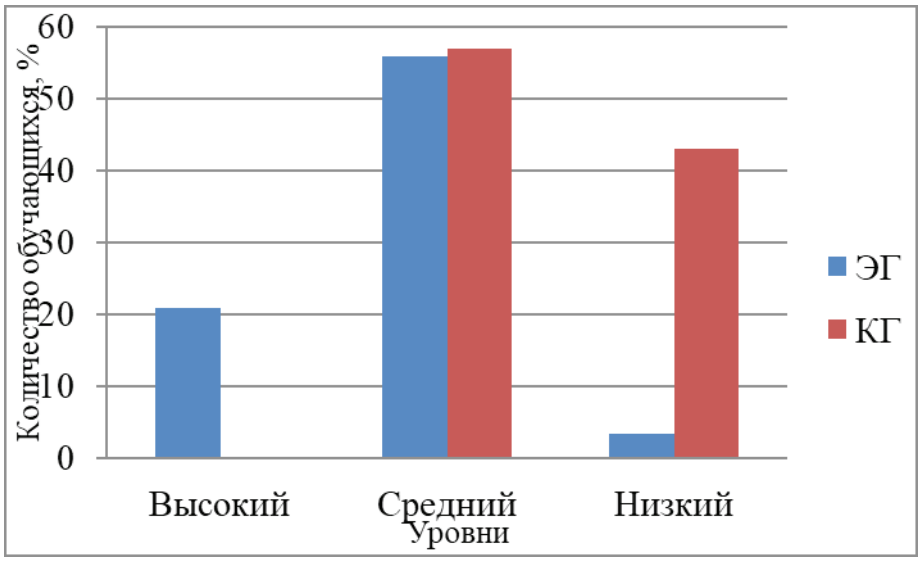


Рис. 2. Уровень сформированности текстовых умений младших школьников на конец эксперимента

- изменение финала: придумывание другой концовки для рассказа или сказки;
- «вход в картину»: представить себя на месте героя и рассказать, что бы вы сделали в этой ситуации;
- сочинение-миниатюра: короткий отзыв или размышление о прочитанном;
- инсценировка: чтение по ролям с использованием мимики и жестов или постановка короткой сценки;
- живые картинки: показ эпизода текста без слов, чтобы остальные угадали момент;
- синквейн: составление короткого пятистрочного стихотворения, описывающего героя или тему;
- кластеры: создание графической схемы, где в центре – главная тема, а вокруг – ключевые слова или персонажи;
- письмо герою: составление короткого послания персонажу с советом или поддержкой;
- создание викторины: дети сами придумывают вопросы для одноклассников по прочитанному материалу;
- подбор пословицы, которая лучше всего передает смысл произведения.

На контрольном этапе нами был выявлен уровень развития текстовых умений младших школьников на момент окончания эксперимента. Затем была выявлена динамика уровня развития текстовых умений младших школьников. Результаты среза представлены на рисунке 2 (рис. 2).

Проанализировав результаты, мы выявили, что 17 (57%) младших школьников показали средний уровень сформированности текстовых умений в контрольном классе на конец эксперимента, а 13 (43%) младших школьников показали низкий уровень.

Так, Мираслава В. Тимофей Д., Михаил Д. в контрольном классе показали средний уровень сформированности текстовых умений младших школьников. Обучающи-

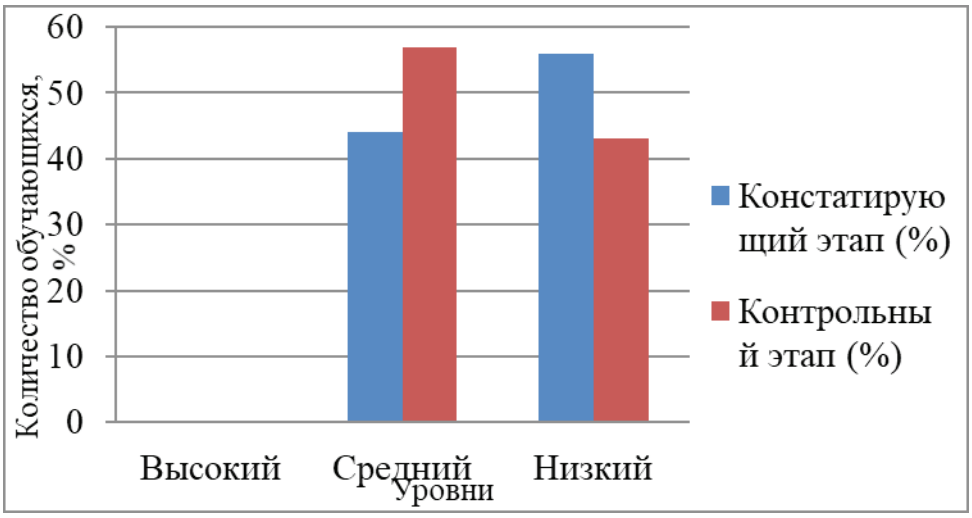


Рис. 3. Динамика уровня сформированности текстовых умений младших школьников в контрольном классе

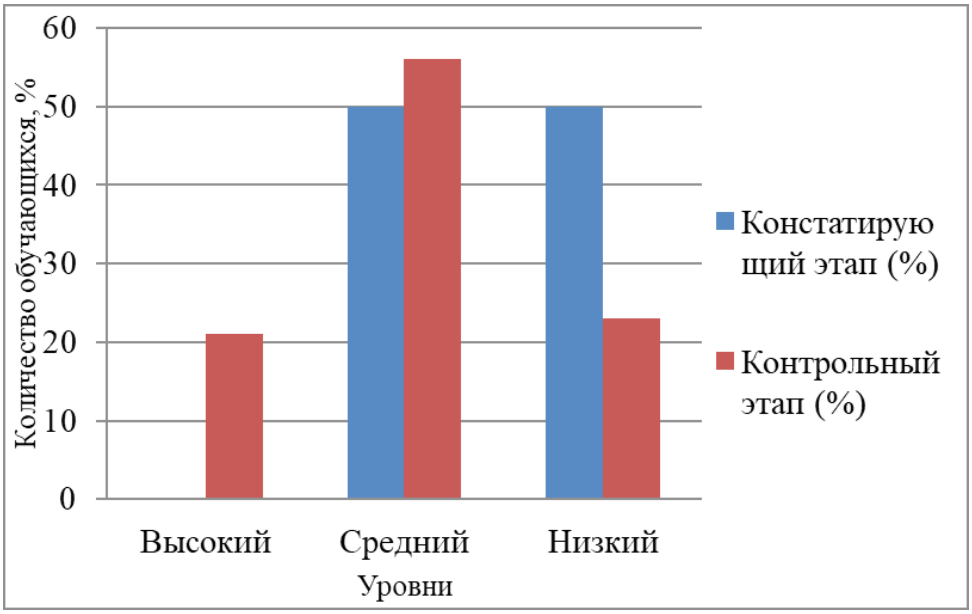


Рис. 4. Динамика уровня сформированности текстовых умений младших школьников в экспериментальном классе

еся озаглавили текст, внимательно прочитав его; определили тему и основную мысль текста. Ребята придумали такие заголовки к тексту как «Друзья», «Хорошо быть друзьями», «Настоящие друзья» и др. Обучающиеся смогли по представленному плану составить связный текст при помощи учителя.

Виталина С., Егор Ш. показали низкий уровень сформированности текстовых умений младших школьников в контрольном классе на конец эксперимента. Обучающиеся смогли озаглавить текст после внимательного прочтения и вопросов учителя; смогли определить тему, но затруднились в определении основной мысли текста. Младшие школьники придумали такие заголовки к тексту как «Дружба», «Хорошо дружить» и др. Обучающиеся не смогли составить связный текст по плану.

На конец эксперимента в экспериментальном классе высокий уровень сформированности текстовых умений проявили 6 (21%) обучающихся, средний уровень сформированности текстовых умений 17 (56%) показали младших школьников и 7 (23%) младших школьников показали низкий уровень.

Высокий уровень сформированности текстовых умений показали Даниил Г., Юлия Л., Андрей С. Обучающиеся самостоятельно озаглавливали текст, определили тему и основную мысль текста, самостоятельно составили связный текст по указанному плану. Они сформулировали главную мысль так: «Котенок запомнил доброту Жучки», «Надо всегда стараться делать добрые поступки», «Добрым быть – правильно».

Средний уровень сформированности текстовых умений младших школьников показали Елизавета К., Арина Р. Обучающиеся озаглавили текст, внимательно прочитав его; определили тему и основную мысль текста, внимательно вчитавшись в него. Обучающиеся придумали такие заголовки к тексту как «Доброта», «Спасение», «Забота о малыше». Младшие школьники смогли по представленному плану составить связный текст при помощи учителя.

Екатерина Н, Дарья С. показали низкий уровень сформированности текстовых умений. Обучающиеся смогли озаглавить текст после внимательного прочтения и вопросов учителя; с трудом определили тему, затруднились в определении основной мысли текста. Младшие школьники придумали такие заголовки к тексту как «Доброе дело», «Хороший поступок». Обучающиеся не смогли составить связный текст по плану.

Так, младшие школьники в контрольном классе показали преимущественно средний и низкий. уровень сформированности текстовых умений на конец эксперимента. В экспериментальном классе выявлен и высокий уровень сформированности текстовых умений на конец эксперимента. Затем мы выявили динамику уровня сформированности текстовых умений младших школьников в контрольном классе и экспериментальном классе. Результаты представлены на рисунках 3 и 4 (рис. 3, 4).

Из диаграммы видно, что на начало эксперимента 13 (44%) младших школьников в контрольном классе показали средний уровень сформированности текстовых умений в контрольном классе, а 17 (56%) младших школьников показали низкий уровень. На конец эксперимента мы выявили, что 17 (57%) младших школьников показали средний уровень сформированности текстовых умений в контрольном классе, а 13 (43%) младших школьников показали низкий уровень. Проанализировав результаты, мы определили незначительную динамику уровня сформированности текстовых умений младших школьников в контрольном классе.

На начало эксперимента 15 (50%) младших школьников в экспериментальном классе показали средний уровень сформированности текстовых умений в экспериментальном классе и 15 (50%) младших школьников показали низкий уровень.

На конец эксперимента высокий уровень сформированности текстовых умений в экспериментальном классе проявили 6 (21%) обучающихся, средний уровень сформированности текстовых умений показали 17 (56%) младших школьников и 7 (23%) младших школьников показали низкий уровень.

Проанализировав результаты, мы определили положительную динамику уровня развития текстовых умений младших школьников в экспериментальном классе. Связываем положительную динамику с использованием квиза в качестве средства развития текстовых умений младших школьников.

Таким образом, проведенное исследование показало, что целенаправленное и систематическое использование квиза будет способствовать повышению уровня развития текстовых умений младших школьников при следующих педагогических условиях: применения разнообразных видов квиза; включения в вопросы квиза структурных компонентов текста; введения в содержание квиза творческих заданий.

Список литературы

1. Бурцева Е.В. Формы работы с текстом при формировании текстовых умений школьников // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. №12.С. 54–57.

2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 2008.

3. Гитихмаева Л.М. Структура квиз-игры как метода активного обучения // Педагогическое образование в XXI веке: приоритеты и поиски: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.А. Молдажановой (Астана, 7 октября 2022 г.). Астана, 2022. С. 330–336.

4. Гонеева В.В. Использование квиз-технологий в урочной и внеурочной деятельности учителя // Педагогический поиск. 2021. №12. С. 17–21.

5. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб пособие для студентов педагогических вузов. М., 1998.

6. Ладыженская Т.А. Текстовые умения. Как им учить? [Электронный ресурс]. URL: http://school2100.com/upload/iblock/704/70423ea84b76324108d896ac94cfbfe5.pdf (дата обращения: 01.02.2026).

7. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2000.

8. Османова О.Д. Формирование текстовых умений у младших школьников как основа общеучебных умений // Начальная школа. 2015. №4. С. 34–38.

9. Соловейчик М.С. Как учить детей сочинять: пособие для учителя. М., 1980.

10. Стадольник М.А. Применение метода «квиз» в целях повышения эффективности обучения представителей нового поколения «Z» в условиях выраженного клипового мышления // Достижения науки и образования. 2021. №7(79). С. 58–60.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №286 (в ред. от 8 ноября 2022 г.). [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 01.02.2026).

12. Хабибуллина Л.Ф. Активные методы обучения // Экономика и социум. 2015. №2-4(15). С. 1048–1051.

* * *

1. Burceva E.V. Formy raboty s tekstom pri formirovanii tekstovyh umenij shkol’nikov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. №12.S. 54–57.

2. Gal’perin I.R. Tekst kak ob”ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M., 2008.

3. Gitihmaeva L.M. Struktura kviz-igry kak metoda aktivnogo obucheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v XXI veke: prioritety i poiski: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyashchennoj pamyati professora A.A. Moldazhanovoj (Astana, 7 oktyabrya 2022 g.). Astana, 2022. S. 330–336.

4. Goneeva V.V. Ispol’zovanie kviz-tekhnologij v urochnoj i vneurochnoj deyatel’nosti uchitelya // Pedagogicheskij poisk. 2021. №12. S. 17–21.

5. Ippolitova N.A. Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole: Ucheb posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov. M., 1998.

6. Ladyzhenskaya T.A. Tekstovye umeniya. Kak im uchit'? [Elektronnyj resurs]. URL: http://school2100.com/upload/iblock/704/70423ea84b76324108d896ac94cfbfe5.pdf (data obrashcheniya: 01.02.2026).

7. L'vov M.R. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nyh klassah. M., 2000.

8. Osmanova O.D. Formirovanie tekstovyh umenij u mladshih shkol'nikov kak osnova obshcheuchebnyh umenij // Nachal'naya shkola. 2015. №4. S. 34–38.

9. Solovejchik M.S. Kak uchit' detej sochinyat': posobie dlya uchitelya. M., 1980.

10. Stadol'nik M.A. Primenenie metoda «kviz» v celyah povysheniya effektivnosti obucheniya predstavitelej novogo pokoleniya «Z» v usloviyah vyrazhennogo klipovogo myshleniya // Dostizheniya nauki i obrazovaniya. 2021. №7(79). S. 58–60.

11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya: prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. №286 (v red. ot 8 noyabrya 2022 g.). [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (data obrashcheniya: 01.02.2026).

12. Habibullina L.F. Aktivnye metody obucheniya // Ekonomika i socium. 2015. №2-4(15). S. 1048–1051.

Development of text-based skills of younger schoolchildren in the process of participation in quiz

The issue of use of quiz at the different lessons at primary school as the means of development of text-based skills of younger schoolchildren is considered. The concepts "text" and "text-based skills" are characterized. The pedagogical conditions, when quiz is considered as the efficient means of development of text-based skills of younger schoolchildren, are defined. The scientific activity, conducted in the second grade classes of primary school, is described. The examples of content of the formative stage of scientific activity are given, the conclusions are given.

Keywords: *younger schoolchildren, text, text-based skills, guessing game, quiz, development of text-based skills.*

(Статья поступила в редакцию 04.08.2026)

Н.К. СЕРГЕЕВ,
Е.В. ЗУДИНА,
Е.Г. ГРИГОРЯН
Волгоград

МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ КРАТКОСРОЧНОЙ СМЕНЫ ЗАГОРОДНОГО ЛАГЕРЯ*

Рассматривается проблема мониторинга развития патриотических качеств старших подростков в условиях загородного лагеря. На основе теоретического анализа определена трехкомпонентная структура патриотических качеств как единства когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Представлены результаты апробации авторского опросника «Я – патриот» и структурно-функциональной модели организации мониторинга в условиях краткосрочной лагерной смены. Обосновывается, что предложенная модель мониторинга патриотических качеств подростков может быть адаптирована для использования в загородных лагерях различной тематической направленности.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, мониторинг, старшие подростки, загородный лагерь, диагностический инструментарий, трехкомпонентная структура.*

В современной России патриотическое воспитание подрастающего поколения возведено в ранг приоритетных государственных задач. Это нашло свое отражение в Стратегии развития воспитания до 2025 года, государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2021–2025 годы» и Стратегии комплексной безопасности детей до 2030 года. Данные документы задают вектор развития системы образования, ориентируя ее на формирование у подрастающего поколения не только знаний и компетенций, но и ценностных ориентиров, среди которых патриотизм занимает ключевое место. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России патриотизм рассматривается как основа общероссийской гражданской идентичности, объединяющей многонациональный народ страны. Особое внимание уделяется старшему подростковому возрасту как сензитивному для становления ценностно-смысловой сферы.

Важная роль в реализации задач патриотического воспитания отводится загородным лагерям, где создается уникальная среда для формирования личностных качеств благодаря интенсивности общения, социально значимой деятельности и эмоциональной насыщенности событий. Временное детское объединение, каким является лагерная смена, обладает высокой воспитательной плотностью – каждый день насыщен событиями, каждый контакт с педагогом или сверстником может стать значимым для личностного роста. В отличие от школы, где воспитательный процесс распределен на протяжении учебного года и часто размыт в повседневности, лагерная смена концентрирует воспитательные воздействия в короткий отрезок времени, что при правильной организации дает мощный развивающий эффект. Однако анализ практики показывает, что мониторинг развития патриотических качеств в загородных лагерях зачастую сводится

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

© Сергеев Н.К., Зудина Е.В., Григорян Е.Г., 2026

к фиксации количественных показателей (число участников, количество мероприятий), что не позволяет объективно судить о личностных изменениях подростков. Отсутствует стандартизированный диагностический инструментарий, учитывающий краткосрочный характер лагерной смены и психологические особенности старших подростков, что приводит к тому, что *педагоги и вожатые не имеют обратной связи о реальных результатах своей работы и не могут своевременно корректировать воспитательные программы***.** Это определяет актуальность темы исследования.

Методологическая основа базируется на системно-деятельностном (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) и личностно-ориентированном (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков) подходах, а также на теоретических положениях о трехкомпонентной структуре патриотических качеств (А.Н. Вырщиков, И.А. Рудакова, Л.В. Быков).

Теоретическая значимость состоит в уточнении структуры патриотических качеств старших подростков и обосновании критериально-диагностического аппарата для их мониторинга. *Научная новизна* – конкретизирована и адаптирована трехкомпонентная структура патриотических качеств применительно к старшему подростковому возрасту в условиях краткосрочной лагерной смены; разработан и валидизирован авторский опросник «Я – патриот» (альфа Кронбаха: 0,82; 0,79; 0,76; факторный анализ подтвердил трехфакторную структуру, объясняющую 62,3% дисперсии; ретестовая надежность r = 0,71-0,78); теоретически обоснована и эмпирически подтверждена типология разрыва между компонентами (0,42 балла, 68% подростков); разработана структурно-функциональная модель мониторинга; выявлены корреляционные связи между компонентами (r = 0,42-0,63); подтверждена эффективность деятельностно-рефлексивного подхода к организации мониторинга в условиях краткосрочной смены в загородном лагере.

Практическая значимость – опросник и модель могут быть внедрены в работу загородных лагерей и учреждений дополнительного образования; результаты могут использоваться в системе повышения квалификации педагогов.

Для понимания сущности патриотических качеств, выступающих объектом мониторинга, необходимо обратиться к содержанию понятия «патриотизм» и его эволюции в историко-педагогическом контексте. Этимологический анализ показывает, что термин «патриотизм» происходит от греческого πατριώτης (patriotes) – «земляк, соотечественник», образованного от πατήρ (pater) – «отец» [17]. Семантическая связь фиксирует идею родственной связи человека с территорией предков. Историческая эволюция смысловых доминант патриотизма отражена в таблице (таб. 1).

Таблица 1

Историческая эволюция смысловых доминант патриотизма

Исторический период	Ключевая смысловая доминанта	Характерный образ
Античность	Добродетель гражданина полиса	Гражданин-воин
Древняя Русь	Защита «земли Русской» как священный долг	Князь-дружинник
Российская империя	Служение Отечеству как национальная идея	Патриот-дворянин, офицер
Советский период	Синтез с социалистической идеологией	Красноармеец, труженик тыла
Современная Россия	Духовно-нравственная ценность, основа идентичности	Волонтер, участник патриотического движения

В современной педагогической науке существуют различные подходы к формированию патриотических качеств личности – аксиологический, деятельностный, эмоционально-ценностный и другие. По нашему мнению, наиболее продуктивным для целей мониторингового исследования является интегративный подход, объединяющий эмоциональные, ценностные и деятельностные аспекты. И.А. Рудакова определяет патриотизм как «интегративное качество личности, включающее систему знаний об истории и культуре Отечества, эмоционально-ценностное отношение к нему и готовность к социально значимой деятельности» [13, с. 67]. А.Н. Вырщиков выделяет когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностно-поведенческий компоненты [5]. В.А. Сластенин определяет патриотизм как «нравственное качество личности, проявляющееся в любви к Родине, преданности ей, гордости за ее прошлое и настоящее» [14, с. 412]. Л.В. Быков дополняет эту структуру рефлексивным компонентом – способностью осмысливать свою патриотическую позицию, критически оценивать свои знания, чувства и действия [3]. Это уточнение важно для диагностики, поскольку позволяет фиксировать не только внешние проявления, но и внутренние процессы осмысления, происходящие в сознании подростка. Таким образом, в современной педагогической науке сложилось понимание патриотизма как сложного, многомерного явления, включающего знаниевый, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты. Эта трехкомпонентная структура может быть положена в основу диагностического инструментария для мониторинга развития патриотических качеств.

Таким образом, под патриотизмом в нашем исследовании понимается интегративное качество личности, характеризующееся системой знаний об истории, культуре и современном развитии страны (когнитивный компонент), эмоционально-ценностным отношением к Родине (эмоциональный компонент) и готовностью к активной социально значимой деятельности (поведенческий компонент). Когнитивный компонент включает знание символики, истории, понимание гражданского долга. Эмоциональный – чувство гордости, любви, сопричастности. Поведенческий – готовность к участию в соци-

Таблица 2

Психологические особенности старшего подросткового возраста

Особенность	Проявления в 14–17 лет	Значение для патриотического воспитания
Развитие самосознания	Формирование образа «Я»	Осознание себя как гражданина
Формирование мировоззрения	Система взглядов на мир	Патриотические представления встраиваются в картину мира
Социальное самоопределение	Поиск своего места в обществе	Готовность принять роль патриота, защитника
Интимно-личностное общение	Общение со сверстниками – ведущая деятельность	Ценности должны быть поддержаны референтной группой
Развитие рефлексии	Анализ мыслей, чувств, оступков	Осознанное принятие ценностей
Сензитивность к ценностно-смысловой сфере	Восприимчивость к вопросам смысла жизни	Возможность формирования глубоких убеждений
Критичность мышления	Способность подвергать сомнению авторитеты	Неэффективность назидательных форм; важность диалога

ально значимых акциях, инициативность, ответственное отношение к труду. Все три компонента взаимосвязаны. Особенно актуальна для старшего подросткового возраста проблема разрыва между высоким эмоциональным и низким поведенческим компонентами. Этот разрыв обусловлен, с одной стороны, интенсивным развитием самосознания и эмоциональной сферы, а с другой – недостаточным опытом участия в социально значимой деятельности, которую подростки часто воспринимают как «взрослую» и недоступную для них.

Для разработки системы мониторинга необходимо понимание психологических особенностей старшего подросткового возраста (14–17 лет). Центральное новообразование – формирование самосознания и устойчивого образа «Я» [2]. Ведущая деятельность – интимно-личностное общение со сверстниками [8]. Развивается абстрактное мышление, рефлексия, критичность [4]. Подростковый возраст сензитивен к ценностно-смысловой сфере [12]. Важнейшие механизмы формирования патриотических качеств – идентификация [19], социальное научение [1] и интериоризация [4]. При этом важно учитывать, что механизмы социализации в подростковом возрасте действуют в двух направлениях: с одной стороны, подросток активно усваивает социальные нормы и ценности, с другой – критически переосмысливает их, стремясь выработать собственную систему убеждений (таб. 2).

Учет этих особенностей имеет принципиальное значение как для организации патриотического воспитания в загородном лагере, так и для разработки системы мониторинга, которая должна фиксировать не только внешние, поведенческие проявления, но и внутренние, рефлексивные изменения, происходящие в ценностно-смысловой сфере подростка.

Особое место в решении задач патриотического воспитания отводится загородным лагерям. Образовательная среда лагеря обладает изолированностью от привычного окружения, интенсивностью взаимодействия и насыщенностью деятельности [20].

Базой исследования стал оборонно-спортивный лагерь «Авангард» (Волгоградская область) с контингентом старших подростков 14–17 лет. Лагерь «Авангард» обладает современной материально-технической базой, квалифицированными кадрами, включая инструкторов с боевым опытом, и реализует комплексную программу военно-патриотического воспитания, что делает его репрезентативной площадкой для апробации разработанной модели мониторинга.

В практике организации мониторинга лагеря выявлены следующие проблемы**:** **инструментальные** (отсутствие единого диагностического комплекса, нестандартизированность наблюдения); **организационные** (разрозненность данных, постфактумный анализ, отсутствие систематизации); **содержательные** (отсутствие дифференциации компонентов, недооценка поведенческого, игнорирование возрастных особенностей); **нормативно-правовые** (отсутствие локального акта, неопределенность критериев). Каждая из этих групп проблем требует самостоятельного решения, однако ключевой является содержательная проблема – отсутствие теоретической модели, лежащей в основе мониторинга. Без такой модели любые инструменты и процедуры остаются разрозненными и не дают целостной картины развития подростка. Центральное противоречие – между потребностью в систематическом мониторинге и сложившейся формальной системой.

Структурно-функциональная модель мониторинга разработана на основе принципов системности, непрерывности, оперативности, объективности, комплексности, возрастной адекватности и формирующего потенциала. Модель включает целевой, субъектный, инструментальный, процессуальный и результативно-оценочный блоки. Целевой блок определяет цель и задачи мониторинга, субъектный – участников и их функции, инструментальный – диагностический арсенал, процессуальный – этапы и про-

цедуры, результативно-оценочный – критерии эффективности. Такое структурирование позволяет рассматривать мониторинг не как разовую акцию, а как систематический процесс, охватывающий все этапы лагерной смены.

Процессуальный блок предполагает три этапа: организационно-диагностический (1-й день), деятельностный (2–4-й дни), аналитико-рефлексивный (5-й день). Второй этап включает социальные акции, рефлексивные сессии, систему поощрения инициативы и встречу с героем. Условия реализации модели включают кадровые, временные, методические, информационные и организационно-управленческие ресурсы.

Ключевой инструмент – авторский опросник «Я – патриот» с 12 вопросами, сгруппированными в три шкалы: когнитивную (вопросы 1–4), эмоциональную (5–9), поведенческую (10–12). Используется 5-балльная шкала Лайкерта. Время заполнения – 10-12 минут. Уровни: низкий (1,0–2,5), средний (2,6–3,9), высокий (4,0–5,0). Опросник, по нашему мнению, универсален и может адаптироваться для различных типов лагерей. Содержательное наполнение каждой шкалы отражает ключевые индикаторы соответствующего компонента: для когнитивной – знание символики и истории; для эмоциональной – чувства гордости, неравнодушия, связи с культурой; для поведенческой – готовность к практическим действиям и системному участию в патриотических движениях.

Разработка опросника включала семь этапов: теоретическое моделирование, конструирование первичной версии (15 утверждений), экспертную оценку (3 специалиста), пилотное исследование ($n = 30$), проверку надежности (альфа Кронбаха: 0,82; 0,79; 0,76), проверку конструктной валидности (корреляция с методикой Рокича, $r = 0{,}41\text{-}0{,}53$, $p < 0{,}05$), проверку ретестовой надежности ($r = 0{,}71\text{-}0{,}78$, $p < 0{,}01$). Экспертная оценка позволила уточнить формулировки вопросов, исключить двусмысленные и назидательные выражения, что повысило валидность инструмента.

Приведем итоговый вариант получившейся в эксперименте анкеты:

Опросник «Я – ПАТРИОТ»

Инструкция:

Внимательно прочитайте каждое утверждение.
Оцените степень вашего согласия по шкале от 1 до 5, где:
1 – полностью не согласен;
2 – скорее не согласен;
3 – затрудняюсь ответить / нейтрально;
4 – скорее согласен;
5 – полностью согласен.

Шкала 1. Когнитивный компонент (4 вопроса)

1. Я знаю основные символы России (гимн, флаг, герб) и их значение;
2. Я могу назвать несколько ключевых событий в истории моей страны;
3. Я понимаю, что означает понятие «гражданский долг»;
4. Мне интересно узнавать новое об истории и достижениях России.

Шкала 2. Эмоциональный компонент (5 вопросов)

5. Я испытываю гордость, когда говорят о достижениях нашей страны;
6. Мне небезразлично, что происходит в России сегодня;
7. Я чувствую связь с культурой и традициями своего народа;
8. Я считаю важным сохранять память о героях и событиях прошлого;
9. Я верю в будущее России.

Шкала 3. Поведенческий компонент (3 вопроса)

10. Я готов участвовать в мероприятиях по благоустройству памятных мест или помощи ветеранам;
11. Я считаю, что своим трудом (учебой, делами) могу принести пользу обществу;
12. Я готов вступить в организацию или движение, занимающееся патриотическим воспитанием (Юнармия, волонтерство и т.п.).

Таблица 3

Результаты входной диагностики по компонентам патриотических качеств (N = 55)

Компонент	Средний балл (max 5)	Стандартное отклонение	Уровень
Когнитивный	4,34	0,67	Высокий
Эмоциональный	4,41	0,58	Высокий
Поведенческий	3,99	0,73	Средний

Таблица 4

Сравнение результатов входной и итоговой диагностики по компонентам (N = 55)

Компонент	Входной срез	Итоговый срез	Динамика	t-критерий
Когнитивный	4,34	4,60	+0,26	3,52*
Эмоциональный	4,41	4,54	+0,13	2,18**
Поведенческий	3,99	4,28	+0,29	4,14*

*Примечание: * - p <0,01; ** - p < 0,05*

Пилотное исследование подтвердило, что подростки понимают все вопросы и не испытывают трудностей при заполнении. Факторный анализ (КМО = 0,73, χ^2 = 287,4, df = 66, p < 0,001) подтвердил трехфакторную структуру, объясняющую 62,3% дисперсии. Факторные нагрузки: когнитивная шкала – 0,61-0,78; эмоциональная – 0,55-0,80; поведенческая – 0,67-0,81. Кросс-нагрузки не превышали 0,25.

Исследование проведено на базе лагеря «Авангард» в весеннюю смену 2026 года (N = 55, 14–17 лет, 28 юношей, 27 девушек). 5-дневный формат выбран как «стресс-тест». Выборка сплошная. Использовались опросник «Я – патриот» и методика Рокича, а также стандартизированное педагогическое наблюдение. Выбор 5-дневного формата был намеренным. Методика показывает статистически значимые изменения за столь короткий срок, это доказывает ее высокую чувствительность и практическую пригодность для любых краткосрочных программ.

Первый этап (1-й день) – входная диагностика. Обработка данных – в тот же день, результаты вынесены на педагогический совет. Второй этап (2–4-й дни) – реализация скорректированной программы с усилением поведенческого компонента. Содержание

мероприятий описано в процессуальном блоке модели. В рамках эксперимента ежедневно проводились социальные акции и трудовые десанты, «круги рефлексии», система поощрения инициативы. На 3-й день – встреча с участником СВО в формате «Диалог на равных». Третий этап (5-й день) – итоговая диагностика, сравнительный анализ, обсуждение результатов.

Входная диагностика (таб. 3 на стр. 157) показала высокий уровень когнитивного (4,34) и эмоционального (4,41) компонентов и средний уровень поведенческого (3,99). Разрыв между эмоциональным и поведенческим компонентами – 0,42 балла ($t = 3,87$, $p < 0,01$). У 68% подростков разрыв превышает 0,3 балла. Методика Рокича показала, что патриотические ценности занимают срединное положение (4–6-е места).

Итоговая диагностика (таб. 4 на стр. 157) зафиксировала положительную динамику по всем компонентам. Наибольший прирост – по поведенческому (+0,29). Когнитивный вырос на 0,26, эмоциональный – на 0,13. Разрыв сократился с 0,42 до 0,26 балла (на 38%). Статистическая значимость подтверждена: поведенческий $t_{эмп} = 4,14$ ($p < 0,01$), когнитивный $t_{эмп} = 3,52$ ($p < 0,01$), эмоциональный $t_{эмп} = 2,18$ ($p < 0,05$). У 82% подростков – положительная динамика по поведенческому компоненту.

Детальный анализ по вопросам (таб. 5) показал наибольший прирост по вопросам 1 и 2 (когнитивная шкала, +0,33), вопросу 7 (эмоциональная, +0,30), вопросам 10 (+0,32) и 12 (+0,47 – максимальный по всей анкете, с 3,51 до 3,98).

Важно отметить, что отрицательная динамика по вопросу 6 («Мне небезразлично, что происходит в России сегодня», –0,08) может свидетельствовать о появлении скептических настроений при обсуждении текущих событий, что требует дополнительной педагогической поддержки и организации дискуссионных площадок для конструктивного обсуждения сложных тем.

Таблица 5

Динамика средних баллов по вопросам опросника (N = 55)

№	Входной срез	Итоговый срез	Динамика	Компонент
1	4,53	4,86	+0,33	Когнитивный
2	4,29	4,62	+0,33	Когнитивный
3	4,33	4,43	+0,10	Когнитивный
4	4,20	4,48	+0,28	Когнитивный
5	4,38	4,61	+0,23	Эмоциональный
6	4,45	4,37	-0,08	Эмоциональный
7	4,16	4,46	+0,30	Эмоциональный
8	4,69	4,80	+0,11	Эмоциональный
9	4,27	4,36	+0,09	Эмоциональный
10	4,09	4,41	+0,32	Поведенческий
11	4,38	4,45	+0,07	Поведенческий
12	3,51	3,98	+0,47	Поведенческий

Таблица 6

Корреляционная матрица компонентов патриотических качеств (итоговый срез)

Компонент	Когнитивный	Эмоциональный	Поведенческий
Когнитивный	1,00	0,58*	0,42*
Эмоциональный	0,58*	1,00	0,63*
Поведенческий	0,42*	0,63*	1,00

*Примечание: * - $p < 0,01$*

Корреляционный анализ (таб. 6) выявил наиболее сильную связь между эмоциональным и поведенческим компонентами ($r = 0,63$, $p < 0,01$), что подтверждает ключевую роль эмоционального принятия. Связь когнитивного и поведенческого ниже ($r = 0,42$, $p < 0,01$), что доказывает недостаточность просвещения без включения в деятельность. На входном срезе корреляция между эмоциональным и поведенческим компонентами составляла 0,45 ($p < 0,01$), что было ниже итогового показателя. Усиление корреляции свидетельствует о том, что в процессе целенаправленной воспитательной работы эмоциональное отношение и поведение подростков становятся более согласованными, снижается разрыв между «чувствую» и «делаю».

Апробация подтвердила эффективность модели. Во-первых, даже за 5 дней достигнут значимый прирост по поведенческому компоненту. Во-вторых, деятельность важнее просвещения – это согласуется с теорией деятельности А.Н. Леонтьева. В-третьих, барьер вступления в организации преодолим за 5 дней (прирост +0,47 по вопросу 12). В-четвертых, рефлексивные практики работают. В-пятых, опросник пригоден для короткой смены.

Таким образом, предложенная модель мониторинга и основанная на ней коррекционная программа создают условия для интенсивного личностного развития даже в условиях жесткого дефицита времени, что особенно важно для краткосрочных лагерных смен.

Сравнение с другими исследованиями: А.Н. Вырщиков фиксирует разрыв 0,35–0,45 балла [5]; Л.В. Быков подтверждает важность рефлексии [3]; И.А. Рудакова показывает эффективность деятельностного подхода (прирост 0,34 за 14 дней) [13]; М.В. Михайлова отмечает прирост +0,41 за 21 день [10]; К.Н. Поливанова подтверждает сензитивность старшего подросткового возраста (82% по сравнению с 56% у младших) [12]; С.И. Петрова показывает эффективность встреч с героями [11]. Общей тенденцией в исследованиях последних лет является признание необходимости системного, а не эпизодического мониторинга, а также приоритета поведенческого компонента в воспитательной работе с подростками.

При интерпретации результатов данного исследования следует учитывать ограничения проведенного исследования: небольшой объем выборки ($N = 55$), краткосрочный характер эксперимента, специфика контекста (оборонно-спортивный лагерь), возможные эффекты социальной желательности, отсутствие контрольной группы, ограниченность диагностического инструментария. Особое внимание следует уделить эффекту социальной желательности – подростки в патриотическом лагере могли давать ответы, которые, по их мнению, ожидаются от них. Однако отрицательная динамика по вопросу 6 и дифференцированные приросты по разным компонентам свидетельствуют о том, что ответы были в значительной степени искренними.

На основе результатов проведенного исследования сформулированы практические рекомендации по организации мониторинга развития патриотических качеств старших подростков в условиях загородного лагеря: организация диагностики: входная диагностика в 1-й день, создание доверительной атмосферы, использование опросника «Я – патриот», обработка за 1–2 дня; интерпретация: оценка по шкалам, выявление разрыва, определение приоритетного компонента для коррекции; деятельностный этап: ежедневные практические дела (30–40 мин.), рефлексивные сессии (15–20 мин.), система поощрения, встречи с героями в формате диалога; итоговая диагностика: повторное анкетирование, обсуждение результатов, формулирование выводов; типичные ошибки: игнорирование входной диагностики, формальное отношение к рефлексии, замена деятельности просвещением, игнорирование возрастных особенностей.

Особое внимание следует уделить работе с вопросом 6 («Мне небезразлично, что происходит в России сегодня»), отрицательная динамика по которому требует организации дискуссионных площадок для конструктивного обсуждения сложных тем. Рекомендуется использовать формат «открытого микрофона», где подростки могут высказывать свои сомнения и получать аргументированные ответы от педагогов и приглашенных экспертов.

Проведенное исследование подтвердило, что разработанная система мониторинга позволяет объективно выявлять уровень сформированности патриотических качеств, фиксировать разрыв между компонентами, обеспечивать оперативную коррекцию и добиваться статистически значимой динамики даже за 5 дней. Опросник и модель универсальны и могут быть внедрены в практику. Проблема мониторинга требует системной работы, но исследование показывает, что результаты достижимы даже в короткой смене при системной организации и адекватном инструментарии. Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией модели в различных типах лагерей, разработкой цифровых инструментов автоматизации мониторинга и созданием системы повышения квалификации педагогов в области педагогической диагностики.

Список литературы

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб., 2000.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2018.
3. Быков Л.В. Психолого-педагогические основы патриотического воспитания старшеклассников. М., 2022.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2019.
5. Вырщиков А.Н. Патриотическое воспитание молодежи в современной России: методология, теория, практика. Волгоград, 2021.
6. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021–2025 годы». М., 2020.
7. Иванов Д.А. Трехкомпонентная модель патриотизма в исследованиях современных педагогов // Отечественная педагогика. 2023. №6. С. 78–91.
8. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 2019.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.
10. Михайлова Т.В. Мониторинг воспитательного процесса в загородном лагере // Воспитание школьников. 2024. №4. С. 12–24.
11. Петрова С.И. Диагностика патриотической воспитанности подростков // Педагогическая диагностика. 2023. №2. С. 45–58.
12. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2020.
13. Рудакова И.А. Патриотическое воспитание школьников в системе дополнительного образования. Ростов-на-Дону, 2020.
14. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.Педагогика: учебник для студентов учреждений высшего образования. М., 2019.
15. Стратегия комплексной безопасности детей до 2030 года. М., 2023.

16. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. М., 2015.
17. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 3. М., 1986.
18. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 2006.
20. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2020.

* * *

1. Bandura A. Teoriya social'nogo naucheniya. SPb., 2000.
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. SPb., 2018.
3. Bykov L.V. Psihologo-pedagogicheskie osnovy patrioticheskogo vospitaniya starsheklassnikov. M., 2022.
4. Vygotskij L.S. Psihologiya razvitiya cheloveka. M., 2019.
5. Vyrshchikov A.N. Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennoj Rossii: metodologiya, teoriya, praktika. Volgograd, 2021.
6. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2021–2025 gody». M., 2020.
7. Ivanov D.A. Trekhkomponentnaya model' patriotizma v issledovaniyah sovremennyh pedagogov // Otechestvennaya pedagogika. 2023. №6. S. 78–91.
8. Kon I.S. Psihologiya rannej yunosti. M., 2019.
9. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 2005.
10. Mihajlova T.V. Monitoring vospitatel'nogo processa v zagorodnom lagere // Vospitanie shkol'nikov. 2024. №4. S. 12–24.
11. Petrova S.I. Diagnostika patrioticheskoj vospitannosti podrostkov // Pedagogicheskaya diagnostika. 2023. №2. S. 45–58.
12. Polivanova K.N. Psihologiya vozrastnyh krizisov. M., 2020.
13. Rudakova I.A. Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. Rostov-na-Donu, 2020.
14. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N.Pedagogika: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya. M., 2019.
15. Strategiya kompleksnoj bezopasnosti detej do 2030 goda. M., 2023.
16. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. M., 2015.
17. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 4 t. T. 3. M., 1986.
18. El'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.
19. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. M., 2006.
20. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M., 2020.

Monitoring of development of patriotic qualities of older adolescents in the conditions of short-time session of residential summer camp

The issue of monitoring the development of patriotic qualities of older adolescents in the conditions of residential summer camp is considered. Based on a theoretical analysis, the three-component structure of patriotic qualities is defined as the unity of cognitive, emotional and behavioral components. The results of testing the author's questionnaire "I am a patriot" and the structural-functional model of the organization of monitoring during a short-term camp session are presented. It is substantiated that the proposed model for monitoring adolescents' patriotic qualities can be adapted for use in residential camps of various thematic orientations.

Keywords: *patriotic education, monitoring, older adolescents, residential summer camp, diagnostic tools, three-component structure.*

(Статья поступила в редакцию 25.07.2026)

А.В. БУРЦЕВА
И.В. РЫЖКОВА
Санкт-Петербург

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНОГО ДИСКУРСА (на примере анализа уроков русского языка, представленных на конкурсе «Учитель года»)*

Рассматриваются речевые стратегии учителя русского языка в контексте требований ФГОС. Обосновывается необходимость выделения эвристическо-адаптивного блока речевых стратегий. Эмпирическую базу исследования составляют транскрипты уроков, проведенных педагогами в рамках конкурса «Учитель года России». Предложены конкретные формулировки заданий, позволяющие усилить эвристическую составляющую учебного дискурса.

Ключевые слова: *эвристический подход, педагогический дискурс, эвристическая стратегия, речевая стратегия, речевые тактики, творческий урок, ФГОС.*

Современное образование сегодня переживает этап глубокой трансформации, когда цифровизация оказывает глубинное влияние на содержание и формы обучения, а на рынке оказывается востребованным профессионал, умеющий действовать в нестандартных ситуациях, принимать не типовые решения, способный работать как с готовыми алгоритмами, так и в проблемном поле неоднозначности. Федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) общего образования акцентируют внимание не столько на передаче суммы знаний, сколько на формировании универсальных учебных действий (далее – УУД), метапредметных и личностных результатов. В этой связи особую значимость приобретает эвристическое обучение, которое «позволяет подготовить к жизни в обществе творчески активную личность, умеющую учиться, самостоятельно совершенствоваться. Это в полной мере соответствует требованиям программы нового поколения» [11, с. 1]. В этих условиях меняется и роль учителя: из транслятора готовых истин он превращается в организатора познавательной деятельности, консультанта, фасилитатора, проектирующего особую образовательную среду. Однако, как показывает практика, декларация новых образовательных подходов зачастую остается на уровне именно декларации и не всегда сопровождается реальным изменением речевого поведения педагога на уроке.

Педагогический дискурс традиционно описывается через набор стратегий, среди которых доминируют императивная (управляющая) и информативная (объясняющая) [2; 5; 10]. Эти стратегии эффективны для организации дисциплины, передачи и первичного закрепления материала, но недостаточны для реализации эвристического потенциала урока – развития способности ученика самостоятельно ставить вопросы, выдвигать гипотезы, искать нестандартные решения, создавать новые смыслы. «Эвристическое обучение – обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания» [16, с. 542]. Эвристический подход не является синонимом проблемного обучения, так как ориентирует ученика на достижение зара-

* Исследование выполнено в рамках внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена №104-ВГ «Речевые стратегии педагога в условиях трансформации образовательной среды».

© Бурцева А.В., Рыжкова И.В., 2026

нее не известного результата, ставит в позицию исследователя обоих субъектов образовательного процесса: и ученика, и учителя. Образовательный продукт, который создает в пространстве творческого урока сам ученик, является отражением внутреннего проявления – личностных преобразований, которые проявлялись и трансформировались в ходе эвристической деятельности на уроке [Там же, с. 542–543]. Ключевыми элементами эвристического обучения являются эвристики – «общедидактические приемы, целенаправленное применение которых активно формирует у учащихся стратегии рационального поиска отдельных этапов решения учебных проблем, учебно-исследовательских задач» [1, с. 98].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического обоснования и практического наполнения эвристическо-адаптивного блока речевых стратегий педагога. Именно такие стратегии позволяют реализовать требования ФГОС к формированию метапредметных результатов и личностных качеств обучающихся. Организация эвристической образовательной деятельности на уроке требует от учителя трансформации применяемых ежедневно речевых стратегий объяснения и контроля. Эвристические задания («открытые задания») разрабатываются на основе следующих критериев: зажигательность задания, эвристичность, образовательная значимость, технологичность, целесообразность, практическая значимость [15, с. 325]. В эвристическом диалоге учитель и «диалогизирующий ученик» меняются местами: «вопрошающая доминанта» принадлежит именно ученику, а не учителю, так как выявленное незнание ученика становится стимулом к постижению смыслов [7, с. 173–181].

Цель статьи – проанализировать опыт реализации эвристическо-адаптивных речевых стратегий учителя на уроках русского языка и предложить конкретные способы усиления эвристической составляющей учебного дискурса.

Материалом исследования послужили транскрипты уроков русского языка, проведенных в рамках Всероссийского конкурса «Учитель года России» (Ростов-на-Дону, 2023). Уроки относятся к разным классам (5–11) и темам: «Язык как развивающееся явление» (Д.В. Минец, 11 кл.), «Сочинение-рассуждение: что дает человеку творчество» (Э.В. Саая, 9 кл.), «Антонимы» (М.М. Губина, 5 кл.), «Суффиксы -К- и -СК- в прилагательных» (А.В. Димитриева, 6 кл.), «Функциональные стили речи» (Т.А. Латышева, 11 кл.). Все уроки записаны, транскрибированы и снабжены разметкой этапов по ФГОС.

Методология исследования базируется на интегративном подходе, объединяющем:

- дискурсивный анализ педагогической речи (Н.А. Антонова, Е.А. Жителева, Е.Ю. Некрасова);
- положения компетентностного и системно-деятельностного подходов (ФГОС);
- положения эвристического подхода и принципы эвристического обучения (В.И. Андреев, А.В. Хуторской, А.А. Гин);
- методы качественного анализа транскриптов уроков.

Понятие «стратегия» в лингвистике и педагогике трактуется как общий план речевого поведения, направленный на достижение коммуникативной цели. В педагогическом дискурсе стратегии реализуются через набор тактик – конкретных речевых действий, имеющих характерные языковые маркеры.

В диссертационном исследовании Н.А. Антоновой [2] выделены три основные стратегии, общие для всех типов уроков:

1. Императивная (управляющая) стратегия – направлена на управление всей деятельностью ученика: его физическими действиями, вниманием, умственной активностью. Ключевые интенции: «побуждать», «контролировать», «организовывать». Тактики: концентрации внимания («Посмотрите на доску»), стимуляции деятельности («Давайте запишем», «Работайте»), контроля («Тишина в классе!»).

2. Информативная (объясняющая) стратегия – доминирует на уроках-объяснениях, направлена на передачу и закрепление новых знаний. Ключевые интенции: «объяснять», «уточнять», «информировать». Тактики: объяснения, уточнения, активизации умственной деятельности, оценки действий учеников.

3. Коммуникативно-регулирующая стратегия – пронизывает весь урок, служит для поддержания процесса общения и эмоционального фона. Ключевые интенции: «контактировать», «поощрять/порицать», «завершать общение».

Е.А. Жителева [5], исследуя аргументативный дискурс, дополнила эту картину стратегиями доминирования и контроля, аргументативного воздействия, диалогизации учебного процесса, моделирования учебного дискурса. Особое значение для нашего исследования имеет выделение **стратегии аргументативного воздействия**, нацеленной на убеждение аудитории через логические, эмоциональные и этические аргументы.

В модели Е.Ю. Некрасовой [10], разработанной для преподавания русского языка как иностранного, представлены пять стратегий: объясняющая, оценивающая, содействующая, контролирующая, организующая. Примечательно, что автор вводит тактики **«нормализации трудностей»** и **«оптимистического перефразирования»**, которые, с нашей точки зрения, близки к адаптивной функции эвристического блока.

Анализ представленных моделей показывает, что они эффективно описывают управленческие, объяснительные и оценочные аспекты педагогического дискурса. Однако в них недостаточно представлен блок, нацеленный на **спонтанное порождение нового смысла**, выход за пределы известного, метафорическое переосмысление реальности. Иными словами, существующие классификации фиксируют то, как учитель «дает знание», но не описывают в полной мере то, как учитель создает условия для самостоятельного «открытия» знания учеником. Эти стратегии также игнорируют и эвристическую позицию учителя, при которой он в «незнании» равен ученику, задающему вопрос, ответ на который одинаково неизвестен и самому вопрошающему, и педагогу. Именно эту лакуну призван заполнить эвристическо-адаптивный блок речевых стратегий.

Эвристическо-адаптивный блок: структура и функции

Эвристическая стратегия – это совокупность речевых и педагогических тактик, направленных на стимулирование самостоятельного поиска, открытия и конструирования знания учащимися. Интересную метафору для понимания эвристического процесса предлагают А.И. Мубаракшин и З.З. Ибрагимова в своей философской концепции виртуальных реальностей. Они вводят понятие «одолжнение» – извлечение отвлеченных свойств из исходной реальности для последующей «сборки» новой [9, с. 70]. По нашему мнению, эта метафора точно описывает и работу учителя, который помогает ученикам «одалживать» языковые факты, образы, правила и перекомбинировать их в собственные образовательные продукты (тексты, схемы, гипотезы). Такое философское обоснование дополняет дидактическую трактовку эвристики и позволяет увидеть ее универсальный, антропологический масштаб. Адаптивная составляющая обеспечивает учет индивидуальных особенностей, снижение тревожности, создание психологически комфортной (прежде всего – безопасной) среды для интеллектуального риска. Функции эвристическо-адаптивного блока: **проблематизация** – перевод учебной задачи в личностно-значимый вопрос, создание когнитивного конфликта; **концептуализация** – помощь в создании собственных смыслов и метафор, структурирование неявного знания; **адаптация** – перевод абстрактного понятия в конкретный, чувственно-воспринимаемый образ, снятие психологических барьеров.

Тактики эвристическо-адаптивного блока и их языковые маркеры

Эвристическо-адаптивный блок речевых стратегий реализуется через совокупность тактик, каждая из которых имеет специфическую коммуникативную цель, характерные речевые средства и может быть проиллюстрирована примерами из проанализированных уроков. Далее представлено описание основных тактик в текстовом формате.

Тактика метафоры и аналогии (образное моделирование)

Суть тактики заключается в замене сложного абстрактного понятия наглядным образом или в установлении связи между разнородными объектами. Метафора и аналогия позволяют ученику «увидеть» новое знание через призму уже знакомого, опереться на имеющийся жизненный опыт. Данная тактика особенно эффективна на этапе установки на восприятие, а также на этапе введения нового материала. Языковые маркеры: сравнительные обороты (*как…, словно…*), предикативы тождества (*это есть…, представляет собой…*), метафорические номинации (*зима – гравюра, язык – дуб*), развернутые аналогии с использованием конструкций *так же, как…, подобно тому, как…*

Примеры из анализируемых уроков:

- в уроке Д.В. Минец учитель предлагает сравнить язык с дубом (*«Если мы проведем параллель между языком и деревом, что на него влияет?»*), ученики развивают аналогию, называя корни, почву, внешние факторы;
- в уроке Т.А. Латышевой используется сопоставление стиля в разных сферах (*«Почему для называния настолько разных явлений (стиль в одежде, музыке, плавании) используется одно и то же слово?»*), это подводит к выделению общего ядра понятия.

Тактика открытых вопросов на интерпретацию (поливариантность)

Суть тактики – использование вопросов, не предполагающих однозначного правильного ответа. Такие вопросы требуют от ученика аргументации, личностного отношения, выхода за рамки готового знания. Они переводят дискурс из режима «верно / неверно» в режим «обоснованно / интересно». Языковые маркеры: вопросительные слова (*почему?, зачем?, в чем проявляется?, можно ли считать?, что общего между…?, как вы понимаете…?*); модальные слова и частицы, разрешающие субъективность (*наверное, кажется, по-моему, возможно*); риторические вопросы, стимулирующие размышление.

Примеры из анализируемых уроков:

- в уроке Т.А. Латышевой (*«Почему же этот текст не похож на текст под номером 3?»*) вопрос, провоцирующий сравнение и анализ функциональных различий;
- в уроке М.М. Губиной (*«Почему вы назвали эту манеру свободной?»*) вопрос, побуждающий к обоснованию оценочного суждения.

Тактика антиципации (прогнозирования)

Суть тактики – побуждение учащихся выдвигать гипотезы о дальнейшем развитии событий, о возможных языковых явлениях, о результате применения правила. Антиципация развивает критическое мышление, учит опираться на текстовые и языковые подсказки, формирует умение устанавливать причинно-следственные связи. Языковые маркеры: условные конструкции (*если…, то…*), глаголы в форме будущего времени, сослагательное наклонение (*что произошло бы…*), вопросы, начинающиеся с *как вы думаете, что будет дальше?*, *предположите…*, *догадайтесь…*

Примеры из анализируемых уроков:

- в уроке Э.В. Саая ученики прогнозируют исход прослушивания в джазовую студию: один из учеников аргументированно предсказывает неудачу, опираясь на слова *«бренчу»* и *«только с Китом»*;
- в уроке Д.В. Минец при обсуждении исторических заимствований (*«Как вы думаете, долго ли эти слова проживут? Обоснуйте свою точку зрения»*) вопрос, заставляющий прогнозировать судьбу неологизмов.

Тактика творческого преобразования (креативной проекции)

Суть тактики – задания, направленные на создание нового текста, образа, модели, схемы от первого лица или в нестандартной форме. Творческое преобразование позволяет объективировать внутренние репрезентации ученика, применить знание в новой ситуации, создать личностно значимый образовательный продукт. Языковые мар-

керы: конструкции воображаемой ситуации (*если бы…, представь, что…, вообрази…*), глаголы в форме 1-го лица в инструкции (*вижу, чувствую, создаю*), императивы творческого действия (*придумай, создай, оживи, расскажи от лица…, составь…, нарисуй…*).

Примеры из анализируемых уроков:

- в уроке Т.А. Латышевой: «Создайте свой микромедиатекст (пост для соцсети) о том, что вы узнали на уроке, используя смешение двух стилей»;
- в уроке М.М. Губиной (потенциально): «Придумайте короткую сценку (диалог), в которой *герои используют антонимы для комического эффекта»*.

Тактика переформулирования (рефрейминга)

Суть тактики – изменение формулировки понятия, задачи или точки зрения для снятия когнитивного барьера, поиска нового решения, переосмысления известного. Переформулирование часто связано с анализом чужой ошибки, с переводом из одной стилистической плоскости в другую, с поиском альтернативной интерпретации. Языковые маркеры: эллиптические конструкции, паузы хезитации, заполняемые учеником; клише смены ракурса (*а если посмотреть иначе…, возможно, имелось в виду…, не только…, но и…, можно сказать по-другому…*); вопросы, побуждающие к переформулированию (*как еще можно выразить эту мысль?*).

Примеры из анализируемых уроков:

- в уроке Т.А. Латышевой: *«Витя написал: “В слове ‘деревенский’ пишется суффикс -К-…” Согласны ли вы?»* – анализ ошибочного утверждения требует переформулирования правильного рассуждения;
- в уроке А.В. Димитриевой: *«Сформулируйте правило своими словами»* – переформулирование правила из учебника в индивидуальную схему.

Тактика выведения правила через индукцию (открытие)

Суть тактики – организация учебной деятельности таким образом, что ученики самостоятельно формулируют закономерность на основе анализа достаточного количества языковых примеров. Эта тактика реализует принцип «от частного к общему» и создает ситуацию интеллектуального открытия. Языковые маркеры: побуждение к обобщению (*что общего?*, *на какие группы можно разделить?*, *сформулируйте правило своими словами*); работа с примерами до предъявления правила; вопросы, фиксирующие закономерность (*что происходит с согласными?*, *от чего зависит выбор?*).

Примеры из анализируемых уроков:

- в уроке А.В. Димитриевой: *«Разделите прилагательные на две группы по написанию суффикса. Попробуйте определить, от каких основ образованы слова каждой группы. Сформулируйте правило своими словами»;*
- в уроке Д.В. Минец: работа с неологизмами периода пандемии позволяет ученикам самостоятельно выявить законы экономии языковых средств и аналогии.

Представленные тактики не являются изолированными; в реальном учебном дискурсе они часто комбинируются, дополняют друг друга и могут быть реализованы на разных этапах урока. Их системное использование позволяет перевести ученика из позиции пассивного получателя знаний в позицию активного исследователя, что соответствует требованиям ФГОС к формированию универсальных учебных действий**.**

Анализ реализации эвристической стратегии на уроках русского языка

Дадим качественный анализ пяти уроков. Для каждого урока выделены уже реализованные эвристические тактики и «точки роста» – зоны, где эвристический потенциал может быть усилен.

Урок Д.В. Минец «Язык как развивающееся явление» (11 класс). Реализованные эвристические тактики:

- *метафорическое моделирование:* учитель предлагает сравнить язык с дубом (живой организм, развитие, годичные кольца); ученики активно включаются в развитие аналогии, называют корни, почву, внешние факторы;

• *мозговой штурм:* начало урока – поиск общего в картинках «язык пламени, язык колокола, язычок ботинка»; ученики самостоятельно выходят на многозначность слова;

• *антиципация:* при обсуждении исторических заимствований ученики выдвигают гипотезы о происхождении слов, связывая их с историческими периодами;

• *выведение закономерностей:* работая с неологизмами («ковидиоты», «зумиться», «ПЦРиться»), ученики самостоятельно формулируют законы экономии языковых средств и аналогии.

Точки роста:

• вместо прямого вопроса «Как вы думаете, долго эти слова проживут?» можно было задать провокационный вопрос *«Можно ли искусственно “убить” слово? От чего это зависит?»*, что вывело бы на обсуждение социальной природы языка;

• учитель предлагает готовую схему «внешние – внутренние факторы»; эвристичнее было бы предложить ученикам *самим создать графическую модель развития языка* (например, в виде дерева с корнями, ветвями, внешними воздействиями) и защитить ее.

Урок Э.В. Саая «Сочинение-рассуждение: что дает человеку творчество» (9 класс). Реализованные эвристические тактики:

• *антиципация:* ученики выдвигают предположения о том, возьмут ли героя в джазовую студию; один ученик (Александр) аргументированно предсказывает неудачу, опираясь на детали текста («бренчу», «только с Китом»);

• *выявление причинно-следственных связей:* учитель акцентирует внимание на слове «бренчу» как ключе к пониманию неудачи героя;

• *коллективное «написание» сочинения:* ученики создают тезис, подбирают аргументы из текста и жизни, формулируют вывод, что пример **совместной продуктивной деятельности**.

Точки роста:

• работа с определением «творчества»: ученики сравнивают свои формулировки со словарными; эвристичнее было бы сделать так: *«У вас есть три определения из разных словарей. Какое из них наиболее полно отражает суть? Предложите свое, объединив лучшее из всех»*;

• можно добавить задание на альтернативное развитие сюжета: *«А что, если бы дядя Женя не предложил пойти в студию? Как бы сложилась судьба героя? Придумайте альтернативную концовку»*;

• при обсуждении роли творчества – вопрос «от противного»: *«Что теряет человек, который лишен творческого дара? Каким он видит этот мир?»*

Урок М.М. Губиной «Антонимы» (5 класс). Реализованные эвристические тактики:

• *игровая форма с театральной метафорой:* билеты, афиши, программки – создает высокую мотивацию;

• *морфемный разбор как путь к определению:* ученики самостоятельно выявляют значение приставки «анти-» и корня «-оним-»;

• *проблемный вопрос:* подбор антонима к слову «актер» выводит на понимание, что не все слова имеют антонимы.

Точки роста:

• вместо готовой таблицы можно было дать *набор текстов разных стилей и предложить школьникам самим выделить их признаки* (метод индуктивного открытия);

• после вопроса об антониме к слову «актер» можно было спросить *«А в конкретном контексте (например, в театре) можно ли противопоставить актера и зрителя? Как это называется?»*, т.е. подвести к понятию контекстуальных антонимов;

• завершающее творческое задание: *«Придумайте короткую сценку (диалог), в которой герои используют антонимы для создания комического или драматического эффекта»*.

Урок А.В. Димитриевой «Суффиксы -К- и -СК- в прилагательных» (6 класс). Реализованные эвристические тактики:

- *выведение правила через проблемную ситуацию:* ученики на основе примеров (казацкий, калмыцкий, немецкий) формулируют гипотезу о написании суффиксов;
- *составление собственных схем и алгоритмов:* высокая степень самостоятельности, работа в парах;
- *применение в незнакомом контексте:* поиск слов с орфограммой в авторской сказке о народах Поволжья;
- *межпредметная эвристика:* интеграция с историей, краеведением.

Точки роста:

- гипотеза формулируется, но затем сразу сверяется с учебником; эвристичнее было бы *дать контрольный пример, не входящий в исходный набор* (например, «французский»), и предложить проверить гипотезу на нем, а если гипотеза «разобьется», возникнет познавательный конфликт;
- вместо распределения слов по двум колонкам можно дать *слова, в которых суффикс зависит от краткой формы* (например, «резкий» – «резок»), чтобы вызвать дискуссию;
- после знакомства с историей народов через сказку – проектное задание: *«Составьте кроссворд или филворд из слов с суффиксами -К- и -СК-, связанных с культурой народов России»*.

Урок Т.А. Латышевой «Функциональные стили речи» (11 класс). Реализованные эвристические тактики:

- *выведение «ядра понятия стиль»* через анализ разных значений слова (стиль в одежде, музыке, плавании) – прием абстрагирования общего;
- *работа с неполной таблицей:* дополнение недостающих ячеек требует анализа и синтеза;
- *проблематизация:* смешение стилей в четвертом тексте, введение понятия «медиастиль»;
- *создание коллективного медиатекста:* ученики пишут предложения под хэштегами для будущего поста – пример творческого применения.

Точки роста:

- таблица дана в готовом виде (пусть и неполная); более эвристично *раздать тексты разных стилей и попросить в группах выделить их характерные черты*, затем сравнить с таблицей;
- вместо демонстрации авторского текста можно дать ученикам задание *самим найти в интернете пример медиастиля (пост, новостную заметку, блог) и доказать его полистилистичность*;
- вместо ответов на вопрос «А что увидели одиннадцатиклассники?» предложить другое задание: *«Создайте свой микромедиатекст (пост) о том, что вы сегодня узнали, используя смешение двух стилей»*.

На основе проведенного анализа можно выделить несколько направлений усиления эвристической составляющей в уроках русского языка (таб.).

Введение заданий на прогнозирование и гипотезы:

- *«Перед вами несколько слов, образованных в последние годы (зумиться, гуглить, лайкнуть). Предположите, по каким моделям они создан? Какие еще слова могут появиться в ближайшее время по этим же моделям?»*
- *«Прочитайте фрагмент до слов “В комнату для прослушивания пошел я без Кита”. Остановитесь и письменно спрогнозируйте: 1) как пройдет прослушивание; 2) как поведет себя герой после возможной неудачи»*.

Использование метафор и образных моделей:

• *«Мы говорили, что стиль в одежде, музыке, плавании имеет общие черты. Придумайте свою метафору для функциональных стилей речи. Например, “научный стиль – это микроскоп” (почему?). Предложите метафоры для публицистического, официально-делового, разговорного стилей».*

• *«Представьте, что язык – это река. Как бы вы изобразили на схеме внешние и внутренние факторы его изменения? Продумайте характеристики этой реки, подберите нужные эпитеты. Создайте графическую модель языка-реки и защитите ее перед классом».*

Создание «учебных конфликтов» и «ловушек»:

• *«Ученик написал: “В слове ‘деревенский’ пишется суффикс -К-, потому что основа ‘деревн’ оканчивается на согласную”. Согласны ли вы с ним? Если нет, объясните ошибку и предложите свой вариант рассуждения по алгоритму».*

• *«Никита утверждает: “Научный и официально-деловой стили очень похожи: в обоих нет эмоций, много терминов и стандартных оборотов. Значит, их можно объединить в один стиль”. Аргументированно согласитесь или опровергните это мнение».*

Рефлексия через создание продукта:

• *«Создайте “интеллект-карту” (ментальную карту) по теме. В центре – ключевое понятие, от него – ветви: признаки, функции, примеры. Используйте не только слова, но и символы, рисунки».*

• *«Завершите фразу: “До этого урока я думал(а), что…, а теперь я знаю, что…” Запишите в тетрадь одно предложение, которое станет для вас главным выводом урока».*

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что в практике учителей русского языка эвристическая стратегия реализуется фрагментарно. Наиболее последовательно она применяется в уроках, где учитель опирается на образ, метафорическое моделирование, антиципацию и работу с неологизмами, а также индуктивное выведение правил и создание собственных схем (прием «сделай по-своему»). В других уроках эвристика соседствует с репродуктивными формами, и потенциал заданий на интерпретацию, творческое преобразование и проблемный диалог остается раскрытым не полностью. Важно учитывать, что внедрение любых инноваций в образовательный процесс сталкивается с психологическими барьерами. Как показывают исследования, «преподаватели часто испытывают тревогу при внедрении новых технологий, опасаясь формализации и потери творческого компонента» [3, с. 18]. Эти опасения вполне применимы и к переходу к эвристическому обучению: учителя могут воспринимать открытые задания как угрозу своей роли «носителя знания», поэтому системная подготовка педагогов к использованию эвристических тактик должна включать не только методический, но и психологический компонент, помогающий преодолеть эти барьеры. Предложенная модель эвристическо-адаптивного блока речевых стратегий (тактики метафоры, открытого (эвристического) вопроса, антиципации, творческого преобразования, переформулирования, индуктивного выведения) расширяет существующие классификации педагогического дискурса и позволяет

Таблица

Направления усиления эвристической составляющей в уроках русского языка

Репродуктивная формулировка	Эвристическая альтернатива
«Определите стиль текста»	«Напишите тот же текст в другом стиле. Что изменилось в лексике и синтаксисе?»
«Выучите правило»	«Составьте алгоритм (схему, ментальную карту), по которому можно применять это правило. Проверьте его на примерах»
«Выполните упражнение»	«Придумайте 3–4 примера-“ловушки” по сегодняшней теме для соседа по парте»

целенаправленно проектировать творческие уроки, ориентированные на развитие универсальных учебных действий. Систематическое использование эвристических тактик приводит к следующим изменениям в учебном дискурсе:

1. Смена субъектности: ученик перестает быть объектом управления (императив) или получателем информации (информатив) и становится соавтором смысла, ориентированным не на получение ответов, а на отыскивание и продуцирование вопросов.

2. Активизация УУД: формируются познавательные (создание моделей, выдвижение гипотез), регулятивные (принятие нестандартной задачи, самооценка) и коммуникативные (аргументация своей интерпретации) действия.

3. Эмоциональная вовлеченность: метафорические и творческие задания снижают тревожность, так как снимают страх ошибки (в интерпретации нет и не может быть «неправильных» ответов).

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой критериев анализа эффективности применения эвристических стратегий и тактик на уроках разного типа, созданием банка эвристических речевых конструкций для педагогов, а также проведением экспериментальной проверки влияния системного использования эвристических стратегий на развитие метапредметных результатов.

Список литературы

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: методическое пособие. М., 1981.

2. Антонова Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: автореф. дис. … канд. филол. наук. Саратов, 2007.

3. Бушуев С.В., Тарасова О.В., Бушуева Т.И. Искусственный интеллект в философском и образовательнопедагогическом дискурсах // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2025. №4(49). С. 9–19.

4. Гин А.А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. М., 2011.

5. Жителева Е.А. Аргументативный дискурс в учебной ситуации (на материале английского языка): дис. … канд. филол. наук. Тверь, 2004.

6. Карабанова О.А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. №2. С. 11–15.

7. Король А.Д. Метод эвристического диалога в технологии творческой самореализации учащихся // Ученик в обновляющейся школе: сборник научных трудов. М., 2002. С. 173–181.

8. Лукьянова М.И. Личностно-ориентированный урок: конструирование и диагностика. М., 2009.

9. Мубаракшин А.И., Ибрагимова З.З. Техническая, творческая и метафизическая концепция виртуальных реальностей и их эвристика // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2025. №1(68). С. 65–73.

10. Некрасова Е.Ю. Педагогический дискурс преподавателя русского языка как иностранного: коммуникативно-прагматический аспект: автореф. дис. … канд. филол. наук. Омск, 2022.

11. Пономаренко Т.А., Джух Е.Н. Внедрение эвристического обучения в подготовку будущих педагогов: практическая составляющая. [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. №4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/92PDMN425.pdf (дата обращения: 12.03.2026).

12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М., 2010.

13. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2010.

14. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М., 2003.

15. Хуторской А.В. История дидактики. Инновационные системы обучения от Античности до наших дней: учебно-методическое пособие. М., 2021.

16. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебное пособие. М., 2007.

* * *

1. Andreev V.I. Evristicheskoe programmirovanie uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti: metodicheskoe posobie. M., 1981.

2. Antonova N.A. Pedagogicheskij diskurs: rechevoe povedenie uchitelya na uroke: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Saratov, 2007.

3. Bushuev S.V., Tarasova O.V., Bushueva T.I. Iskusstvennyj intellekt v filosofskom i obrazovatel'nopedagogicheskom diskursah // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. 2025. №4(49). S. 9–19.

4. Gin A.A. Priemy pedagogicheskoj tekhniki. Svoboda vybora. Otkrytost'. Deyatel'nost'. Obratnaya svyaz'. Ideal'nost'. M., 2011.

5. Zhiteleva E.A. Argumentativnyj diskurs v uchebnoj situacii (na materiale anglijskogo yazyka): dis. … kand. filol. nauk. Tver', 2004.

6. Karabanova O.A. Chto takoe universal'nye uchebnye dejstviya i zachem oni nuzhny // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. 2010. №2. S. 11–15.

7. Korol' A.D. Metod evristicheskogo dialoga v tekhnologii tvorcheskoj samorealizacii uchashchihsya // Uchenik v obnovlyayushchejsya shkole: sbornik nauchnyh trudov. M., 2002. S. 173–181.

8. Luk'yanova M.I. Lichnostno-orientirovannyj urok: konstruirovanie i diagnostika. M., 2009.

9. Mubarakshin A.I., Ibragimova Z.Z. Tekhnicheskaya, tvorcheskaya i metafizicheskaya koncepciya virtual'nyh real'nostej i ih evristika // Kazanskij social'no-gumanitarnyj vestnik. 2025. №1(68). S. 65–73.

10. Nekrasova E.Yu. Pedagogicheskij diskurs prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo: kommunikativno-pragmaticheskij aspekt: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Omsk, 2022.

11. Ponomarenko T.A., Dzhuh E.N. Vnedrenie evristicheskogo obucheniya v podgotovku budushchih pedagogov: prakticheskaya sostavlyayushchaya. [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2025. T. 13. №4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/92PDMN425.pdf (data obrashcheniya: 12.03.2026).

12. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: uchebnoe posobie. M., 2010.

13. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadanij: posobie dlya uchitelya / pod red. A.G. Asmolova. M., 2010.

14. Hutorskoj A.V. Didakticheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya. M., 2003.

15. Hutorskoj A.V. Istoriya didaktiki. Innovacionnye sistemy obucheniya ot Antichnosti do nashih dnej: uchebno-metodicheskoe posobie. M., 2021.

16. Hutorskoj A.V. Sovremennaya didaktika: uchebnoe posobie. M., 2007.

The heuristic component of educational discourse (at the example of analysis of lessons of the Russian language, presented at the contest "The Teacher of the Year")

The speech strategies of the teacher of the Russian language in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard are considered. There is substantiated the necessity of revealing the heuristic-adaptive block of speech strategies. The empirical basis of the study consists of the transcript of the lessons, conducted by the teachers in the context of the contest "The Teacher of the Year". The specific task definitions, allowing to intensify the heuristic component of the educational discourse, are suggested.

Keywords: *heuristic approach, pedagogical discourse, heuristic strategy, speech strategy, speech tactics, creative lesson, the Federal State Educational Standard.*

(Статья поступила в редакцию 25.04.2026)

М.Р. НАСЫРОВ
Волгоград

МЕТОДИКА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ: РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ

Представлены разработка, описание и апробация методики экспертной оценки уровня ответственности подростков, занимающихся спортом. На основе анализа отечественных и зарубежных подходов к структуре ответственности обоснована пятикомпонентная модель, включающая аксиологический (ценностный), когнитивный (познавательный), волевой, поведенческий и рефлексивный компоненты. Методика адресована тренерам и позволяет оценить вклад каждого компонента в общую картину сформированности ответственности у юных спортсменов. Апробация включала пилотажный (6 тренеров) и основной (10 тренеров и 127 подростков 11–16 лет) этапы с оценкой валидности и экспертной надежности методики. Сделан вывод о возможности использования методики тренерами различных видов спорта для диагностики и мониторинга уровня ответственности подростков.

Ключевые слова: *ответственность, подростки, спорт, экспертная оценка, структурные компоненты ответственности, диагностика, тренер, аксиологический компонент, когнитивный компонент, волевой компонент, поведенческий компонент, рефлексивный компонент.*

Подростковый возраст является сензитивным периодом для становления ответственности – интегрального нравственного качества, во многом определяющего социальную и личностную зрелость человека. Спортивная деятельность создает для воспитания ответственности особые условия: высокий уровень спортивной культуры сопровождается развитым чувством ответственности за свои поступки, за вклад в командный результат, за соблюдение принципов честной игры. Ответственность проявляется в добросовестном отношении к тренировкам, справедливости в состязаниях, умении достойно принимать победы и поражения.

В педагогической трактовке ответственность определяется как высшее личностное образование, характеризующее индивидуальную и социальную зрелость личности, ее креативные и адаптационные способности и духовно-нравственное достоинство [10]. Подросток в процессе социализации одновременно движется в двух направлениях: к обретению свободы и самостоятельности и к принятию ответственности. Эти процессы взаимообусловлены: чем выше уровень ответственности, тем более подлинной и осмысленной становится свобода, что служит показателем личностной зрелости [2].

В спортивной педагогике особую важность приобретает оценка развития ответственности у подростков-спортсменов. Она позволяет фиксировать прогресс – от пассивности и поиска внешних оправданий к осознанной саморегуляции, целеустремленности и готовности самостоятельно инициировать действия для достижения спортивных результатов. Вместе с тем большинство существующих психодиагностических инструментов оценки ответственности ориентированы на работу педагога-психолога и требуют специальной подготовки, тогда как тренер нуждается в доступном, опирающемся на наблюдение инструменте, позволяющем оценивать ответственность непосредственно в учебно-тренировочной и соревновательной деятельности.

Целью настоящего исследования является разработка и экспериментальная проверка методики экспертной оценки уровня ответственности подростков, систематически занимающихся спортом. Ожидаемый результат – создание практического инстру-

© Насыров М.Р., 2026

мента педагогического наблюдения, способствующего повышению эффективности воспитательной работы с данной категорией обучающихся.

В отечественной и зарубежной психологии ответственность трактуется как сложное, многокомпонентное образование, однако состав выделяемых компонентов различается. К. Муздыбаев рассматривает ответственность как качество, связывающее личность с обществом, и тесно соотносит ее с локусом контроля Дж. Роттера: зрелая ответственность сопровождается интернальностью – склонностью искать причины событий в собственных действиях [6; 12]. В рамках многомерно-функционального подхода В.П. Прядеина ответственность понимается как системное качество личности, в структуре которого выделяются динамический, эмоциональный, регуляторный (волевой), мотивационный, когнитивный и результативный компоненты [9]. Л.И. Дементий определяет ответственность как свойство субъекта, гарантирующее сохранение уровня и качества деятельности несмотря на трудности [5]. В зарубежной психологии распространена «треугольная модель ответственности» Б. Шленкера и соавторов, согласно которой ответственность определяется силой связей между предписаниями (нормами поведения), событием (поступком) и идентичностью субъекта [13]; в русле теории морального развития Л. Кольберга ответственность связывается с уровнем нравственных суждений личности [11]. Установлена также связь ответственности с самоактуализацией и личностной зрелостью [3].

Структурные представления об ответственности отражаются и в психодиагностических методиках, направленных на ее измерение. В методике «Многомерно-функциональная диагностика ответственности» (ОТВ-70) В.П. Прядеина оцениваются мотивационный, когнитивный и результативный компоненты [9]. Опросник «Уровень субъективного контроля» опирается на конструкт локуса контроля Дж. Роттера [12]. Методика «Ответственность у подростков» (Е.Е. Данилова и др.) выделяет шкалы поддержки, самоконтроля и социальной ответственности [4], а методика диагностики ответственности подростков М.Л. Осташевой – дисциплинарную ответственность, ответственность за себя и ответственность за другого в общем деле [7].

Обобщение этих подходов позволяет рассматривать ответственность как единство ценностного, познавательного, волевого, поведенческого и рефлексивного аспектов, что положено в основу предлагаемой пятикомпонентной модели. Таким образом, ответственность рассматривается как многокомпонентное нравственное качество, объединяющее пять взаимосвязанных составляющих. Аксиологический (ценностный) компонент отражает восприятие ответственности как индивидуально-социальной ценности и уважение к нравственным нормам. Когнитивный (познавательный) компонент – понимание сущности, функций и видов ответственности, осознание роли взаимной ответственности в коллективе и различение внешней и внутренней регуляции поведения. Волевой компонент – способность к самопреодолению, инициативность и готовность к моральному выбору. Поведенческий компонент – перевод ответственного сознания в практические поступки, самоконтроль поведения и критическую оценку достижений и неудач. Рефлексивный компонент – умение признавать ошибки и собственную вину, способность к самооценке и планированию будущего с учетом нравственных ориентиров.

При оценке сформированности личностных качеств юных спортсменов традиционно применяются два взаимодополняющих подхода – психологический и педагогический. Сочетание психологического и педагогического подходов в мониторинге воспитательных результатов позволяет точнее соотнести внешние поведенческие проявления с внутренними личностными изменениями. Психологический подход направлен на изучение внутренних механизмов формирования качества (самосознания, локуса контроля, ценностных ориентаций, способности к рефлексии и саморегуляции) и реализуется преимущественно с помощью стандартизированных опросников и тестов, требующих уча-

стия педагога-психолога. Педагогический подход фокусируется на наблюдаемом поведении – внешних проявлениях ответственности в учебно-тренировочной и соревновательной деятельности (соблюдение дисциплины, выполнение поручений, отношение к товарищам и соперникам, готовность следовать правилам) – и опирается на методы наблюдения, беседы и экспертных оценок. Именно педагогический подход наиболее доступен тренеру и положен в основу разрабатываемой методики экспертной оценки.

Продуктивность педагогического подхода к диагностике нравственных качеств через наблюдение и экспертную оценку подтверждается рядом исследований. Так, Н.В. Попова с соавторами относят ответственность к числу десяти стержневых нравственных качеств спортсмена и применяют для ее оценки метод «независимой характеристики»: спортсмены оценивают развитие качеств у себя и у товарищей по частотной шкале («всегда», «часто», «иногда», «редко», «очень редко», «никогда»), а параллельные характеристики на каждого спортсмена заполняет тренер [8]. Сопоставление самооценки, взаимооценки и экспертной оценки тренера позволяет количественно и качественно описать уровень развития ответственности, дифференцировать воспитательную работу, применять индивидуальный подход и отслеживать динамику; в частности, именно по экспертным оценкам авторы выделяют наиболее и наименее ответственных спортсменов и планируют адресную работу с ними. С.Ф. Ануфриев и С.И. Поздеева рассматривают ответственность как один из компонентов комплекса морально-волевых качеств юного спортсмена и описывают наблюдаемые показатели ее формирования: тренер делегирует подростку посильные действия и полномочия – проведение отдельного упражнения во время разминки, демонстрацию техники приема, построение группы, судейство спарринг-поединков, постепенно усложняя задания [1]. Подобные поручения выступают одновременно средством воспитания ответственности и наблюдаемыми маркерами ее проявления, которые тренер может фиксировать и оценивать. Приведенные данные обосновывают правомерность экспертной оценки ответственности тренером и послужили ориентиром при подборе поведенческих показателей предлагаемой методики.

На основании проведенного анализа теоретических и эмпирических исследований была разработана «Методика экспертной оценки уровня ответственности подростков, занимающихся спортом», позволяющая получить представление о вкладе каждого из пяти компонентов в общую картину формирования ответственности у подростков, занимающихся спортом. При выделении блоков внутри методики мы исходили из представлений о наличии общей (интегральной) оценки ответственности и ее проявлений в разрезе отдельных взаимосвязанных компонентов (аксиологический, когнитивный, волевой, поведенческий, рефлексивный) в условиях занятий спортом.

Для практической работы тренера выделены пять уровней развития ответственности: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий. На низком уровне подросток не осознает ценности ответственности и воспринимает ее как внешнее ограничение свободы: характерны безынициативность, нежелание признавать ошибки, склонность перекладывать вину на других людей и обстоятельства, пассивное выполнение поручений только под контролем. На уровне ниже среднего ответственность принимается формально: обязательства выполняются лишь при внешнем контроле, ошибки признаются под давлением, инициатива неустойчива. Средний уровень характеризуется пониманием роли ответственности и стремлением к признанию в коллективе при частичном самоконтроле и недостаточной самокритичности. На уровне выше среднего подросток осознанно принимает ответственность как ценность, выполняет обязательства без внешнего контроля, признает и анализирует ошибки, проявляет инициативу, хотя еще допускает колебания. Высокий уровень отличается устойчивым чувством ответственности, выраженным внутренним локусом контроля, самокритичностью, способностью

Таблица 1

Методика экспертной оценки уровня ответственности подростков, занимающихся спортом

Компонент	Критерий	Примерные показатели	Баллы*
Аксиологический (ценностный)	Ценит нравственные нормы и ответственное поведение	Положительно реагирует, когда товарищ берет на себя дополнительные обязанности; выражает уважение к тем, кто не пропускает тренировки; подчеркивает важность дисциплины и хвалит подготовленных к занятию.	0–4
Когнитивный (познавательный)	Понимает смысл ответственности в коллективе и обществе	Осознает, что его отсутствие влияет на команду; понимает связь регулярных занятий и результата; отдает отчет в последствиях несоблюдения режима подготовки.	0–4
Волевой	Проявляет волевые усилия ради выполнения ответственных решений	Продолжает упражнение, даже когда устал; ставит конкретную цель и идет к ней, несмотря на трудности; преодолевает страх и неуверенность, решаясь на сложный элемент или первое участие в соревнованиях.	0–4
Поведенческий	Демонстрирует ответственное поведение	Приходит вовремя, с инвентарем и в форме, заранее предупреждает о проблемах; выполняет домашние задания тренера и сообщает результат; помогает поддерживать порядок.	0–4
Рефлексивный	Рефлексирует поступки, признает ошибки, планирует будущее	После неудачи честно признает ошибки; анализирует ситуацию и предлагает план исправления; просит обратную связь у тренера или более опытного спортсмена.	0–4
Общий показатель			**0–20**

**Интерпретация суммарного балла осуществляется по следующей шкале:*
0–3 балла – низкий уровень;
4–6 баллов – уровень ниже среднего;
7–10 баллов – средний уровень;
11–13 баллов – уровень выше среднего;
14–20 баллов – высокий уровень.

к твердому моральному выбору и трансляцией ответственного поведения окружающим (наставничество, личный пример).

Для повышения точности оценки уровня сформированности компонентов ответственности тренером может использоваться целенаправленная беседа с набором открытых рефлексивных вопросов, побуждающих подростка приводить примеры из собственного опыта, а не давать «правильные» ответы. Аксиологический компонент оценивается через отношение к ответственному поведению товарищей (почему важно, чтобы каждый выполнял свое дело в команде; кого подросток считает самым ответственным и почему). Когнитивный – через понимание влияния собственных действий на команду (чем ответственность за себя отличается от ответственности перед командой). Волевой – через ситуации преодоления усталости и достижения трудных целей. Поведенческий – через конкретные поступки (как подросток поступает при опоздании, как организует ре-

жим дня, как поддерживает порядок на тренировке). Рефлексивный – через анализ неудач (чему научило поражение, что он изменит, как планирует работать над ошибкой).

Сама методика представляет собой экспертный лист, в котором тренер оценивает сформированность каждого из пяти компонентов ответственности по шкале от 0 до 4 баллов: 0 – качества, соответствующие критерию, не проявляются; 1 – проявляются редко, подросток следует правилам из страха наказания; 2 – проявляются достаточно часто, но обусловлены внешним влиянием (наказанием или одобрением); 3 – проявляются почти всегда, но требуют контроля, подросток следует правилам ради одобрения; 4 – проявляются устойчиво, по внутреннему убеждению (таб. 1 на стр. 175). Каждому критерию сопутствуют примерные поведенческие показатели, помогающие оценить наблюдаемое поведение полростка, занимающегося спортом. Сумма баллов (от 0 до 20) переводится в один из пяти уровней: 0–3 – низкий, 4–6 – ниже среднего, 7–10 – средний, 11–13 – выше среднего, 14–20 – высокий.

Применение методики встроено в систему педагогического мониторинга. Стартовую диагностику целесообразно проводить после адаптации подростка к занятиям (примерно на 3–4-м месяце посещения), что позволяет в дальнейшем фиксировать произошедшие изменения и оценивать эффективность воспитательной работы; повторные измерения проводятся не реже одного раза в полугодие. Для повышения достоверности оценки тренеру рекомендуется вести дневник наблюдений, фиксируя конкретные факты поведения и анализируя их причины, а также дополнять наблюдение целенаправленной беседой с использованием открытых рефлексивных вопросов. Важно, чтобы педагогическое наблюдение оставалось тактичным и воспринималось подростком не как «слежка», а как человеческое внимание, повышающее его самооценку.

По итогам проведенной экспертной оценки тренеру рекомендуется выстраивать индивидуальную воспитательную работу с опорой на «западающие» компоненты. Так, при низком уровне ответственности рекомендуется дробить задачи на короткие и конкретные действия, сопровождать их напоминаниями и контролем на первых этапах и подкреплять выполнение немедленной позитивной обратной связью («ты собрал инвентарь – команда начала тренировку вовремя»). При среднем уровне зону ответственности расширяют постепенно, поручая координацию отдельных элементов тренировки и включая подростка в рефлексивные практики (краткий разбор того, что удалось и что нет, почему). При высоком уровне подростку предоставляют лидерские роли (капитан, наставник новичков), задачи с высокой степенью самостоятельности (разработка миниплана тренировки, анализ тактики соперника) и поощряют наставничество. При индивидуальной работе целесообразно ориентироваться на показатели по отдельным компонентам, а при фронтальной – на общий (интегральный) показатель ответственности, позволяющий определять приоритетные направления воспитательной работы с группой спортсменов.

Разработка и апробация методики была проведена в период с октября 2025 г. по май 2026 г. в Волгограде и Челябинске и включала ряд этапов. На первом этапе было выполнено пилотажное исследование, в котором приняли участие 6 тренеров по разным видам спорта (бокс, самбо, футбол, плавание, легкая атлетика, волейбол). В рамках апробации тренерам было предложено оценить предлагаемые критерии ответственности и примерные показатели, чтобы исключить те из них, которые недостаточно ясны, вызывают двойственное толкование или не отражают типичные ситуации спортивной деятельности. По результатам пилотажного исследования начальный вариант методики был скорректирован.

В основном этапе работы приняли участие 10 тренеров по разным видам спорта (бокс, самбо, футбол, плавание, легкая атлетика, волейбол) и выборка из 127 подростков 11–16 лет, занимающихся спортом (94 мужского пола, 33 женского пола). С целью подтверждения того, что методика действительно оценивает уровень развития ответ-

Таблица 2

Взаимосвязь показателей методики экспертной оценки уровня ответственности подростков, занимающихся спортом, с отдельными показателями методики «Ответственность у подростков» (Е.Е. Данилова и др.)

Показатель	Шкалы методики «Ответственность у подростков» (Е.Е. Данилова и др.)		
	Поддержка	Самоконтроль	Социальная ответственность
Общий	0,320	0,444	0,545
Аксиологический	0,678	0,403	0,521
Когнитивный	0,345	0,331	0,601
Волевой	0,180	0,198	0,220
Поведенческий	0,391	0,712	0,538
Рефлексивный	0,478	0,536	0,602

ственности (а не иных личностных качеств) и демонстрирует устойчивость результатов вне зависимости от личности эксперта (тренера), нами была поставлена задача проверить ее валидность и надежность. Чтобы сопоставить экспертные оценки ответственности подростков, данные тренерами, с результатами стандартизированных методик, на следующем этапе 127 подростков прошли диагностику по методике «Ответственность у подростков» (Е.Е. Данилова и соавторы) и методике «Диагностика ответственности подростков» М.Л. Осташевой. Отдельно была проведена оценка надежности результатов экспертизы, где сравнивались результаты экспертной оценки тренеров в отношении одной и той же группы детей. Методику применили четыре тренера: два тренера по боксу оценили группу из 15 подростков, и два тренера по футболу – группу из 20 подростков.

Конструктная валидность методики оценивалась через измерение конвергентной и дискриминантной валидности с помощью методики «Ответственность у подростков» (Е.Е. Данилова и др.) и методики «Диагностика ответственности подростков» М.Л. Осташевой.

С помощью коэффициента R-Спирмена были выявлены статистически значимые корреляции между шкалами методики экспертной оценки и показателями стандартизированных диагностических методик.

Шкалы «Поддержка», «Самоконтроль» и «Социальная ответственность» методики «Ответственность у подростков» (Е.Е. Данилова и др.) показали статистически значимую положительную связь с показателями методики экспертной оценки (таб. 2).

Наиболее выраженная связь обнаружена между поведенческим компонентом и шкалой «Самоконтроль» ($r = 0{,}712$ при $p < 0{,}01$), аксиологическим компонентом и шкалой «Поддержка» ($r = 0{,}678$ при $p < 0{,}01$), когнитивным компонентом и шкалой «Социальная ответственность ($r = 0{,}601$ при $p < 0{,}01$). Наименьшая связь со шкалами методики «Ответственность у подростков» (Е.Е. Данилова и др.) обнаружена у волевого компонента ($p < 0{,}05$).

Таблица 3

Взаимосвязь показателей методики экспертной оценки уровня ответственности подростков, занимающихся спортом, с показателями методики диагностики ответственности подростков М.Л. Осташевой

Показатель	Шкалы методики диагностики ответственности подростков М.Л. Осташевой		
	Дисциплинарная ответственность	Ответственность за себя	Ответственность за другого
Общий	0,364	0,567	0,344
Аксиологический	0,323	0,667	0,642
Когнитивный	0,232	0,589	0,650
Волевой	0,121	0,143	0,170
Поведенческий	0,601	0,540	0,455
Рефлексивный	0,417	0,605	0,599

Сопоставление с методикой «Диагностика ответственности подростков» М.Л. Осташевой выявило статистически значимые корреляции различной силы (таб. 3). Волевой компонент ответственности продемонстрировал слабую связь со всеми шкалами методики ($p < 0,05$). Кроме того, все компоненты ответственности, за исключением поведенческого, показали слабую взаимосвязь со шкалой «Дисциплинарная ответственность» ($p < 0,05$). Поведенческий компонент, напротив, выявил значимую корреляцию с данной шкалой ($r = 0,601$ при $p < 0,01$), что объяснимо: дисциплинарная ответственность отражает внешнюю демонстрацию ответственного поведения независимо от внешней или внутренней мотивации. Наиболее тесные связи установлены между аксиологическим компонентом и шкалой «Ответственность за себя» ($r = 0,667$ при $p < 0,01$), а также между когнитивным компонентом и «Ответственностью за другого» ($r = 0,650$ при $p < 0,01$).

Таким образом, внешняя конвергентная валидность подтверждается положительными корреляциями с показателями шкал методики «Ответственность у подростков» (Е.Е. Данилова и др.) и методики диагностики ответственности подростков М.Л. Осташевой. Выделенные маркеры ответственного поведения являются содержательно валидными и позволяют тренеру осуществлять обоснованную экспертную оценку. Слабые связи волевого компонента со всеми показателями сопоставляемых методик подтверждают дискриминантную валидность методики. Значимых различий в экспертной оценке подростков в зависимости от пола и вида спорта не выявлено.

Для подтверждения гипотезы о том, что методика обеспечивает стабильность результатов в отношении одних и тех же юных спортсменов независимо от личности тренера, была проведена оценка согласованности показателей, полученных от разных экспертов.

С помощью критерия R-Спирмена выявлены сильные связи между результатами экспертной оценки тренеров в отношении одной и той же группы детей ($0,796 < r < 0,853$ при $p < 0,01$). Тест-ретестовая проверка показала устойчивость результата ($r = 0,751$ при

$p < 0,01$). Это подтверждает цельность и согласованность критериев оценки, используемых в методике, и свидетельствует о надежности инструмента в целом.

Таким образом, разработанная и апробированная методика экспертной оценки уровня ответственности подростков, занимающихся спортом, опирается на пятикомпонентную модель ответственности (аксиологический, когнитивный, волевой, поведенческий и рефлексивный компоненты) и позволяет тренеру оценивать как вклад отдельных компонентов, так и общий уровень сформированности ответственности юного спортсмена. Проверка показала высокую согласованность экспертной оценки тренеров, устойчивость результатов и ожидаемые статистически значимые корреляции с показателями стандартизированных диагностических методик, что подтверждает надежность и содержательную валидность инструмента. Методика проста в применении, не требует специальной психологической подготовки и может использоваться тренерами различных видов спорта для стартовой диагностики, мониторинга динамики и построения индивидуальной воспитательной работы по формированию ответственности у подростков, занимающихся спортом.

Список литературы

1. Ануфриев С.Ф., Поздеева С.И. Методика воспитания морально-волевых качеств у детей и подростков средствами спортивной деятельности // Научно-педагогическое обозрение. 2025. №1(59). С. 16–24.

2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. Волгоград, 2001.

3. Бузган Е.И. Взаимосвязь ответственности и самоактуализации у современной молодежи // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16. №4. С. 75–87.

4. Данилова Е.Е., Бегунова Л.А., Лисичкина А.Г. Методика «Ответственность у подростков»: разработка и описание // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16. №3. С. 69–84.

5. Дементий Л.И. Ответственность: типология и личностные основания. Омск, 2001.

6. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983.

7. Осташева М.Л. Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: сборник научных трудов. М., 1990.

8. Попова Н.В., Мананников С.В., Князева Ю.А. Воспитание нравственных качеств у спортсменов // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. №1. С. 147–150.

9. Прядеин В.П. Ответственность как системное качество личности. Екатеринбург, 2001.

10. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. М., 2020.

11. Kohlberg L. Essays on Moral Development. Vol. 1: The Philosophy of Moral Development. San Francisco, 1981.

12. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // Psychological Monographs. 1966. Vol. 80. №1. P. 1–28.

13. The triangle model of responsibility / B.R. Schlenker, T.W. Britt. Pennington // Psychological Review. 1994. Vol. 101. №4. P. 632–652.

* * *

1. Anufriev S.F., Pozdeeva S.I. Metodika vospitaniya moral’no-volevyh kachestv u detej i podrostkov sredstvami sportivnoj deyatel’nosti // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2025. №1(59). S. 16–24.

2. Borytko N.M. V prostranstve vospitatel’noj deyatel’nosti: monografiya. Volgograd, 2001.

3. Buzgan E.I. Vzaimosvyaz’ otvetstvennosti i samoaktualizacii u sovremennoj molodezhi // Eksperimental’naya psihologiya. 2023. T. 16. №4. S. 75–87.

4. Danilova E.E., Begunova L.A., Lisichkina A.G. Metodika «Otvetstvennost’ u podrostkov»: razrabotka i opisanie // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2024. T. 16. №3. S. 69–84.

5. Dementij L.I. Otvetstvennost’: tipologiya i lichnostnye osnovaniya. Omsk, 2001.

6. Muzdybaev K. Psihologiya otvetstvennosti. L., 1983.

7. Ostasheva M.L. Psihologicheskie sredstva vyyavleniya osobennostej lichnostnogo razvitiya podrostkov i yunoshestva: sbornik nauchnyh trudov. M., 1990.

8. Popova N.V., Manannikov S.V., Knyazeva Yu.A. Vospitanie nravstvennyh kachestv u sportsmenov // Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti. 2021. №1. S. 147–150.

9. Pryadein V.P. Otvetstvennost' kak sistemnoe kachestvo lichnosti. Ekaterinburg, 2001.

10. Serikov V.V. Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe. M., 2020.

The teaching methods of expert assessment of level of teenagers responsibility who involved in sports: development and approbation

The development, description and approbation of teaching methods of expert assessment of the level of teenagers' responsibility, who involved in sports, are presented. On the basis of the analysis of native and foreign approaches to the structure of responsibility, the five-component model, including the axiological, cognitive, conative, behavioral and reflexive components, is substantiated. The teaching method is directed towards coaches and allows to evaluate the contribution of each component in the general picture of development of responsibility of young sportsmen. The approbation included the piloting (6 coaches) and basic (10 coaches and 127 adolescents (11-16 years old)) stages with the assessment of validity and expert reliability of teaching methods. It is concluded about the potential of using the teaching methods by the coaches of different kinds of sports for the diagnostics and monitoring of the level of adolescents' responsibility.

Keywords: *responsibility, adolescent, sport, expert assessment, structural components of responsibility, diagnostics, coach, axiological component, cognitive component, conative component, behavioral component, reflexive component.*

(Статья поступила в редакцию 29.06.2026)

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

Н.Н. КОТЕЛЬНИКОВА
Волгоград

О РОССИИ ПО-КИТАЙСКИ: ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ СРЕДСТВАМИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Рассматривается проблема использования дисциплины «Практический курс китайского языка» как ресурса для патриотического воспитания студентов-лингвистов. Обосновывается необходимость интеграции национально-регионального компонента в процесс преподавания китайского языка в вузе для эффективного осуществления студентами будущей профессиональной деятельности. Отмечаются причины, осложняющие эту задачу для педагога.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, языковое образование, китайский язык, межкультурная коммуникация.*

В современных геополитических условиях проблема патриотического воспитания молодежи приобретает особую актуальность. Период обучения в вузе является важным этапом формирования личности, когда студенты не только овладевают профессиональными знаниями и навыками, но и вырабатывают систему ценностных ориентиров. Образовательный процесс в высшей школе призван решать две взаимосвязанные задачи – обучения и воспитания, причем воспитание, хотя зачастую и отходит на второй план в ходе аудиторных занятий, должно также оставаться в фокусе внимания каждого преподавателя.

Российское государство уделяет вопросам патриотического воспитания приоритетное внимание. Как отмечает Президент Российской Федерации В.В. Путин, «патриотическое воспитание должно быть не только стройной государственной системой, но, прежде всего, органичной частью жизни самого общества» [10]. Ключевым здесь является понятие органичности – включение патриотических идей в образовательный контекст должно быть обусловлено самой сущностью изучаемого предмета.

На первый взгляд, дисциплина «Практический курс китайского языка» может показаться далекой от задач патриотического воспитания, ведь ее основная цель – обучение китайскому языку, а также знакомство с культурой, традициями, социальными реалиями Китая. Однако любой иностранный язык обладает огромным воспитательным потенциалом. Изучение иностранного языка всегда происходит через призму родной культуры, которая служит той смысловой основой, без которой понимание чужой культуры становится невозможным. Это делает занятия по иностранному языку уникальной площадкой для воспитания любви и гордости за свою страну.

Особую значимость это приобретает для студентов-лингвистов, чья профессиональная деятельность будет напрямую связана с межкультурной коммуникацией. В условиях плюрализма, диалога и даже конфликта культур будущий специалист должен не только получать информацию на иностранном языке, но и уметь доносить информацию о России и формировать объективный образ нашей страны. Межкультурная ком-

© Котельникова Н.Н., 2026

муникация – это двусторонний процесс передачи информации от одной культуры к другой, который требует от специалиста активной позиции: не только воспринимать, но и **передавать**, не только понимать, но и **объяснять.** Как верно отмечает Е.В. Кузьмина, «овладение способностью к межкультурной коммуникации позволит не только поглощать, но и отдавать, обмениваться бесценным историческим и культурным опытом поколений и национальностей, стран и общностей. Вот на что должен быть способен патриот, владея иностранным языком, – нести культурное и историческое наследие своей страны» [7, с. 62].

В процессе межкультурного диалога с носителями китайского языка российский лингвист неизбежно сталкивается с **культурными стереотипами** – упрощенными, а зачастую и искаженными представлениями жителей Китая о России. Как отмечают отечественные исследователи, изучающие стереотипы о России, которые в настоящее время бытуют в китайской молодежной среде, образ нашей страны в сознании китайцев зачастую носит двойственный характер: положительные ассоциации связаны с достижениями культуры (литература, балет, классическая музыка), тогда как отрицательные – с суровым климатом, экономической нестабильностью, бюрократией, безрассудством и недружелюбием русских людей, чрезмерным употреблением алкоголя и пр. [3; 5; 6]. Одна из задач специалиста по межкультурной коммуникации в процессе своей профессиональной деятельности – быть способным развенчать и рассеять стереотипы, искажающие реальность, предлагая собеседнику объективный, многогранный образ России. Для этого студент должен не только владеть всей палитрой знаний о нашей стране, но и полным лингвистическим арсеналом, позволяющим презентовать свою Родину.

Однако, как показывают многолетние наблюдения, студенты-лингвисты, которые изучают китайский язык в течение нескольких лет и с легкостью могут рассказать на китайском языке о Великой Китайской стене или традициях празднования Китайского Нового года, перечислить амплуа Пекинской оперы или назвать жанровые особенности живописи гохуа, оказываются неспособны представить даже самую простую информацию о России, не знают китайских вариантов названий российских праздников, достопримечательностей, блюд национальной кухни, и даже такие стереотипные культурные маркеры как «матрешка», «самовар», «береза», «валенки» и др. способны ввести их в сильное замешательство. Это свидетельствует о серьезном дисбалансе в содержании обучения, который напрямую влияет на способность студентов эффективно участвовать в межкультурной коммуникации и транслировать объективный образ своей страны.

Сложившаяся ситуация вполне закономерна и объясняется незначительным количеством либо полным отсутствием информации о России в учебных материалах по китайскому языку, используемых в вузах. Нами были изучены находящиеся в открытом доступе программы учебных дисциплин, предполагающих преподавание практического курса китайского языка (наименования дисциплины отличаются в разных вузах), более десяти российских университетов (БГПУ, БГУ, ВГСПУ, ГУП, КубГУ, НИУ ВШЭ, РУДН, ТвГУ, УрФУ, ЮУрГУ). Анализ учебников, указанных в этих программах в качестве основной и дополнительной литературы, показал, что используемые в учебном процессе русскоязычные пособия не содержат тематических блоков, посвященных России. В них можно найти лишь некоторые российские топонимы («Россия», «Москва», «Санкт-Петербург», «Красная площадь») и русские личные имена персонажей как единичные показатели того, что учебник рассчитан на российскую аудиторию. Подробный анализ учебника А.Ф. Кондрашевского с соавторами «Практический курс китайского языка», чаще всего используемого в качестве основного при обучении китайскому языку в вузах России, а с анализом на предмет его ориентированности на русскоязычных студентов можно познакомиться в статье У.Ю. Курт [8], поэтому не будем на этом останавливаться подробно. Помимо учебников, изданных в нашей стране, в указанных выше вузах также используются современные учебные пособия, изданные в КНР. Они,

бесспорно, любимы педагогами китайского языка за «живой» китайский язык, присутствие актуальных реалий и отражение современных тенденций развития китайского общества. Однако учебники китайских издательств, предназначенные для обучающихся по всему миру, не могут учитывать национально-культурные ценности жителей конкретной страны, поэтому не содержат и не могут содержать тематические блоки, посвященные России. Таким образом, ни российские, ни китайские учебники не решают задачу формирования у студентов готовности рассказывать о своей стране на китайском языке.

В сложившейся ситуации нагрузка по отбору или созданию учебного материала, посвященного России, полностью ложится на преподавателя. Именно педагог должен восполнить этот пробел, интегрируя в учебный процесс информацию о родной стране, родном крае. В этом случае источником информации о нашей Родине на китайском языке могут стать китайские учебники по страноведению России, предназначенные для китайских студентов, однако и в таком случае работа по отбору текстовой информации, ее адаптации под уровень сформированности языковых навыков студентов, составление сопровождающих заданий, интеграция с основным учебником по китайскому языку и т.д. ложатся на плечи преподавателя.

Помимо материалов по страноведению России, в процесс преподавания китайского языка необходимо включать и краеведческий языковой материал, отражающий культурно-исторические особенности того или иного региона нашей большой страны. Как отмечает М.А. Груздева, «именно этот языковой материал является наиболее эффективным в деле развития патриотизма, поскольку содержит исторические факты, биографии и интересные факты из жизни знаменитых людей-земляков, прославивших данный регион, информацию о традициях и обычаях жителей, культурных особенностях и жизненных ценностей людей, населяющих родной край – все то, что имеет непосредственное отношение к обучающимся и имеет для них личностную значимость, а значит, будет в полной мере способствовать формированию и развитию чувства патриотизма» [4, с. 118]. Материалы о родном крае – его истории, географии, природе, промышленности, культуре, выдающихся земляках – должны быть широко представлены в обучении иностранному языку. Такие материалы не только обогащают содержательную сторону общения, но и делают обучающихся интересными собеседниками для зарубежных партнеров в ситуациях межкультурного взаимодействия. Студент, владеющий информацией о своей малой родине на китайском языке, способен не просто поддерживать разговор, но и стать носителем уникального знания, формирующим подлинный образ России за рубежом. Так, например, студенты-китаисты из Волгограда должны быть готовы рассказать носителям китайского языка о роли города во время Великой Отечественной войны, о Мамаевом кургане с его главным монументом «Родина-мать зовет!» и музее-панораме, о Волге и степных просторах, о казачьей культуре, традициях и символах.

Таким образом, преподаватель китайского языка сегодня стоит перед необходимостью целенаправленного отбора и адаптации либо создания собственных дидактических материалов, которые позволили бы студентам не только овладеть языковыми компетенциями, но и обрести готовность и способность рассказывать о России на китайском языке.

Однако следует помнить, что воспитательное воздействие на студента оказывает не только содержание материалов, но и методы работы с ними, поскольку они структурируют ценностное отношение студента к предмету обсуждения, превращая абстрактное знание в личностно значимый опыт. В контексте формирования патриотических чувств мы полагаем, что приоритетное значение приобретают интерактивные форматы, предполагающие активную позицию обучающегося. Так, например, дискуссия или дебаты на китайском языке по вопросам национальной идентичности, истории и культуры требуют не простого воспроизведения фактов, а их интерпретации и аргументиро-

ванной защиты, что способствует формированию внутренней убежденности и гордости за свою страну. Особый воспитательный эффект, как показывает наш опыт, дают проектные задания, выходящие за рамки аудиторной работы: составление туристических маршрутов по родному городу, проведение видео-экскурсий или подготовка исторических комментариев для гостей из КНР. Подобные виды деятельности моделируют ситуацию «культурного посредничества», в которой студент вынужден критически осмыслить региональное наследие, отобрать значимые факты и воспроизвести их на китайском языке, тем самым не только углубляя лингвистическую компетенцию, но и принимая на себя ответственность за репрезентацию малой родины, что напрямую способствует актуализации патриотических чувств как осознанной гражданской позиции.

Одним из наиболее перспективных методов обучения, моделирующих ситуацию культурного посредничества, выступает метод ведения видеоблогов. Видеоблоги представляют собой «постоянно обновляемую и пополняемую серию видеоматериалов, объединенных общей тематикой, публикуемую автором в каком-либо видеохостинге» [9, с. 85]. Видеоблогинг – один из наиболее привычных для студенческой молодежи форматов коммуникации и потребления контента, уже ставший важной частью их повседневности, а потому его включение в образовательную деятельность может существенно повысить заинтересованность и мотивацию студентов.

Отечественные исследователи, изучающие педагогический потенциал видеоблогинга в процессе обучения иностранному языку, отмечают его эффективность в развитии иноязычной коммуникативной компетенции, подчеркивая, что такой способ взаимодействия с учебным материалом позволяет не только совершенствовать фонетическую, лексическую и грамматическую сторону речи, дает возможность научиться структурировать высказывание, но и повышает самооценку, открывает простор для новых идей, уменьшает торможение и стеснительность в процессе участия в коммуникации, располагает к творчеству, позволяет оценить результаты учебной деятельности, избавиться от страха выступления перед публикой, создает мотивацию речетворчества, повышает эмоциональность и экспрессивность высказывания, придавая ему более коммуникативный характер, а также стимулирует к самосовершенствованию, работе над собой как языковой личностью [1; 2; 9]. В контексте нашего исследования важно отметить, что блогинг – один из самых современных инструментов межкультурной коммуникации и прекрасно подходит для решения задачи популяризации позитивной информации о России или своем родном городе для иноязычной аудитории, а вместе с тем и формирования патриотических чувств у авторов видеоматериалов.

Говоря о преподавании китайского языка студентам-лингвистам, мы рассматриваем видеоблогинг как вид проектной деятельности, результатом которой будет являться коллективный блог, создаваемый совместно всеми студентами академической группы по правилам, определяемым модератором, в качестве которого выступает педагог. Основные параметры продукта проектной деятельности следующие: вид блога – просветительский (если содержание блога будет связано с историей, национальными традициями и обычаями) или туристический (если блог будет посвящен достопримечательностям и интересным местам, стоящим посещения), целевая аудитория (воображаемая или ожидаемая) – граждане КНР, канал связи –VK, Rutube, Wechat, Douyin и др., тематика – Россия, конкретный регион или город (более конкретная тематика определяется педагогом в соответствии с содержанием обучения), ограничение по времени – 0,5–2 мин. Рекомендуем педагогу, по возможности, организовать наличие реальной целевой аудитории, например, в виде группы китайских студентов, обучающихся в этом же вузе. Наличие реальной целевой аудитории накладывает на студентов особую ответственность за точность, объективность и полноту передаваемой информации, а осознание миссии «культурного посла» формирует чувство гордости за свою страну и желание представить ее в наилучшем свете, что является прямой составляющей патриотического воспи-

тания. Есть все основания утверждать, что ведение видеоблога является одним из удачных методов, позволяющим превратить процесс обучения китайскому языку в активную, осмысленную и эмоционально насыщенную деятельность, направленную на познание и трансляцию **культурного кода своей страны**.

Таким образом, процесс преподавания китайского языка в вузе имеет большой потенциал для воспитания чувства патриотизма и национальной гордости если используется не только как средство приобщения студентов к духовной культуре Китая, но и выступает способом самопознания и осознания себя как носителя национальной культуры. Эта задача является сложной для педагога в условиях практически полного отсутствия национально-регионального компонента в учебных пособиях по китайскому языку, требует от преподавателя тщательного подбора, а чаще всего самостоятельной разработки соответствующего дидактического материала, органичного его интегрирования в учебный процесс, определения эффективных методов и приемов работы с этим материалом и обеспечения систематичности его использования. Однако такая деятельность педагога китайского языка является необходимой, поскольку не только способствует более глубокому осмыслению собственной культуры и укреплению патриотических чувств, но и обеспечивает формирование у студентов-лингвистов готовности и способности к полноценной межкультурной коммуникации, что является основой их будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Алехина Н.В. Стерлигова Е.А., Тухватуллина С.Ю. Использование самостоятельно снятых видеоблогов при обучении студентов языковых специальностей // Научно-технический прогресс как механизм развития современного общества: сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 10 ноября 2021 года. Уфа, 2021. С. 107–108.

2. Бакаева О.И., Дзюбенко А.И. Интеграция метода видеосамомоделирования в процесс преподавания иностранного языка // Концепт. 2022. №5. С. 1–13.

3. Безродная А.Ю. Матрешка, холод и «боевая нация»: содержание экзостереотипов о России (на материале опроса китайских студентов и контент-анализа платформы Douyin) // Социодинамика. 2026. №4. С. 117–135.

4. Груздева М.А. Региональный компонент иноязычного образования как средство патриотического воспитания обучающихся //Вьюновские чтения – 2025. Материалы III Международной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора Н.И. Вьюновой. Воронеж, 2025. С. 116–118.

5. Ефимова А.Н., Ордахова Т.В. Китайские мемы как способ изображения стереотипов о России // Тенденции развития науки и образования. 2022. №91-6. С. 32–35.

6. Кузнецова О.В., Карапетян К.А. Россия глазами китайских студентов: трансформация восприятия и барьеры социальной адаптации в академической среде (на примере вузов Сибири и Дальнего Востока) // Власть и управление на Востоке России. 2025. №3(112). С. 119–132.

7. Кузьмина В. В. Патриотическое воспитание на уроках английского языка // Евразийский Научный Журнал. 2018. №9. С. 62–63.

8. Курт У.Ю. Опыт анализа учебников китайского языка с точки зрения ориентированности на русскоязычных студентов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №2(175). С. 108–117.

9. Малышева Т.С. Развитие и контроль умений монологической речи на иностранном языке в формате видеоблога // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. №7(109). С. 85–88.

10. Путин: Патриотическое воспитание должно быть органичной частью жизни общества. [Электронный ресурс]. URL: https://er.ru/activity/news/putin-patrioticheskoe-vospitanie-dolzhno-byt-organichnoj-chastyu-zhizni-obshestva_140980 (дата обращения: 17.07.2026).

* * *

1. Alekhina N.V. Sterligova E.A., Tuhvatullina S.Yu. Ispol'zovanie samostoyatel'no snyatyh videoblogov pri obuchenii studentov yazykovyh special'nostej // Nauchno-tekhnicheskij progress kak mekhanizm razvitiya sovremennogo obshchestva: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Chelyabinsk, 10 noyabrya 2021 goda. Ufa, 2021. S. 107–108.

2. Bakaeva O.I., Dzyubenko A.I. Integraciya metoda videosamomodelirovaniya v process prepodavaniya inostrannogo yazyka // Koncept. 2022. №5. S. 1–13.

3. Bezrodnaya A.Yu. Matreshka, holod i «boevaya naciya»: soderzhanie ekzostereotipov o Rossii (na materiale oprosa kitajskih studentov i kontent-analiza platformy Douyin) // Sociodinamika. 2026. №4. S. 117–135.

4. Gruzdeva M.A. Regional'nyj komponent inoyazychnogo obrazovaniya kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya obuchayushchihsya //V'yunovskie chteniya – 2025. Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyashchennoj pamyati doktora pedagogicheskih nauk, professora N.I. V'yunovoj. Voronezh, 2025. S. 116–118.

5. Efimova A.N., Ordahova T.V. Kitajskie memy kak sposob izobrazheniya stereotipov o Rossii // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2022. №91-6. S. 32–35.

6. Kuznecova O.V., Karapetyan K.A. Rossiya glazami kitajskih studentov: transformaciya vospriyatiya i bar'ery social'noj adaptacii v akademicheskoj srede (na primere vuzov Sibiri i Dal'nego Vostoka) // Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii. 2025. №3(112). S. 119–132.

7. Kuz'mina V. V. Patrioticheskoe vospitanie na urokah anglijskogo yazyka // Evrazijskij Nauchnyj Zhurnal. 2018. №9. S. 62–63.

8. Kurt U.Yu. Opyt analiza uchebnikov kitajskogo yazyka s tochki zreniya orientirovannosti na russkoyazychnyh studentov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №2(175). S. 108–117.

9. Malysheva T.S. Razvitie i kontrol' umenij monologicheskoj rechi na inostrannom yazyke v formate videobloga // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2021. №7(109). S. 85–88.

10. Putin: Patrioticheskoe vospitanie dolzhno byt' organichnoj chast'yu zhizni obshchestva. [Elektronnyj resurs]. URL: https://er.ru/activity/news/putin-patrioticheskoe-vospitanie-dolzhno-byt-organichnoj-chastyu-zhizni-obshestva_140980 (data obrashcheniya: 17.07.2026).

Russia through the lens of Chinese: the upbringing of patriotism of linguist students by the means of the Chinese language

The issue of using the discipline "The practical course of the Chinese language" as the resource for the patriotic education of linguistics students is considered. The necessity of integration of the national and regional components in the process of teaching the Chinese language in university for the efficient implementation of future professional activity by students is substantiated. The principles, complicating the task for the teacher, are emphasized.

Keywords: *patriotic education, linguistic education, Chinese language, intercultural communication.*

(Статья поступила в редакцию 11.08.2026)

В.Ю. НЕСКОРОДЕВА
Курск

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДМЕТОВ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» И «ИСТОРИЯ РОССИИ» ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Рассматривается проблема разработки методики обучения иноязычному общению в старшей школе на основе интеграции предметов «Иностранный язык» и «История России» посредством применения аксиологического подхода. Описаны результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной в 11-х классах на базе МБОУ «Гимназия №25» Курска.

Ключевые слова: *аксиологический подход, межпредметная интеграция, обучение иностранному языку, история России, личностные результаты, гражданская идентичность, иноязычное общение.*

Современные тенденции развития отечественного образования актуализируют необходимость формирования личности обучающегося как субъекта культуры, способного к осознанному ценностному выбору и ответственному межкультурному взаимодействию. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования фиксирует приоритет личностных результатов, включая формирование российской гражданской идентичности, уважительного отношения к историческому прошлому страны, готовности к диалогу культур. В условиях реализации данных требований особую значимость приобретает разработка таких методических моделей, которые обеспечивают органическое соединение коммуникативной подготовки обучающихся с формированием их ценностно-смысловой сферы [10].

Обучение иностранному языку в современной педагогической парадигме рассматривается не только как овладение системой языковых средств, но и как процесс формирования способности к межкультурному общению, предполагающему осознание собственной культурной принадлежности. В работах отечественных методистов (Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, Е.В. Бондаревской) подчеркивается, что иноязычная коммуникация приобретает личностный характер лишь при условии включения обучающегося в обсуждение социально и культурно значимых проблем. В этой связи интеграция содержания предмета «Иностранный язык» с предметом «История России» наделяет процесс обучения ценностными смыслами и обеспечивает его воспитательный потенциал [2].

Так, Е.И. Пассов в концепции коммуникативного иноязычного образования подчеркивает, что обучение иностранному языку должно быть ориентировано не только на формирование языковых навыков, но и на развитие личности обучающегося как субъекта межкультурного взаимодействия, способного выражать собственную позицию и осуществлять ценностный выбор в процессе общения. Иноязычная коммуникация, по мнению исследователя, приобретает личностный характер тогда, когда речевая деятельность наполнена значимым для обучающегося содержанием и сопряжена с его индивидуальным опытом [8].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез рассматривают обучение иностранному языку в контексте формирования вторичной языковой личности, подчеркивая необходимость включения культурно-исторического компонента в содержание обучения. Авторы отмечают,

© Нескородева В.Ю., 2026

что полноценное овладение иностранным языком предполагает развитие способности к интерпретации явлений собственной и иной культуры, что напрямую связано с формированием ценностно-смысловой сферы личности [4].

Аксиологический подход, развиваемый в педагогической науке, рассматривает образование как процесс освоения личностью системы культурных ценностей. В контексте школьного образования он предполагает организацию образовательной среды, способствующей формированию устойчивых ценностных ориентаций, отражающих исторический и культурный опыт общества [5]. Применительно к обучению иностранному языку аксиологический подход означает включение в содержание иноязычной коммуникации проблематики, связанной с национальной историей, культурной памятью и гражданской ответственностью. Тем самым создаются условия для перехода от формального овладения языком к его использованию как инструмента выражения личностной позиции [3].

Личностно-ориентированный характер образовательного процесса обоснован в работах В.В. Серикова, который рассматривает обучение как пространство становления субъекта культуры. В контексте межпредметной интеграции его позиция позволяет трактовать иноязычное общение как средство личностного самоопределения [9].

Интеграция предметов «Иностранный язык» и «История России» в рамках предлагаемой методики носит системный характер и реализуется на содержательном и процессуальном уровнях. На содержательном уровне осуществляется отбор исторических тем, обладающих выраженным мировоззренческим потенциалом. К их числу относятся реформы Петра I, события Отечественной войны 1812 года, Великая Отечественная война, процессы становления российской государственности. Данные темы включаются в курс английского языка через тексты, проблемные вопросы, задания для дискуссий и проектную деятельность. На процессуальном уровне интеграция реализуется через организацию речевой деятельности обучающихся, ориентированной на анализ, интерпретацию и оценку исторических событий с последующим выражением личного отношения к ним средствами иностранного языка.

Методическая модель строится на сочетании деятельностного, личностно-ориентированного и аксиологического подходов. Деятельностный аспект проявляется в активном включении обучающихся в коммуникативные ситуации, требующие самостоятельного поиска аргументов и формулирования позиции. Личностно-ориентированная составляющая выражается в признании индивидуальной ценностной позиции обучающегося и создании условий для ее осмысления и развития. Аксиологический компонент обеспечивает смысловую целостность образовательного процесса, задавая его ценностную направленность [6].

Эмпирическая проверка эффективности методики осуществлялась на базе МБОУ «Гимназия №25» Курска и МБОУ «Гимназия №44» Курска в 11 классах. В исследовании приняли участие 212 обучающихся, из которых 108 составили экспериментальную группу и 104 – контрольную. Обучение в контрольной группе проводилось в соответствии с традиционной программой по английскому языку, не предусматривающей системной интеграции с историческим содержанием. В экспериментальной группе обучение осуществлялось на основе разработанной методики.

Первый этап (2023–2024 гг.) – констатирующий.

Второй этап (2024–2025 гг., 2025–2026 гг.) – формирующий.

Третий этап (2026 г.) – итоговый.

На констатирующем этапе исследования проводилась диагностика уровня сформированности критериев и показателей, определяющих эффективность разработанной методики.

Ценностный критерий отражает ценностно-смысловые ориентации обучающихся, сформированные в процессе реализации историко-культурного содержания инте-

гративного курса (показатель 1 – историко-культурные ценности; показатель 2 – лингво-культурные ценности).

Содержательный критерий характеризует глубину понимания исторического материала на основе применения средств иноязычного общения (показатель 3 – культурно-исторические знания; показатель 4 – лингвистические знания).

Операционно-аналитический критерий позволяет оценить способность старшеклассников применять языковые средства для анализа исторических фактов, аргументированного выражения собственного мнения по отношению к ним (показатель 5 – умение анализировать исторические факты на иностранном языке; показатель 6 – умение высказывать свое мнение об исторических фактах на иностранном языке). Использовались анкетирование, анализ творческих и коммуникативных продуктов обучающихся на иностранном языке.

Полученные данные свидетельствовали о недостаточной сформированности уровней выявленных критериев и показателей, что потребовало применения специальной системы заданий.

Формирующий этап включал систематическое применение интегративных заданий аксиологической направленности. Обучающиеся анализировали тексты о ключевых событиях истории России на английском языке, сопоставляли различные интерпретации исторических фактов, участвовали в дискуссиях о роли исторической памяти в современном обществе, выполняли проекты, посвященные выдающимся историческим личностям. Особое внимание уделялось рефлексивным заданиям, предполагающим письменное осмысление значения изучаемых событий для современной России и личного мировоззрения обучающихся.

В целях расширения эмпирической базы исследования и уточнения методического инструментария разработанной методики были спроектированы виды заданий, соотнесенные с содержанием учебной программы по истории России 10–11 классов (учебник под ред. В.Р. Мединского). Интеграция осуществлялась на основе тематических модулей, отражающих ключевые исторические этапы: реформы Петра I, эпоха Екатерины II, Отечественная война 1812 года, реформы Александра II, Первая мировая война, революционные события 1917 года.

Разработка заданий опиралась на принцип содержательной корреляции исторического материала и коммуникативных задач обучения английскому языку. Далее представлены основные виды упражнений.

1. Аналитико-интерпретационные задания (Topic: Reforms of Peter the Great). В рамках темы модернизации России в первой четверти XVIII века обучающимся предлагался фрагмент адаптированного исторического текста на английском языке “Peter the Great and the Modernization of Russia”. Задание предусматривало:

- выделение ключевых реформ (military reform, administrative reform, cultural reforms);
- оценку их значения с позиции современности;
- формулирование аргументированного ответа на вопрос “Can modernization justify radical reforms? Why or why not?”

Данный тип задания способствовал формированию личностного результата, связанного с развитием способности к осмыслению исторического опыта страны и выражению собственной гражданской позиции в иноязычной форме.

2. Ценностно-дискуссионные задания (Topic: Catherine II and Enlightenment Ideas). В рамках изучения политики просвещенного абсолютизма организовывалась дискуссия на английском языке “Was Catherine II truly an enlightened monarch?”

Обучающиеся распределялись на группы «Supporters» и «Critics», анализировали исторические факты (Charter to the Nobility, educational reforms, Pugachev’s Rebellion) и представляли аргументы. Методически значимым являлось включение этапа реф-

лексии, в ходе которого учащиеся отвечали на вопрос “What values are important for a national leader in the 21st century?”

Данный формат способствовал формированию ценностного отношения к историческим личностям и развитию уважения к исторической памяти.

3. Историко-коммуникативное моделирование (Topic: The Patriotic War of 1812). В рамках изучения Отечественной войны 1812 года применялся метод ролевого моделирования. Обучающимся предлагалось подготовить краткие выступления от имени исторических персонажей (Mikhail Kutuzov, Napoleon Bonaparte, a Russian officer, a civilian). Пример задания: “Prepare a short speech (2–3 minutes) describing your feelings and your view of the war events”.

Такой формат обеспечивал личностное включение обучающихся в исторический контекст, формировал эмпатическое понимание исторических событий и развивал умение выражать эмоционально-оценочные суждения на иностранном языке.

4. Сравнительно-аксиологический анализ (Topic: The Great Reformsof Alexander II). Обучающимся предлагалось сопоставить реформы Александра II с реформами Петра I по следующим критериям: цели, последствия, общественная реакция. Задание: “Compare the reforms of Peter the Great and Alexander II. Which reforms had a deeper impact on Russian society? Explain your opinion”. Данное упражнение формировало способность к историческому анализу, развитию критического мышления и осознанию ценности социальных преобразований.

5. Проблемно-рефлексивные задания (Topic: The Revolution of 1917). В рамках изучения революционных событий 1917 года обучающимся предлагалось рассмотреть различные интерпретации причин революции. Задание включало написание эссе: “Could the Revolution of 1917 have been avoided? What lessons can modern society learn from these events?”

Эссе оценивалось по критериям: логичность аргументации, корректность исторических фактов, использование оценочной лексики, выраженность личностной позиции.

Формировались личностные результаты, связанные с осмыслением сложных исторических процессов и ответственным отношением к социальным изменениям.

6. Проектно-исследовательские задания (Topic: Russia in World War I). Обучающиеся разрабатывали мини-проект “Russia’s Role in World War I: Historical Memory and Modern Interpretation”. Проект включал:

- анализ исторических источников;
- подготовку мультимедийной презентации на английском языке;
- публичную защиту с элементами дискуссии.

Таким образом, данный спектр заданий демонстрирует, что реализация методики не ограничивается отдельными эпизодами включения исторического материала в процесс обучения иностранному языку, а представляет собой системную организацию ценностно-направленной коммуникации на иностранном языке. Соотнесенность заданий с программой 10–11 классов обеспечивает их методическую обоснованность и соответствие образовательным стандартам.

Обработка полученных результатов по всем критериям и показателям, определяющих эффективность разработанной методики, осуществлялась на основе применения статистического критерия Фишера. Анализ результатов по экспериментальной группе показал, что у обучающихся данной группы имеет место положительная динамика по всем выявленным критериям и показателям. Большинство обучающихся продемонстрировали необходимый уровень владения лингвистическими знаниями и знаниями по предмету «История России», а также продемонстрировали способности к применению знаний на иностранном языке с целью интерпретации исторических фактов и формулирования соответствующих выводов.

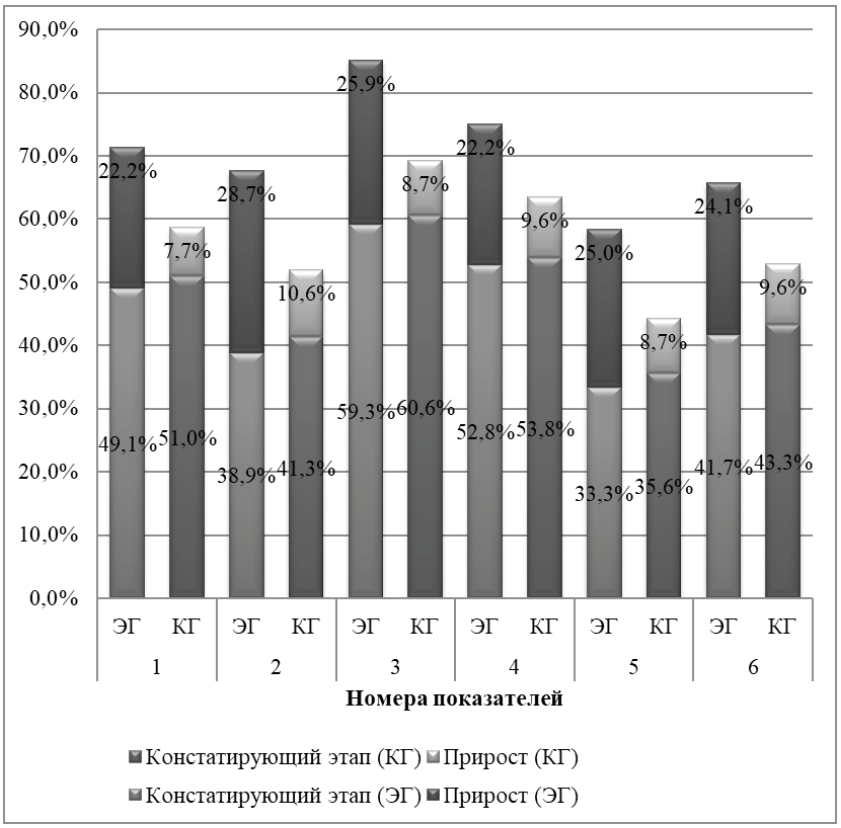


Рис. Динамика сформированности показателей, определяющих эффективность реализации разработанной методики обучения иноязычному общению школьников профильных классов на основе интеграции предметов «Иностранный язык» и «История России»

Анализ экспериментальных данных итогового этапа приводит к выводу о существенном различии уровней сформированности по каждому показателю в контрольной и экспериментальной группах, причем экспериментальная группа имеет лучшие результаты. В их устных и письменных высказываниях наблюдалось усложнение аргументации, использование оценочной лексики и четкое выражение гражданской позиции.

Полученные результаты подтверждают, что интеграция предметов «Иностранный язык» и «История России» на основе аксиологического подхода способствует формированию личностных результатов обучающихся и придает иноязычному общению ценностно-смысловой характер. Иностранный язык начинает восприниматься не только как учебный предмет, но и как средство осмысления собственной культурной принадлежности и выражения гражданской позиции [5].

Таким образом, разработанная методика демонстрирует педагогическую целесообразность и соответствует современным требованиям образовательной политики. Межпредметная интеграция в гуманитарной сфере выступает эффективным инструментом формирования целостного мировоззрения старшеклассников, а аксиологический подход обеспечивает внутреннюю смысловую связанность образовательного процесса. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением эмпирической базы и разработкой критериев диагностики личностных результатов в условиях интегрированного обучения.

Список литературы

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 2011.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000.
3. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в системе образования // Педагогика. 2016. №6. С. 3–12.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М., 2019.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2006. №5. С. 34–42.
6. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап. М., 2015.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004.
8. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 2017.
9. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. М., 2009.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 №413 (в ред. действующей).

* * *

1. Bim I.L. Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole. M., 2011.
2. Bondarevskaya E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Rostov-na-Donu, 2000.
3. Verbickij A.A. Kontekstnoe obuchenie v sisteme obrazovaniya // Pedagogika. 2016. №6. S. 3–12.
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika. M., 2019.
5. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2006. №5. S. 34–42.
6. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap. M., 2015.
7. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 2004.
8. Passov E.I. Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: koncepciya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur. Lipeck, 2017.
9. Serikov V.V. Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepciya i tekhnologii. M., 2009.
10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya: utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 №413 (v red. dejstvuyushchej).

The teaching methods of foreign language communication of schoolchildren of profession-oriented forms on the basis of integration of the subjects "Foreign Language" and "History of Russia" by the means of use of axiological approach

The issue of development of teaching methods of foreign language communication in senior high school on the basis of integration of subjects "Foreign Language" and "History of Russia" by the means of using the axiological approach is considered. The results of pilot and experimental work, conducted in the 11th grades based on Municipal Budgetary Educational Institution "Gymnasium #25 of Kursk", are described.

Keywords: *axiological approach, interdisciplinary integration, teaching of foreign language, history of Russia, personal results, civic identity, foreign language communication.*

(Статья поступила в редакцию 11.03.2026)

ЯН ЦЗИН,
ХЭ СЮЙХУН
Урумчи, Китай

ЛЕКСИЧЕСКИЕ МИНИМУМЫ В РОССИЙСКОЙ И КИТАЙСКОЙ СИСТЕМАХ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА: УРОВЕНЬ В1*

Сопоставляются лексические минимумы в российской и китайской системах обучения РКИ, рассматриваются сходства и различия между ними, указаны совпадающие и несовпадающие слова на уровне В1 в обеих странах и выяснены причины появления несовпадающих слов в лексических минимумах. Дается сравнительный анализ структурных особенностей тестов ТРКИ-I (Россия) и тестов ТРЯ 4-го уровня (Китай), проводимых среди студентов-филологов, в особенности их субтеста «Лексика и грамматика».

Ключевые слова: *лексические минимумы, государственная система тестирования, русский язык как иностранный, обучение лексике русского языка, ТРКИ-I в России, ТРЯ 4-го уровня в Китае.*

Одна из ключевых целей обучения русскому языку как иностранному заключается в развитии коммуникативных способностей учащихся. Успешное коммуникативное общение осуществляется лишь при наличии у студентов определенного запаса слов, без достаточного словарного запаса невозможно ни высказываться, ни понимать устную или письменную речь собеседника. На практике каждый уровень знания русского языка определяется фиксированным объемом слов, то есть лексическом минимумом. Количественный и качественный состав лексического минимума зависит от целей обучения, этапа обучения и количества учебных часов, отводимых для изучения языка [1, с. 121].

В китайской системе обучение русскому языку в вузах делится на два этапа: базовый и продвинутый. Обучение на базовом этапе в Китае предназначено для студентов-филологов первого и второго курсов, а на продвинутом – для студентов третьего и четвертого курсов. Лексический минимум также соотнесен с определенными этапами обучения. В базовый этап китайской системы обучения входит 3500–3800 слов, среди них – 2200–2400 активных слов [3, с. 3]. На продвинутом этапе есть 8000 слов, среди них – 4000–5000 активных слов [Там же, с. 12]. Соотнесение уровней с этапами в европейской, российской и китайской системах представлено в таблице 1 (таб. 1 на стр. 194).

Освоение указанных объемов словников дает иностранным учащимся возможность решения коммуникативных задач. Это включает умение читать аутентичные или адаптированные тексты, понимать на слух диалоги или монологи, а также начать общение и правильно отвечать собеседнику. Кроме того, данные объемы словников позволяют учащимся создавать письменные тексты на предложенную тему. Использование лексических минимумов при изучении русского языка и при подготовке к тестированию делает работу иностранцев более осмысленной и целенаправленной [2, с. 648]. Для того чтобы понять сходства и разницы в лексических минимумах китайской и российской систем, нами было проведено сравнение списка, слов, указанных в учебной программе Китая на базовом уровне, с лексическими минимумами на уровне В1 в России, чтобы определить совпадающие и несовпадающие слова. Результаты показаны в табли-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Регионального центра «Пояса и пути» Китайского комитета по делам национальностей – «Исследовательский центр ЦА и России» (Research Centerfor the Five Central Asian Countries and Russia).

© Ян Цзин, Хэ Сюйхун, 2026

Таблица 1

Соотнесение уровней с этапами в европейской, российской и китайской системах

<table>
<tr><th>Европейская система</th><th colspan="2">Российская система</th><th colspan="2">Китайская система</th></tr>
<tr><td>A1</td><td rowspan="2">Начальный этап</td><td>Элементарный уровень (ТЭУ)</td><td rowspan="2">Базовый этап</td><td>1 курс</td></tr>
<tr><td>A2</td><td>Базовый уровень (ТБУ)</td><td>1–2 курсы</td></tr>
<tr><td>B1</td><td rowspan="2">Средний этап</td><td>Первый уровень (ТРКИ-1)</td><td rowspan="2">Продвинутый этап</td><td>2–3 курсы</td></tr>
<tr><td>B2</td><td>Второй уровень (ТРКИ-2)</td><td>3–4 курсы</td></tr>
<tr><td>C1</td><td rowspan="2">Продвинутый этап</td><td>Третий уровень (ТРКИ-3)</td><td rowspan="2">/</td><td rowspan="2">магистратура и аспирантура</td></tr>
<tr><td>C2</td><td>Четвертый уровень (ТРКИ-4)</td></tr>
<tr><td colspan="5">В трех системах нет абсолютного соответствия между этапами и уровнями. В российской системе в конце подготовительного факультета студент должен владеть РКИ на уровне B1, но обычно приходится доучиваться уже в вузе на бакалавриате, поэтому уровень B1 можно «расщепить» и отнести и к начальному, и к среднему этапу обучения. В китайской системе обучение русскому языку в бакалавриате делится только на базовый и продвинутый этапы. Согласно лексическим минимумам, установленным учебной программой Китая для каждого этапа обучения, можно провести приблизительное соотнесение с российской системой уровней: базовый этап соответствует уровню B1, а продвинутый – уровню B2.</td></tr>
</table>

це 2 (таб. 2). Из-за большого объема мы не можем все слова перечислить по алфавиту, в качестве примеров используются только слова, начинающиеся с буквы А и Б. Все данные, указанные ниже в контексте китайской системы, являются цитатами из учебной Программы [3] в Китае.

В России лексические минимумы подготовлены более детально и систематично, для всех уровней отдельно подготовлен алфавитный словник. В Китае лексические минимумы представлены как приложение к учебной программе, где слова на двух этапах расположены вместе. Из таблицы 2 видно, что в китайском лексическом минимуме большинство слов встречается в российском лексическом минимуме на уровне B1. Причина несовпадающих слов заключается, во-первых, в наличии однокоренных слов, относящихся к разным частям речи. Например, в китайском списке есть существительное *бег*, в российском глагол *бегать*, еще *беспокоиться – беспокоить, благодарить – благодарный, брать – браться, бросать – бросаться, автомобиль – автомобильный, возможно – возможность, восемьдесят – восьмидесятый, вредный – вредить*. Во-вторых, большинство несовпадающих слов в китайской программе превышает уровень B1, например, *авария, авиация, авторитет, агроном, администрация, академик, аккуратный, аплодисменты, будить – разбудить, выписывать – выписать, выпускать – выпустить, выпускник, выражение, выручать – выручить, вытирать – вытереть,* включены в лексический минимум II и III сертификационного уровня в России.

Одним из показателей уровня владения иностранным языком являются результаты тестирования – одной из основных форм контроля владения языком [6, с. 101]. В Китае действует государственная система тестирования по русскому языку, которая включает два основных уровня: ТРЯ 4-го уровня и ТРЯ 8-го уровня. Организатором экзаменов выступает Центр тестирования по русскому языку при Министерстве просвещения КНР. Тест проводится два раза в год в строго установленные даты: в последнюю суб-

Таблица 2

Совпадающие и несовпадающие слова в лексических минимумах на базовом этапе в китайской системе обучения и на уровне В1 в российской системе обучения

Совпадающие слова	Несовпадающие слова (в китайской системе обучения есть, в российской нет)
а, август, автобус, автомат, автомобиль, автор, адрес, академия, активный, алло, альбом, американец, американский, англичанин, анкета, апельсин, аппетит, апрель, аптека, армия, артист, архитектура, аспирант (аспирантка), аспирантура, атмосфера, атомный, аудитория, афиша, аэропорт	абзац, автомобильный, авария, авиация, авторитет, агроном, администрация, академик, аккуратный, аплодисменты, атлетика, аттестат, аэродром
бабушка, балет, балкон, банан, банк, баскетбол, баскетболист, бассейн, башня, бегать, бедный, бежать, без, белый, берег, береза, беречь, бесплатный, беспокоиться, библиотека, бизнес, бизнесмен, билет, биография, биология, бить, благодарить / поблагодарить, благодаря, бледный, близкий, блюдо, бог, богатство, богатый, бой, более, болеть, болезнь, больница, больно, больной, больше, большинство, большой, борода, бороться, ботинки, бояться, брат, брать / взять, бросать / бросить, брюки, будущий, буква, бумага, бутылка, буфет, бы, бывать, бывший, быстрый (быстро), быть	багаж, база, базар, баня, басня, бег, беда, бедствие, белье, беспокоить, беспомощный, битва, благодарный, благополучно, бодрый, боевой, боец, бомба, браться / взяться, бросаться / броситься, будить / разбудить, бюро

боту мая – тест по русскому языку 4-го уровня и в последнюю субботу марта – тест по русскому языку 8-го уровня [7, с. 208]. Обучение русскому языку в Китае имеет долгую историю. На данный момент в общей сложности 182 университета по всей стране предлагают специальности, связанные с русским языком, и около 1700 преподавателей преподают русский язык китайским студентам [5, с. 83].

В январе 2018 года опубликованы «Государственные стандарты по качеству обучения бакалавров по специальности “Иностранный язык и литература”» в Китае для приспособления к новым условиям и спросам государства и общества по поводу уровня подготовки студентов в иностранных языках. Подкомитет по обучению русскому языку в соответствии со «Стандартами» разработал и в апреле 2020 года выпустил «Руководство по специальности бакалавриата “Русский язык” для вузов КНР», в котором выдвигаются новые требования к обучению русскому языку в новых условиях. Учебная Программа основана на Стандартах и Руководстве. В учебной Программе определяются требования к владению русским языком на всех уровнях. С 2003 г. ТРЯ-4 уровня в Китае проводится ежегодно. Действующий экзамен 4-го уровня по специальности «Русский язык» в вузах является стандартизированным экзаменом на основе учебной Программы, целью которого является проверка выполнения учащимися требований, предусмотренных программой базового этапа по русскому языку после второго курса, при этом особое внимание владению языком учащихся [8, с. 34]. Задания в нем основаны на содержании обучения в течение 2 лет и требованиях, предусмотренных программой. Таким образом, результаты тестов имеют важное значение для оценки результата преподавания, продвижения реформы и улучшения качества преподавания. В связи с этим проведение ТРЯ-IV и VIII уровней, направленных на оценку качества усвоения студентами русского языка и оценку качества преподавания русского языка, безусловно, требует реформирования содержания и формы экзаменов в соответствии с новыми требованиями «Государственных стандартов» и «Руководство по специальности “Русский язык” для вузов КНР на уровне бакалавриата» [9, с. 10]. В целях более полного дополнения рефор-

Структура ТРЯ-IV уровня в Китае					
	субтест		количество заданий	баллы	время выполнения (м.)
1.	Аудирование		15	15	За исключением письма, для выполнения других субтестов не существует единых временных требований.
2.	Знания по русскому языку	***Грамматика и Лексика***	***50***	***25***	
		Речевой этикет и страноведение	5	5	
		Заполнение пропусков	10	10	
3.	Чтение		20	20	
4.	Диктант		1	5	
5.	Перевод		5	5	
6.	Письмо		1	15	30
итого			107	100	150

Структура ТР[illegible]I / B1 в России				
	субтест	количество заданий	баллы	время выполнения (м.)
1.	***Лексика. Грамматика***	***165***	***165***	***60***
2.	Чтение	20	140	50
3.	Аудирование	30	120	35
4.	Письмо	2	80	60
5.	Говорение	13	170	60
	итого	230	675	265

Рис. Сопоставление структуры ТРКИ-I в России и ТРЯ- IVуровня в Китае

мы преподавания, проверки всех аспектов владения языком у студентов, а также упрощения процесса тестирования, в ноябре 2023 г. подкомитет по обучению русскому языку в Китае реформировал тесты, внес изменения. Главные изменения в Тесте по русскому языку IV уровня следующие:

- удален субтест «Говорение»;
- добавлен субтест «Перевод» (перевести 5 предложений (абзацев) из русского на китайский язык в тексте, 1 балл за каждое предложение (абзац), всего 5 баллов);
- в субтест «Грамматика и лексика» добавлено 10 вопросов с выбором ответа на основе исходного 40;
- баллы за заполнение пропусков увеличены с 5 баллов за 10 пропусков до 10 баллов за 10 пропусков.

После реформы говорение полностью заменено на письменный перевод. Это указывает на смещение фокуса с коммуникативных навыков на переводческие умения. Важно заметить, что студенты, несмотря на обширный словарный запас, могут испытывать затруднения с использованием слов в устной речи. Для китайских студентов

наибольшим вызовом является приобретение навыка правильного устного общения на русском языке: формирование фраз и текстов с применением подходящих лексических выражений и речевых оборотов для различных ситуаций общения. После реформирования в тестах IV уровня удален субтест «Говорение», не можем не беспокоиться о том, что трудности в устной речи станут еще сложнее.

Тестирование IV уровня по русскому языку в китайской системе по структуре тестов и контрольно-измерительным материалам близко к тестам первого сертификационного уровня (B1) российской государственной системы тестирования [4, с. 21]. Следует особо подчеркнуть существенное отличие: ТРКИ позволяет пересдать субтест при неудовлетворительной оценке, в то время как китайский тест необходимо пересдавать целиком при любом результате ниже 60%.

Проведем сопоставление структуры ТРКИ-I в российской системе тестирования и ТРЯ-IV уровня в Китае (рис.).

При описании и сопоставлении ТРКИ-1 в России и ТРЯ-IV уровня в Китае можно выделить, что процедура проведения в обеих странах государственного тестирования разная. В России тестирование проводится в течение 2-х дней, и за год есть много возможностей сдать тест. В Китае тест проводится один раз в год и выполнить нужно за 150 минут.

ТРКИ-I в России – это полноценный международный экзамен по европейской модели, делающий упор на коммуникативную компетенцию. ТРЯ-IV уровня в Китае – это национальный экзамен, адаптированный под китайскую образовательную систему. Он включает уникальные культурно-ориентированные компоненты, например, речевой этикет, страноведение, перевод, имеет значительно меньший объем, но проверяет более специфические навыки. В тестах обеих стран в субтестах лексика и грамматика неразделимы. Количество заданий по лексике и грамматике в тестировании в Китае гораздо меньше, чем в российском. В китайском тестировании часто встречаются слова, которые связаны с усвоением и употреблением глаголов с одинаковым корнем и слов, близких по значению, например, в тесте IV уровня в Китае в 2024 году были такие задания:

1. В будущем роботы смогут людей при выполнении опасных и вредных работ.

A) изменить B) сменить
C) заменить D) обменяться

2. Борис уже собирался выйти из дома, но его телефонный звонок.

A) оставил B) прекратил
C) остановил D) перебил

В Китае такие задания часто сталкиваются в тестах и вызывают трудности и недопонимания у студентов. При решении таких проблем надо обратить внимание на то, что однокоренные или синонимичные слова имеют разное употребление и сочетаемость, поэтому нужно сопоставить их в словосочетаниях или предложениях. Для китайских студентов полезно еще перевод на китайский, например, изменять – изменить кого / что 意为“改变....., сменять – сменить что意为“替换....., заменять – заменить кого-что 意为“代替....., обмениваться – обменяться кем / чем 意为“交换....., родной язык помогает студентам лучше понять. В России в ТРКИ-I используются 2 типа тестовых заданий: задания с множественным выбором и задания неполного соответствия. В нем содержится различение значений лексических единиц и использовать их в заданном контексте.

Таким образом, проведенное исследование лексических минимумов и структуры субтестов «Лексика и грамматика» в российских (ТРКИ-I) и китайских (ТРЯ-IV) тестах по РКИ для филологов выявило их значительные сходства и отличия. Важно отметить, что существующая на сегодняшний день китайская государственная система тестирования ничуть не уступает российской системе тестирования, система обладает «структурной полнотой и содержательной целостностью», комплексно оценивает уровень владе-

ния русским языком как иностранным [8, с. 35]. Полученные результаты имеют важное практическое значение для оптимизации учебных планов, разработки учебных материалов и подготовки студентов-филологов в Китае к сдаче как национального (ТРЯ), так и международного (ТРКИ) экзаменов, способствуя более целенаправленному формированию лексической компетенции.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. М., 2018.

2. Андрюшина Н.П. Лексические минимумы по русскому языку как иностранному: проблема отбора лексических и фразеологических единиц // Проблемы истории, филологии, культуры. 2011. С. 648–652.

3. Ван Янчжэн. Учебная программа обучения русскому языку студентов-филологов высшей школы на всех этапах. Пекин, 2012.

4. Карбушева И.В. Сопоставление тестирования по РКИ в России и в Китае // Русский язык в современном Китае: материалы VII Международной научно-практической конференции. 2019. С. 19–23.

5. Нин Ци, Лю Мяо. О создании и применении графа знаний учебных программ подготовки по специальности «Русский язык и литература» в вузах Китая // Русский язык в Китае. 2025. №1. С. 83.

6. Свердлова Н.А., Пяо Мэйшань Уровни владения иностранным языком в рамках систем государственного тестирования в РФ, Республике Корея, КНР: сравнительный анализ // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2009. №4. С. 101.

7. Трубчанинова, М.Е., Вязовская В.В. Требования к уровню владения русским языком русистами-выпускниками китайских вузов в сопоставлении с системой ТРКИ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. С. 207–214.

8. У Суцзюань. Общая характеристика изменений условий тестирования по русскому языку в Китае // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. №11-4(42). С. 33–35.

9. Хуан Мэй. Исследование реформы экзаменов 4-го и 8-го уровней по специальности русского языка на фоне «новых национальных стандартов» // Русский язык в Китае. 2020. №4. С. 7–14.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Sovremennyj slovar’ metodicheskih terminov i ponyatij. M., 2018.

2. Andryushina N.P. Leksicheskie minimumy po russkomu yazyku kak inostrannomu: problema otbora leksicheskih i frazeologicheskih edinic // Problemy istorii, filologii, kul’tury. 2011. S. 648–652.

3. Van Yanchzhen. Uchebnaya programma obucheniya russkomu yazyku studentov-filologov vysshej shkoly na vsekh etapah. Pekin, 2012.

4. Karbusheva I.V. Sopostavlenie testirovaniya po RKI v Rossii i v Kitae // Russkij yazyk v sovremennom Kitae: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2019. S. 19–23.

5. Nin Ci, Lyu Myao. O sozdanii i primenenii grafa znanij uchebnyh programm podgotovki po special’nosti «Russkij yazyk i literatura» v vuzah Kitaya // Russkij yazyk v Kitae. 2025. №1. S. 83.

6. Sverdlova N.A., Pyao Mejshan’ Urovni vladeniya inostrannym yazykom v ramkah sistem gosudarstvennogo testirovaniya v RF, Respublike Koreya, KNR: sravnitel’nyj analiz // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2009. №4. S. 101.

7. Trubchaninova, M.E., Vyazovskaya V.V. Trebovaniya k urovnyu vladeniya russkim yazykom rusistami-vypusknikami kitajskih vuzov v sopostavlenii s sistemoj TRKI // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. S. 207–214.

8. U Suczyuan’. Obshchaya harakteristika izmenenij uslovij testirovaniya po russkomu yazyku v Kitae // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel’skij zhurnal. 2015. №11-4(42). S. 33–35.

9. Huan Mej. Issledovanie reformy ekzamenov 4-go i 8-go urovnej po special’nosti russkogo yazyka na fone «novyh nacional’nyh standartov» // Russkij yazyk v Kitae. 2020. №4. S. 7–14.

The lexical minimums in the Russian and Chinese testing systems of the Russian vocabulary: B1 level

The lexical minimums in the Russian and Chinese educational systems of Russian as a foreign language are contrasted. Their similarities and differences are considered. The matched and unmatched words at B1 level in both countries are identified and the reasons for the appearance of unmatched words in the lexical minimums are discovered. There is given the comparative analysis of the structural peculiarities of the Test of Russian as a Foreign Language - I in Russia and the Test of the Russian language of the fourth level in the People's Republic of China, conducted among the philologist students, and especially their subtest "Vocabulary and grammar".

Keywords: *lexical minimum, state testing system, Russian as a foreign language, teaching Russian vocabulary, the Test of Russian as a Foreign Language - I in Russia, the Test of the Russian language of the fourth level in the People's Republic of China.*

(Статья поступила в редакцию 14.07.2026)

Г.Р. БИККУЛОВА,
И.А. РОГОЦКАЯ,
Е.Л. ЗОТОВА
Москва

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В РАМКАХ КРАТКОСРОЧНЫХ ПРОГРАММ

Рассмотрены особенности использования аутентичных видеоматериалов на занятиях по английскому языку при обучении иностранных учащихся в рамках краткосрочных программ для неязыковых вузов. Обосновывается выбор документального сериала, приведены примеры заданий пособия, представлены основные принципы отбора видеоматериала, описано внедрение трехэтапной модели и ее адаптации, изложена эффективность и выделены преимущества.

Ключевые слова: *аутентичные видеоматериалы, преподавание английского языка, краткосрочный курс обучения, китайские студенты, принципы отбора видеоматериала, межкультурная коммуникация.*

Основная задача дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе состоит в формировании у обучающихся коммуникативной компетентности, необходимой для их дальнейшей карьеры. Это дает возможность студентам уверенно ориентироваться в международной и рабочей среде, используя знания языка для эффективного ведения пе-

© Биккулова Г.Р., Рогоцкая И.А., Зотова Е.Л., 2026

реговоров, профессионального взаимодействия и культурного обмена. В контексте *краткосрочного обучения* китайских студентов данная задача приобретает особую остроту, поскольку временной ресурс ограничен, а *цели*, как правило, максимально прагматичны: развитие навыков аудирования академической речи, расширение терминологического запаса и подготовка к участию в международных научных мероприятиях.

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 [6]. По мнению Д. Голдена, для китайской аудитории, воспитанной в иной образовательной традиции, где доминирует грамматико-переводной метод, аутентичное видео выступает не только как языковой тренажер, но и как «окно» в западную академическую культуру, где научное знание не постулируется, а разворачивается через постановку вопросов, визуализацию экспериментов и драматургию исторического поиска [10]. Такой подход дает возможность студентам из КНР не просто пассивно усваивать новую лексику, но и понимать логику построения научной аргументации на английском языке, что кардинально отличается от традиционной для китайских студентов системы энциклопедической подачи информации.

Р.С. Дорохов утверждает, что применение аутентичных видеоматериалов на практических занятиях по иностранному языку представляет собой результативную педагогическую стратегию, позволяющую обучающимся окунуться в естественную языковую атмосферу [4], совершенствовать навыки общения и пробудить интерес к освоению нового языка. Ряд исследований показывает, что работа с подлинными видеоматериалами способствует повышению мотивации и формированию позитивного отношения к изучению языка, развитию всех аспектов коммуникативной компетенции путем соединения четырех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма) в рамках единого речевого контекста [8]. В случае работы с китайскими студентами-химиками указанный эффект усиливается, поскольку зрительная составляющая научно-популярного фильма восполняет возможные трудности, возникающие при восприятии иностранной речи на слух на начальных этапах изучения языка.

Важное значение приобретает отбор видеоматериала для краткосрочного курса. Если в рамках долгосрочной программы допустима серия из нескольких фильмов, то в условиях краткого курса (1 учебный семестр) и, следовательно, ограниченного временного ресурса, в котором внимание при изучении английского языка уделяется не только теме «Истории химии», но и ряду других важных тем, выбор материала должен быть максимально продуманным. При отборе видеоматериала для китайских студентов авторы опирались на следующие принципы:

1. **Соответствие языковому уровню студентов (B1)**. Китайские учащиеся, как правило, хорошо справляются с чтением и грамматикой, но испытывают трудности с восприятием беглой иноязычной речи, поэтому решающее значение приобретает темп речи ведущего. В документальном сериале BBC “Chemistry: A Volatile History” диктор англо-иракского происхождения Джим Аль-Халили (англ. *Jameel Sadik «Jim» Al-Khalili*) ведет повествование в сравнительно умеренном темпе и отличается превосходной артикуляцией.

2. Вторым принципом выступает **наличие визуальной опоры** (в нашем случае – реконструкции исторических экспериментов с параллельной демонстрацией современных лабораторных опытов). Авторами было замечено, что китайские студенты, привыкшие к насыщенной визуальной подаче материала, воспринимают видеоряд не просто как вспомогательный элемент, а как основной способ понимания содержания фильма. Методическая ценность такого подхода заключается в том, что сопоставление истори-

ческого и современного контекста позволяет студентам увидеть развитие научной мысли в динамике, ощутить преемственность научного знания и одновременно закрепить терминологию благодаря повторяющимся визуальным образам.

3. Еще одним преимуществом является **культурологическая нейтральность** материала при его несомненной познавательной ценности. Фильм, посвященный истории химии, позволяет обойти острые политические или социально чувствительные темы, делая акцент на общечеловеческой истории научного поиска, что является крайне важным при работе с иностранными учащимися.

Дополнительно учитывалась также возможность деления фильма на логически завершенные фрагменты продолжительностью 3–5 минут. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез полагают, что подобный формат соответствует общепринятой практике работы с видеоматериалом на занятиях по иностранному языку, так как он позволяет поэтапно выстраивать задания, охватывающие все уровни понимания – от заданий на общее восприятие содержания фильма до подробного анализа полученной информации и дальнейшего творческого применения приобретенных знаний [2]. Это особенно важно в рамках краткосрочного курса, поскольку ввиду ограниченного времени каждый академический час должен быть использован с максимальной эффективностью.

В качестве основного видеоматериала был выбран документальный сериал британской телерадиовещательной корпорации BBC «Chemistry: A Volatile History», состоящий из трех серий: «Discovering the elements», «Theorder of the elements», «Thepower of the elements» [9]. Выбор обусловлен не только научным наполнением, но и сюжетной организацией данного документального фильма: каждая серия напоминает небольшое детективное расследование, что способствует удержанию внимания и поддержанию научного интереса студентов. Это особенно важно для современной китайской аудитории, привыкшей к динамичной подаче контента и быстрой смене информационной картинки. Кроме того, фильм знакомит студентов с именами великих ученых-естествоиспытателей разных эпох и национальностей – от Бойля, Лавуазье и Дэви до Менделеева и Кекуле. Следует учитывать, что в китайской академической традиции эти имена произносятся иначе, чем в оригинале, поэтому работа с фильмом дает возможность отработать правильное английское произношение имен и фамилий выдающихся ученых-химиков [5].

С учетом вышеизложенного, авторами было разработано методическое пособие для краткосрочного курса, ориентированное на развитие и закрепление у студентов навыков аудирования и говорения в профессиональной сфере. Структура пособия позволяет реализовать компетентностный подход: задания ориентированы не только на понимание содержания эпизодов, но и на формирование умений интерпретировать информацию, аргументировать собственную точку зрения и использовать профильную лексику в устной и письменной формах речи.

Для эффективного обучения с помощью видеоматериалов важно методически правильно организовать учебный процесс: определить место видеоматериала в системе занятий, периодичность их проведения, и, самое главное, включение видеоматериала в учебный процесс не должно нарушать целостность учебной программы. В рамках краткосрочного курса мы предлагаем использовать по одному эпизоду (3–5 минут) на каждом занятии (из расчета 90-минутного спаренного занятия). Такой подход помогает поддерживать равновесие между просмотром видео, выполнением заданий и совершенствованием коммуникативных умений.

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 видеоматериалами широко описано в методической литературе и рассматривается как один из наиболее эффективных алгоритмов организации видеодеятельности на занятиях по иностранному языку [7]. Однако в работе с ки-

тайскими студентами мы внесли коррективы: этап *Before you watch* усилен за счет введения небольшого дополнительного **страноведческого комментария**. Так, перед просмотром фрагмента о европейских алхимиках вводятся необходимые историко-научные объяснения о том, что в средневековой Европе алхимия была предшественницей химии и даже Роберт Бойль серьезно занимался алхимическими опытами. При этом подчеркивается, что европейские алхимики стремились к практической цели – искали способ превращать металлы в золото, тогда как в китайской культуре алхимия (炼丹术) была направлена на поиски бессмертия и укрепление здоровья. Это сопоставление помогает студентам лучше понять мотивы героев фильма и избежать неверного восприятия их как «лжеученых» или «магов». Дополнительно предлагаются краткие справки об исторических реалиях Великобритании XIX века, о системе мер и весов, о социальном статусе ученых, так как без этого фонового знания студенты из КНР теряют часть смыслового содержания фильма. В качестве примера продемонстрируем несколько упражнений для каждого этапа.

1 этап – *before you watch.* На первом (подготовительном) этапе проводится предварительное обсуждение, позволяющее снять языковые и культурные барьеры, повторить ключевую лексику и прогнозировать содержание видеофрагмента. Для китайской аудитории мы сочли целесообразным дополнительно включить задания на закрепление названий химических элементов и имен ученых на английском языке, поэтому на этапе *Before you watch* не только вводим новую лексику, но и специально отрабатываем произношение уже знакомых студентам терминов, чтобы во время просмотра они могли легко узнавать их в речи ведущего, поскольку в китайском языке существует отсутствие отдельных звуков или их несхожесть. Например:

a) **Warming up (разминка):**

1. How many elements are there in the Periodic Table today?

2. Can you list the most abundant elements on Earth? Which of them are mentioned in Chinese classical philosophy (wood, fire, earth, metal, water)? [1]

b) **Культурологическая справка:** в пособии приведена краткая информация об ученом, о котором идет речь (например, о Хэмфри Дэви или Дмитрии Менделееве), с акцентом на исторический контекст, который может быть не знаком китайским студентам.

c) **Представлена новая лексика (слова и выражения с транскрипцией)** для снятия трудностей восприятия по теме видеоэпизода. На данном этапе важно дать не только перевод, но и дефиницию на английском языке, чтобы студенты учились понимать лексику через контекст [3], а не через прямой перевод на китайский. Например:

- *lapis lazuli* [lępsˈlęzjʊlɪ] – лазурит (пигмент) / a deep-blue metamorphic rock used as a semi-precious stone;
- *crucible* [ˈkruːsəb(ə)l] – тигель / a ceramic or metal container in which metals or other substances may be melted or subjected to very high temperatures;
- *to endeavour* [ɪnˈdevə] – пытаться, стараться / to try hard to do or achieve something;
- *serendipity* [serənˈdɪpɪtɪ] – интуиция, счастливая случайность / the faculty of making fortunate discoveries by accident [1].

Специфика китайской аудитории требует четкости в постановке задачи перед просмотром: студенты должны точно знать, что именно они должны услышать или увидеть и что сделать по окончании просмотра. Именно поэтому каждый эпизод предваряется формулировкой конкретных инструкций, а именно: внимательно просмотреть фрагмент, сделать краткие записи ключевых фактов или дат и быть готовыми ответить на вопросы преподавателя после окончания видеоэпизода. Это позволяет переключить студентов из режима «пассивного зрителя» в режим «активного зрителя и слушателя» и повышает концентрацию их внимания на протяжении всего эпизода.

2 этап – *while you watch.* Логическим продолжением подготовительного этапа является этап непосредственного просмотра (while you watch). На данном этапе студентам предлагаются типовые задания: выбор верного варианта ответа из нескольких предложенных, восстановление хронологии событий, заполнение пропусков, а также выделение ключевых фактов и аргументов. Подобные упражнения поддерживают концентрацию внимания и способствуют формированию умений воспринимать информацию на слух как в общем, так и в детальном (избирательном) режиме. С учетом особенностей китайской аудитории мы рекомендуем двукратный просмотр видеосюжета: первый раз – с ориентацией на общее понимание (*watching for general understanding*), второй раз – с фокусированием на поиск конкретной информации (*watching for specific details*).

Высокую эффективность для китайских студентов продемонстрировало задание на различение истинных, ложных и неподтвержденных утверждений («True / False / Not given statements»), которое хорошо тренирует навык точного понимания формулировок. Кроме того, подобные задания имеют четкую и понятную структуру, поэтому не вызывает трудностей у студентов из КНР.

3 этап – ***after you watch.*** На данном этапе акцент постепенно смещается с рецептивных умений (аудирование) на продуктивные (говорение и письмо): обсуждение увиденного, ответы на более детальные вопросы, выполнение лексических упражнений позволяют использовать видеотекст в качестве опоры для развернутого устного и письменного высказывания [11]. В рамках этого этапа проводится обсуждение содержания (*comprehension check*) – студенты отвечают на вопросы по просмотренному эпизоду. Например, по серии «Discovering the elements» предлагаем следующие вопросы:

1. How many elements make up our planet according to the film?

2. What elements fortify the element iron?

3. What is implied by the expression "bucket chemistry" (химия в ведре)?

4. What was the result of "bucket chemistry" for the early alchemists? [1]

Авторы пособия к видеоматериалу предлагают различные лексические упражнения (заполнение пропусков, выбор синонимов, составление предложений), которые помогают студентам активизировать новую лексику в речи. Например, после обсуждения студентам дается задание составить 3–5 предложений с новыми словами (*crucible*, *potash*, *to kindle*) или заменить выделенные слова в предложениях на синонимы из видео.

Следует отметить, что приведенные выше вопросы не только проверяют понимание содержания эпизода, но и при необходимости могут быть использованы как опорный план для пересказа – выбор данного задания (пересказ) остается за преподавателем и зависит от готовности группы. На итоговом этапе китайским студентам можно предложить два альтернативных формата: устный пересказ (5–7 предложений), который развивает навыки спонтанной устной речи и произношения или письменное резюме (50–70 слов), которое тренирует навыки письменного изложения и структурирования информации. В обоих случаях студенты должны будут использовать не менее 5 новых лексических единиц, что обеспечивает закрепление активного вокабуляра. Наличие выбора позволяет каждому студенту работать в более комфортном для него режиме и повышает общую вовлеченность в процесс.

Необходимо подчеркнуть, что текстовой материал пособия сопровождается иллюстрациями (исторические гравюры, фотографии ученых), что весьма привлекает студентов и соответствует визуальному стилю восприятия, свойственному студентам из КНР. Визуальная наглядность способствует более прочному запоминанию лексики и фраз, так как формируется ассоциативная связь между изображением, звучащей речью и ситуацией общения.

Безусловно, систематическая работа с использованием видеоматериалов на практических занятиях позволяет студентам повысить **эффективность** обучения иностран-

ной речи, мобилизует их активность, расширяет объем усваиваемого материала. В условиях краткосрочного курса мы наблюдаем значительный прогресс в навыках аудирования: студенты довольно быстро начинают лучше различать скорость речи, привыкают к тембру голоса диктора и перестают «переводить» услышанное про себя на китайский язык.

Следовательно, использование видеоматериалов в образовательном процессе позволяет выделить некоторые **преимущества** данного средства организации процесса обучения применительно к китайской студенческой аудитории. Прежде всего, это **высокая мотивация** студентов, поскольку достоинством данной формы является яркое восприятие через активацию зрения, что позволяет создать эмоциональную атмосферу для повышения эффективности усвоения языкового материала. Китайские студенты, привыкшие к академической строгости традиционных занятий, воспринимают видеоформат как менее формальный, но при этом чрезвычайно полезный вид учебной деятельности.

Особое значение для них приобретает **развитие навыков прогнозирования содержания и контекстуальной догадки**, что особенно важно для китайской аудитории, у которой слабо развита интуиция в отношении незнакомой лексики ввиду иероглифической природы родного языка.

Следовательно, эффективными инструментами являются использование современного **аутентичного языкового материала** и тщательно разработанные упражнения с дальнейшим анализом допущенных на занятиях ошибок.

Важно и то, что через **преодоление языкового барьера** и погружение в среду студенты начинают воспринимать английский не как учебную дисциплину, а как инструмент реального познания мира.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование аутентичных видеоматериалов (на примере сериала BBC «Chemistry: A Volatile History») рассматривается как эффективный способ формирования профессиональной коммуникативной компетентности у китайских студентов. При этом важными условиями для достижения данного результата являются продуманный отбор видеоматериала с учетом лингвокультурных особенностей аудитории, методически грамотная организация трехэтапной работы и систематическое применение данного формата в рамках краткосрочной учебной программы. В качестве перспективы дальнейшего исследования представляется разработка системы критериев оценки приобретенных рецептивных навыков у китайских студентов в условиях ограниченного временного ресурса, а также адаптация аналогичных видеоматериалов для других естественно-научных специальностей.

Список литературы

1. Биккулова Г.Р., Зотова Е.Л., Рогоцкая И.А., Савельева Ю.Г. Volatile history of chemistry (видеоматериал): учебно-методическое пособие. М., 2025.

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранного языка высших педагогических учебных заведений. М., 2006.

3. Гузова А.В., Савицкая Н.В. Технология формирования лексической компетенции на основе аутентичных текстов по специальности // Педагогика и просвещение. 2020. №1. С. 15–26.

4. Дорохов Р.С. Методические аспекты применения аутентичных видеоматериалов в процессе обучения устной речи будущих бакалавров на занятиях по иностранному языку (на примере направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование) // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. №1(61). С. 139–149.

5. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учебное пособие. М., 2000.

6. Леонтьева Т.П. Видеотехнологии в процессе подготовки студентов языкового вуза к межкультурному общению. Минск, 2008. №4. С. 81–88.

7. Леонтьева Т.П. Основные направления использования видеотехнологий в языковом образовании // Вестник МГЛУ. 2024. №2(46). С. 85–96.

8. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. №1. С. 11–18.

9. Chemistry: A Volatile History [Documentary series] // dir. by BBC. Educational recording agency. United Kingdom, 2010. [Electronic resource]. URL: https://era.org.uk/streaming-service-resource/01-discovering-the-elements-chemistry-a-volatile-history/ (date of inquiry: 12.07.2026).

10. Golden J. Reading in the dark. Using Film as a Tool in the English classroom. Oregon, 2001.

11. Willis J. A Framework for Task-Based Learning. Harlow, 1996.

* * *

1. Bikkulova G.R., Zotova E.L., Rogockaya I.A., Savel'eva Yu.G. Volatile history of chemistry (videomaterial): uchebno-metodicheskoe posobie. M., 2025.

2. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskih universitetov i fakul'tetov inostrannogo yazyka vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. M., 2006.

3. Guzova A.V., Savickaya N.V. Tekhnologiya formirovaniya leksicheskoj kompetencii na osnove autentichnyh tekstov po special'nosti // Pedagogika i prosveshchenie. 2020. №1. S. 15–26.

4. Dorohov R.S. Metodicheskie aspekty primeneniya autentichnyh videomaterialov v processe obucheniya ustnoj rechi budushchih bakalavrov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku (na primere napravleniya podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie) // Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. №1(61). S. 139–149.

5. Kolker Ya.M., Ustinova E.S., Enalieva T.M. Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku: uchebnoe posobie. M., 2000.

6. Leont'eva T.P. Videotekhnologii v processe podgotovki studentov yazykovogo vuza k mezhkul'turnomu obshcheniyu. Minsk, 2008. №4. S. 81–88.

7. Leont'eva T.P. Osnovnye napravleniya ispol'zovaniya videotekhnologij v yazykovom obrazovanii // Vestnik MGLU. 2024. №2(46). S. 85–96.

8. Nosonovich E.V., Mil'rud R.P. Parametry autentichnogo uchebnogo teksta // Inostrannye yazyki v shkole. 1999. №1. S. 11–18.

The specific features of use of authentic video materials in the process of teaching English language of the Chinese students in the non-linguistic universities in the context of short-time programs

The specific features of use of authentic video materials at the English classes in the process of teaching the foreign students in the context of the short-time programs in non-linguistic universities are considered. The choice of the docuseries is substantiated, the examples of the guide's tasks are given and the basic principles of selection of video materials are presented. The introduction of the three-stage model and its adaptation are described, its efficiency is stated and its advantages are emphasized.

Keywords: *authentic video materials, English Language teaching, short-time learning courses, students of the People's Republic of China, principles of selection of video material, intercultural communication.*

(Статья поступила в редакцию 11.08.2026)

Т.А. ПАВЛОВА
Луганск

МАТРИЦА СООТВЕТСТВИЯ КОМПОНЕНТОВ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Рассматриваются проблемы эффективного использования электронных образовательных ресурсов в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях цифровой трансформации высшего образования. Обосновывается необходимость перехода от иллюстративной и ретранслирующей функции ЭОР к их системному применению, обеспечивающему поддержку всех этапов учебной деятельности. Устанавливаются соответствия между основными компонентами содержания образования и типами ЭОР в рамках системно-деятельностного подхода. Предложена структура, в которой каждому компоненту содержания сопоставлены адекватные типы ЭОР.

Ключевые слова: *электронные образовательные ресурсы, системно-деятельностный подход, подготовка учителей иностранного языка, компоненты содержания образования, матрица соответствия.*

Цифровая трансформация высшего образования и внедрение современных технологий как средства реализации образовательного процесса определяет основные ориентиры развития образования в целом. Переход от парадигмы транслирования готового знания, к организации учебной деятельности, в которой познавательная активность обретает более самостоятельный характер. Смещение ориентиров высшего образования с непосредственной передачи знаний, при котором студенты являются пассивными получателями готовой информации, к выработке умений и навыков посредством применения электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе, при котором будущие педагоги получают информацию через комплекс целенаправленных действий дает возможность по-новому взглянуть на подготовку будущих учителей иностранного языка. Становясь активным субъектом образовательного процесса перед студентами ставятся задачи, для решения которых требуется формирование критического мышления, навыков самостоятельного поиска или анализа информации, а также умение использования электронными образовательными ресурсами, соответствующими определенным компонентами содержания образования.

Существующая практика применения электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе характеризуется преимущественно использованием данных ресурсов с точки зрения их иллюстративной функции. Образная информация, представляемая через ЭОР, усваивается быстрее, благодаря огромному выбору форм передачи информации [9].

В.С. Кубацкая определяет электронные образовательные ресурсы как учебный материал, представленный в единичном формате или в виде целостной образовательной системы в электронном виде с помощью средств ИКТ, способствующий организации традиционного и самостоятельного учебного процесса [5].

Основной проблемой применения электронных образовательных ресурсов в образовательной практике является то, что данные ресурсы часто рассматриваются лишь с точки зрения ретрансляции готовой информации, хотя их истинный потенциал (инте-

© Павлова Т.А., 2026

рактивность, мультимедийность, поддержка всех этапов образовательной детальности) остается практически не реализованным. Причиной подобного (точечного) применения электронных образовательных ресурсов является отсутствие обоснованных моделей, устанавливающих связь между спецификой компонентов содержания образования, типами учебных задач и ЭОР, применяемыми при реализации образовательного процесса.

Отличительной особенностью современного образовательного процесса является активное применение электронных образовательных ресурсов не как единичных элементов, а как систему, обеспечивающую непрерывность образования. В основу такой организации образовательного процесса положен системно-деятельностный подход. Данный подход требует от преподавателя не просто передачи готовой информации, а организации деятельности учащихся по самостоятельному получению знаний.

Однако обновление содержания и появление новых типов электронных образовательных ресурсов не всегда соотносятся с постоянно изменяющимися требованиями, предъявляемыми к учебно-воспитательному процессу в условиях информатизации, поэтому возникает необходимость подготовки учителей не только к использованию дидактических возможностей готовых электронных образовательных ресурсов, но и к разработке электронных учебно-методических материалов, применяемых в процессе проектирования и проведения учебных занятий [1].

Цель работы – теоретическое обоснование и представление матрицы соответствия между основными компонентами содержания образования и типами электронных образовательных ресурсов, применяемыми в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка в рамках системно-деятельностного подхода.

Научная новизна исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке матрицы соответствия компонентов содержания образования и типов электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка, что позволяет преодолеть существующий разрыв между потенциальными дидактическими возможностями ЭОР и их точечным применением в образовательной практике, а также системно интегрировать цифровой инструментарий в логику системно-деятельностного подхода на всех этапах формирования профессиональных компетенций педагога.

Параллельно с усвоением новых знаний, формированием коммуникативных, методических и лингвистических компетенций, важным аспектом является освоение навыков эффективного применения электронных образовательных ресурсов в образовательной деятельности, которые являются критически важными составляющими профессиональной компетенции педагога в цифровую эпоху [6].

Проблематика применения электронных образовательных ресурсов находит отражение в трудах современных многих ученых (Н.В. Александрова, А.А. Широких, Д.М. Абдрахманов, В.В. Баранченко, Е.В. Щедрина, О.В. Ситникова, Л.М. Гальчук, В.С. Кубацкая, А.Л. Марченко, Н.Г. Соснина, П.В. Суржикова, Е.В. Якушина, С.В. Титова, М.О. Рожков и др.), исследования которых сосредоточены на разработке цифровых средств обучения и проектировании современной образовательной среды. В свою очередь, значимость цифровой трансформации образования акцентируется в исследованиях А.Л. Семенова, В.В. Гриншкуна и С.Г. Григорьева. Проектирование образовательной деятельности на основе системно-деятельностного подхода рассматривается в работах О.Ф. Турянской. Согласно этому подходу, содержание образования проектирует определенный тип навыков и опыта, которые студенты получают в процессе образовательной деятельности, а непосредственное усвоение знаний происходит через организацию системы учебных действий, основным компонентом которых являются электронные образовательные ресурсы.

В рамках нашего исследования опираемся на модель, включающую пять взаимосвязанных компонентов содержания образования [11] (таб. 1 на стр. 208).

Таблица 1

Основные компоненты содержания образования

Компоненты содержания образования				
Информационный (опыт познания)	Операционный (опыт практики)	Творческо-поисковой (опыт поиска)	Ценностно-смысловой (опыт переживания)	Коммуникативный (опыт взаимодействия)

Для определения подходящих электронных образовательных ресурсов, способных обеспечить реализацию каждого из компонентов содержания образования необходимо определить основную функцию каждого компонента.

На основе системно-деятельностного подхода выстраивается определенный алгоритм действий, при котором реализация определенного компонента является базой для реализации последующего.

Первый компонент – *информационный* – представляет собой набор фактов, понятий, составляющих предметное содержание обучения. Теоретический материал служит основой для формирования у учащихся опыта познания. Овладение теорией является важным этапом для реализации последующих компонентов.

Следующим компонентом является – *операционный*. На данном этапе формируются практические навыки применения ранее полученной теоретической базы изучаемого предмета. Способы действий и алгоритмы, обеспечивающие применение информации на практике способствуют формированию практического опыта учащегося.

После отработки активного применения готовых полученных знаний на практике учащиеся переходят к следующему компоненту – *творческо-поисковому*, направленного на освоение опыта самостоятельной деятельности по решению проблемных ситуаций. На данном этапе формируются навыки самостоятельной работы и организации собственной деятельности [7].

Ценностно-смысловой компонент представляет собой набор мотивов, ценностных ориентиров, которые способствуют формированию профессиональной идентичности будущих учителей, осознанию важности межкультурной коммуникации. Данный компонент определяет педагогические и гуманистические ценности учащихся. В процессе реализации данного компонента происходит формирование опыта переживания, что, несомненно, приводит к формированию эмпатии и готовности к межкультурному диалогу.

В завершении реализуется *коммуникативный компонент*, в процессе которого происходит взаимодействие вех участников образовательного процесса на всех этапах обучения: учебный диалог, кооперация и обмен результатами, оценивание, рефлексия. На данном этапе происходит формирование опыта взаимодействия и реализации всего полученного опыта на практике.

В цифровую эпоху традиционный подход к реализации данный компонентов содержания образования требует модернизации и внедрения современных технологий. Одной из форм такой модернизации является внедрение электронных образовательных ресурсов в процесс обучения.

Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) определяются как «образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структу-

ру, предметное содержание и метаданные о них» **(ГОСТ Р 53620-2009)** [4]. Ключевыми характеристиками ЭОР являются интерактивность, мультимедийность и способность обеспечивать поддержку всех этапов образовательного процесса: от получения информации до оценивания.

В зависимости от дидактических функций, ЭОР классифицируются на информационные (лекции, библиотеки), практические (тренажеры, виртуальные лаборатории), творческие (открытые среды), контролирующие (тесты) и коммуникационные (форумы, вики) [10; 13].

Методологическим основанием нашего исследования послужил системно-деятельностный подход, позволивший рассматривать содержание образования как систему, состоящую из пяти взаимосвязанных компонентов, а учебный процесс – как последовательность этапов, каждый из которых требует адекватного инструментария, включая электронные образовательные ресурсы.

В работе использован комплекс методов исследования: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы в аспекте системно-деятельностного подхода, цифровой дидактики и проблем лингвопедагогической подготовки; контент-анализ нормативных документов (ФГОС) [12] и научных статей, а также метод моделирования, позволивший построить матрицу соответствия между компонентами содержания образования и электронными образовательными ресурсами.

Согласно логике нашего исследования мы утверждаем, что не все электронные образовательные ресурсы подходят для реализации определенных целей, следовательно к подбору подходящих ресурсов для реализации каждого компонента необходимо подходить с учетом его дидактических возможностей.

С учетом вышесказанного нами представлена матрица соответствия компонентов содержания образования и электронных образовательных ресурсов в рамках профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка:

Компонент содержания образования → тип ЭОР → вид учебной деятельности

Опираясь на предложенную нами матрицу, утверждаем, что каждый компонент содержания образования, имея разные цели, обуславливает выбор определенной группы электронных образовательных ресурсов, которые в свою очередь помогают реализовывать образовательный процесс, опираясь на определенные виды учебной деятельности, адекватные данным ресурсам.

Информационный компонент и ЭОР. Сутью данного компонента является работа с готовыми знаниями, их восприятие, осмысление и запоминание. Учащиеся получают информацию, не требующую самостоятельного поиска. Учащиеся могут работать как синхронно, так и асинхронно. Овладевая теоретическим материалом, учащиеся углубляют собственные знания в изучаемом предмете. Согласно ключевой функции данного компонента основными типами электронных образовательных ресурсов будут: цифровизированные учебные материалы, онлайн лекции (например реализация лекции посредством MOODLE, ЯндексТелемост), видеофрагменты, направленные на объяснение материала, виртуальные библиотеки, структурированные модули с асинхронным доступом.

Исходя из набора ЭОР, основными видами учебной деятельности будут реализация курса онлайн лекций, групповых и индивидуальных бесед, работа с гиперссылками на учебные пособия и научные статьи. Платформа виртуальной обучающей среды MOODLE позволяет проектировать подобные интерактивные ЭОР, ориентируясь на задачи поэтапного усложнения учебного материала.

Операционный компонент и ЭОР. После овладения теоретическим материалом, обучаемый приступает к выработке навыков, которые формируются посредством выполнения действий по образцу. На данном этапе знание переходит в умение на репро-

дуктивном уровне. Реализация операционного компонента сводится к формированию умений и навыков использовать полученную информацию для выполнения шаблонных упражнений. Отработка данных навыков укрепляет и структурирует полученную информацию.

Основными типами электронных образовательных ресурсов являются интерактивные тренажеры, симуляторы, конструкторы упражнений (LearningApps.org, Quizlet). Данные упражнения непосредственно создают условия для применения готовой информации на практике.

Ведущей деятельностью при реализации данного компонента будет выполнение практических заданий с использованием сервиса готовых интерактивных упражнений с автоматизированной обратной связью, например Quizlet или LearningApps.org. Студентам предлагается изучить готовые шаблоны упражнений (например, «Найди пару», «Классификация», «Заполнить пропуски»). Данные сервисы позволяют создавать упражнения онлайн, использовать мультимедийный контент и обеспечивать мгновенную обратную связь. Выполняя такие упражнения, студенты не только укрепляют собственные знания, но и формируют методические навыки создания подобных упражнений для будущей профессиональной деятельности. После выполнения готовых упражнений, учащиеся создают свои задания, обмениваются ими и продолжают применять полученные теоретические знания на практике. Применение компьютерных тренажеров в процессе обучения позволяет расширить возможности формирования типовых умений и навыков, добавляется некоторый творческий элемент, обеспечивающий саморегуляцию в деятельности обучаемого [2].

Творческо-поисковой компонент и ЭОР. На данном этапе основной задачей компонента является самостоятельный поиск решения, выдвижение гипотез, продуцирование нового знания. В контексте подготовки будущих учителей иностранного языка – это проектно-исследовательская деятельность, направленная на поиск инновационных решений профессиональных задач. Формируя навыки самостоятельной и групповой деятельности учащиеся решают поставленные задачи полагаясь на уже полученный познавательный и практический опыт.

Основные электронными образовательными ресурсами, подходящими на данном этапе являются инструменты для создания мультимедийных проектов, например (StoryJumper, Canva, Flip, LyricsTraining, Quizziz, Kahoot, Learningapps.org) в которых учащиеся самостоятельно создают свои творческие работы, решают проблемные ситуации и приходят к созданию новых знаний.

Основным видом деятельности является поиск путей решения поставленной проблемы, самостоятельный поиск и анализ информации с последующей ее презентацией. Такой подход способствует формированию исследовательской компетенции будущих учителей, интеграции эвристических методов и цифровых ресурсов.

Ценностно-смысловой компонент и ЭОР. Ценностоно-смысловой компонент представляет собой систему ценностей, смыслов и ориентиров, которые определяют профессиональное самоопределение, мотивацию, личностное развитие будущего педагога. На данном этапе происходит формирование духовно-нравственных ценностей, определение смыслов педагогической деятельности, а также формирование профессионально-нравственного отношения к профессии. Реализация данного компонента происходит не через трансляцию информации, а через «проживание» ситуаций.

К основным типам ЭОР при реализации данного компонента относятся интерактивные кейсы с проблемными ситуациями, дискуссии, цифровые портфолио, форумы для обсуждения профессиональных ценностей. Примером применяемых ЭОР может служить работа с облачным хранилищем, позволяющим совместно выполнять задание в разное время (асинхронный формат), либо использование ЯндексТелемост для проведения дискуссий (синхронный формат). Пример: Учащиеся делятся на группы и полу-

чают задание продумать качества хорошего педагога. Редактируя один и тот же документ, учащиеся дополняют его, а затем презентуют другим группам, либо режиме онлайн ведут дискуссии.

Коммуникативный компонент и ЭОР. Сутью данного компонента является взаимодействие во всех его проявлениях. Формирование данного компонента является основой профессиональной подготовки будущих учителей. Взаимодействуя, учащиеся обмениваются информацией, презентуют свою точку зрения, получают обратную связь, формируют навыки групповой и индивидуальной работы.

Типы ЭОР: вики-страницы и облачные документы для совместного редактирования (GoogleDocs), дискуссионные платформы (Padlet), форумы, инструменты для видеоконференций.

Так как коммуникация происходит либо синхронно либо асинхронно, то набор ЭОР помогающий реализовать данный компонент достаточно широк. Основные цифровые коммуникативные технологии можно разделить на две группы: средства синхронной коммуникации (synchronous communication tools) и средства асинхронной коммуникации (asynchronous communication tools) [8]. Это могут быть онлайн встречи (ЯндексТелемост), а также облачные хранилища, позволяющие приступать к работе в любое время и в любом месте. Важным аспектом электронного обучения в плане разра-

Таблица 2

Матрица соответствия компонентов содержания образования и видов ЭОР

Компонент	Преобладающий вид деятельности	Пример ЭОР	Реализация компонента
Информационный	Восприятие, фиксация, запоминание готовой информации	Цифровизированные материалы, цифровые платформы для видеоконференций	Изучение лекционного курса в ЯндексТелемост, MOODLEс гиперссылками
Операционный	Алгоритмизация, тренировка применения полученных знаний при реализации информационного компонента	Грамматические, лексические тренажеры LearningApps.org, Quizlet	Выполнение и самостоятельное составление шаблонных упражнений для отработки навыков
Творческо-поисковой	Проблематизация, проектирование	Инструменты для создания проектных работ Canva, StoryJumper, Kahoot, Flip, Lyrics Training	Поиск путей решения проблемных ситуаций
Ценностно-смысловой	Ценностно-смысловое самоопределение, формирование ценностно-смысловых установок	Облачные хранилища типа (GoogleDocs, Яндекс Диск) для общего доступа к редактированию документов, цифровое портфолио, форумы	Просмотр и обсуждение ценностно-ориентированных видео, обсуждение вопросов направленных на развитие ценностного сознания
Коммуникативный	Взаимодействие на всех этапах образовательного процесса	ЯндексТелемост, MOODLE, GoogleDocs, Padlet	Совместная работа над выполнением поставленных задач

ботки учебных материалов является выбор форм интеракции, необходимых для получения планируемых результатов. При этом вид интерактивности должен соотноситься с уровнем сложности мыслительных процессов, сопутствующих обучению – низким (листание и просмотр веб страниц, чтение блогов), средним (выбор варианта тестового задания, сравнение характеристик описываемых объектов, поиск информации), высоким (рефлексия, проверка гипотезы, анализ и синтез) [3].

Обобщив вышесказанное, мы можем представить матрицу соответствия компонентов образовательной деятельности и основных видов ЭОР, применяемых для ее реализации (таб. 2 на стр. 211).

Предложенная нами структура реализуется посредством использования ЭОР, а значит в достаточной степени отвечает современным требованиям образовательного процесса, а именно цифровизации образовательной среды.

Разработанная матрица соответствия компонентов содержания образования и электронных образовательных ресурсов позволяет заключить, что каждый из пяти компонентов (информационный, операционный, творческо-поисковый, ценностно-смысловой и коммуникативный) требует особого типа ЭОР и вида учебной деятельности, что дает возможность будущему учителю не только освоить методику преподавания, но и сформировать профессиональную идентичность в условиях цифровизации; вместе с тем, предложенная модель нуждается в эмпирической верификации, которая может быть реализована посредством формирующего педагогического эксперимента с диагностикой уровня сформированности всех пяти компонентов, сравнительного анализа эффективности различных типов ЭОР, наблюдения за профессиональным становлением студентов, анкетирования и интервьюирования для оценки субъективного опыта, а также экспертной оценки обоснованности предложенных соответствий, результаты чего позволят подтвердить валидность матрицы и выявить условия ее эффективного внедрения в практику подготовки будущих учителей иностранного языка. Практическая значимость работы заключается в выстраивании системы действий для преподавателей, позволяющей целенаправленно проектировать занятия по иностранному языку с использованием ЭОР, обеспечивая формирование у студентов всех пяти групп профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Александрова Н.В. Подготовка будущих учителей гуманитарных специальностей к применению и созданию электронных образовательных ресурсов: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Тагил, 2008.

2. Батакова Е.Л., Батакова Н.В. Интерактивные средства обучения как часть электронно-образовательных ресурсов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. №1. С. 7–10.

3. Гальчук Л.М. Интерактивность в электронной лингводидактике: от показателя интеллектуальности системы к системным изменениям в образовательном процессе // RUDN Journal of Informatization in Education. 2020. Т. 17. №4. С. 294–305.

4. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения: национальный стандарт Российской Федерации: введен впервые: введен 2011-01-01. М., 2011.

5. Кубацкая В.С. Интегративные задания с использованием электронных образовательных ресурсов для развития взаимосвязанных видов речевой деятельности на уроках английского языка в общеобразовательной школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. №4. С. 402–409.

6. Определение профессиональных компетенций будущих учителей иностранного языка в эпоху цифровой трансформации образования. [Электронный ресурс] // Вестник Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета. 2026. №1. URL: https://journal.orleu-edu.kz/index.php/vesti-no/article/view/546 (дата обращения: 12.04.2026).

7. Осин А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах. М., 2007.

8. Соснина Н.Г. Цифровые коммуникативные технологии как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. №5. С. 1620–1625.

9. Суржикова П.В. Основы применения электронного обучающего контента на уроках иностранного языка // International Journal of Professional Science. 2020. №12. С. 14–20.

10. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М., 2009.

11. Турянская О.Ф. Методика обучения истории в школе: учебное пособие. Луганск, 2022.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. №1897) (с изменениями и дополнениями).

13. Якушина Е.В. Электронно-образовательные ресурсы: актуальные вопросы и ответы // Вопросы Интернет-образования. 2012. №97. С. 184–188.

* * *

1. Aleksandrova N.V. Podgotovka budushchih uchitelej gumanitarnyh special'nostej k primeneniyu i sozdaniyu elektronnyh obrazovatel'nyh resursov: dis. ... kand. ped. nauk. Nizhnij Tagil, 2008.

2. Batakova E.L., Batakova N.V. Interaktivnye sredstva obucheniya kak chast' elektronno-obrazovatel'nyh resursov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. №1. S. 7–10.

3. Gal'chuk L.M. Interaktivnost' v elektronnoj lingvodidaktike: ot pokazatelya intellektual'nosti sistemy k sistemnym izmeneniyam v obrazovatel'nom processe // RUDN Journal of Informatization in Education. 2020. T. 17. №4. S. 294–305.

4. Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v obrazovanii. Elektronnye obrazovatel'nye resursy. Obshchie polozheniya: nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii: vveden vpervye: vveden 2011-01-01. M., 2011.

5. Kubackaya V.S. Integrativnye zadaniya s ispol'zovaniem elektronnyh obrazovatel'nyh resursov dlya razvitiya vzaimosvyazannyh vidov rechevoj deyatel'nosti na urokah anglijskogo yazyka v obshcheobrazovatel'noj shkole // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2025. T. 10. №4. S. 402–409.

6. Opredelenie professional'nyh kompetencij budushchih uchitelej inostrannogo yazyka v epohu cifrovoj transformacii obrazovaniya. [Elektronnyj resurs] // Vestnik Zapadno-Kazahstanskogo innovacionno-tekhnologicheskogo universiteta. 2026. №1. URL: https://journal.orleu-edu.kz/index.php/vesti-no/article/view/546 (data obrashcheniya: 12.04.2026).

7. Osin A.V. Elektronnye obrazovatel'nye resursy novogo pokoleniya v voprosah i otvetah. M., 2007.

8. Sosnina N.G. Cifrovye kommunikativnye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2021. T. 14. №5. S. 1620–1625.

9. Surzhikova P.V. Osnovy primeneniya elektronnogo obuchayushchego kontenta na urokah inostrannogo yazyka // International Journal of Professional Science. 2020. №12. S. 14–20.

10. Titova S.V. Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktika. M., 2009.

11. Turyanskaya O.F. Metodika obucheniya istorii v shkole: uchebnoe posobie. Lugansk, 2022.

12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. №1897) (s izmeneniyami i dopolneniyami).

13. Yakushina E.V. Elektronno-obrazovatel'nye resursy: aktual'nye voprosy i otvety // Voprosy Internet-obrazovaniya. 2012. №97. S. 184–188.

The correspondence matrix of components of educational content and electronic educational resources in the professional training of teachers of foreign language

The issues of efficient use of electronic educational resources in the process of professional training of future teachers of foreign language in the conditions of digital transformation of higher education are considered. The necessity of change from the illustrative and retransmitting function of electronic learning resources to their system-based use, providing the support of all the stages of their learning activity, is substantiated. The correspondence between the basic components of the educational content and the types of the electronic educational resources in the context of the system-activity approach is established. The structure is suggested where each component of the content is associated with the adequate type of the electronic educational resource.

Keywords: *electronic learning resources, system-activity approach, training of teachers of foreign language, components of educational content, correspondence matrix.*

(Статья поступила в редакцию 20.05.2026)

А.В. АЛЕКСАНДРОВА
Москва

ЯПОНСКАЯ СПЕЦИФИКА И ЗАПАДНЫЕ РЕАЛИИ: ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КОНЦЕПТОЛОГИЯ РАССКАЗА Р. АКУТАГАВЫ «СОЧИНЕНИЕ»

Исследование направлено на выявление концептосферы рассказа Р. Акутагавы «Сочинение». Вскрываются индивидуальные черты личности писателя: открытость культуре Запада, напряженный поиск своего места в жизни, обостренная совесть творца. Поднимается целый пласт специфической японской традиции, прочно связанной с дзен-буддизмом.

Ключевые слова: *Акутагава, сочинение, Хорикава Ясукити, праджня, художественный концепт, японская традиция, творец.*

Осмысление художественного текста – одна из основных задач литературоведения. Особые сложности возникают при интерпретации текстов других культур. Писатель Рюноскэ Акутагава в эссе «Диалог Востока с Западом» говорит следующее: «Возьмем, например, такое образное выражение: “Женщина, надменная как павлин” – оно заставило японцев испытать новые чувства, а вот на европейцев никакого нового впечатления оно не произвело. И наоборот, образное выражение: “Женщина, с лицом, как семечко дыни” – японцами не воспринимается как диковинное, европейцы же считают его диковинным» [2, с. 50]. О.В. Погожева отмечает: «Смысл текста никогда не равен его содержанию, что является необходимым условием художественности текста» [8, с. 126–130]. Именно поэтому необходимо внимательно относиться к каждой фразе и эпизоду, особенно, если имеем дело с культурой Востока. «На Востоке знание-состояние, праджня, почитается за наиболее истинное, это знание состояний системы “я – мир”, постигаемое целостным, телесно-ментальным существом» [10, с. 80–97]. Праджня как понятие, пришедшее с буддизмом, прочно вошло в традиционную японскую культуру, и выражается в образной форме. Отсюда притчевость и метафоричность произведений писателей, относящихся к этой культуре.

Важно выявить художественный концепт произведения, который объединяет индивидуально-авторскую точку зрения на жизнь и национальную художественную традицию [11, с. 742] – это и будет **целью** данной работы. Для ее достижения рассмотрим восточную или лучше сказать национальную японскую специфику художественно-выразительных средств и индивидуальные писательские приемы в рассказе Р. Акутагавы «Сочинение».

Рассказ был написан в 1924 г. Он основан на реальных событиях: с 1916 по 1919 г. писатель работал преподавателем английского языка в Морском механическом училище. Себя в произведении он выводит под именем Хорикавы Ясукити. Следует отметить, что ситуация с похоронами тоже не выдумана. В письме от 19 сентября 1917 года к Цукамото Фумико (будущая жена) Акутагава пишет: «Сегодня в десять часов утра умер военный преподаватель нашей школы Хомма… Я должен буду сочинить надгробную речь, которую прочтет начальник школы на похоронах. Так не хочется писать ее» [2, с. 369].

© Александрова А.В., 2026

Ясукити тоже не хочет писать надгробную речь. Он ощущает себя творцом, а не поденщиком: на данный момент он работает над новеллой, продолжение которой должен предоставить в редакцию в ближайшее время. Ему не хочется отвлекаться, однако отказать он не может, поэтому пишет эту речь быстро, всего за полчаса, используя распространенные штампы и клише.

Каково же было его удивление, когда во время прочтения надгробной речи, родственники умершего зарыдали. Ясукити охватил стыд. Он ощутил себя Раскольниковым, «готовым и сегодня…, стоя на коленях в уличной грязи, молиться за всех простых людей» [1, с. 248]. Здесь мы видим открытость писателя, сочетание приемов восточной и западной литературы, в данном случае русской. Это характерная черта японских произведений того времени: брать необходимое с разных сторон, органично переплавляя взятое в своем творчестве.

Аллюзия на персонажа романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» не случайна: Родион Раскольников совершает преступление, идет на сделку со своей совестью, а Ясукити совершает преступление против искусства. Как отмечает автор, во время написания подобных речей, ему приходится «забывать о совести художника» [Там же, с. 239]. Мало того, он обманул неискушенных в литературе родственников покойника, которые каждый его избитый штамп приняли за чистую правду.

Интересен тот факт, что Р. Акутагава вводит в ткань рассказа английские слова, которые, будучи вставлены в японский текст, привлекают к себе внимание, указывая на дополнительные смысловые оттенки. Так, во время раздумий над надгробной речью, Ясукити курит сигареты «Bat». Слово это многозначное, но достаточно взять его основное значение, кстати, на пачках этой марки всегда изображаются летучие мыши. Для западной цивилизации эти животные связаны с нечистой силой. Его как бы дьявол подбивает написать эту речь. Восточная же традиция приписывает летучей мыши двоякое значение: с одной стороны – это символ счастья и удачи, а с другой – это воплощение зловещего демона [9, с. 451]. Итак, демонические силы сбивают художника слова с истинного пути – он пишет никчемную, с точки зрения высокой литературы, речь. Однако она имеет успех, все считают ее удачной, родственники плачут.

«Чертова надгробная речь» [1, с. 243] выступает антитезой к его новелле о святом Христофоре, которую Ясукити считает важным и нужным произведением.

Еще одно английское слово – это «masochism». Акутагава вводит его в рассказ при помощи следующей сцены. Молодой лейтенант, читая роман, встретил незнакомое слово и пришел к преподавателю английского языка спросить, что оно означает. Вроде бы эпизод никак не связан с общей нитью повествования, но здесь важен не эпизод, а само слово. Психологи утверждают, что «мазохизм включает в себя моральный аспект, когда страдалец обрекает себя на постоянное наказание за какие-то надуманные или действительные проступки (грехи)» [6]. В данном случае подверженным мазохизму является главный герой, а проступком выступает написание надгробного сочинения.

Да и как было написать речь от души, когда Ясукити практически не знал усопшего, разве что как-то мельком видел его лицо, «напоминавшее лысого грифа». Обратим внимание на данное сравнение, оно явно указывает на негативную оценку, кроме того имеет отношение к восточному колориту.

Но рядом соседствуют западные реалии: упоминание Крафта-Эбинга и писателя Мазоха. Бой настенных часов сравнивается с падением Ньютонова яблока, и символизирует победу рационализма: Ясукити решает за оставшиеся до занятий тридцать минут написать ненавистную речь.

В сцене похорон мы сталкиваемся с японскими обычаями – это расстановка должностных лиц в похоронной процессии. Причем Ясукити даже и не знал о правилах расстановки. Его также удивило, что в похоронной колонне некоторые люди разговаривают с улыбкой на лице, как будто это не похороны, а свадьба. То есть старая традиция

потихоньку разрушается, нет искренности, остается только бездушная форма. Это подтверждается фразой из эпизода пребывания в храме: «с проникновением в Японию американской культуры завораживающие звуки чтения сутр ушли навсегда» [1, с. 246–247].

Не менее важно проанализировать заключительную часть произведения, которая отделена от основного текста тремя звездочками. В поезде, возвращаясь домой после похорон, Ясукити прочитал в газете заметку о своей новелле, которая содержала резкую критику. «Чертова надгробная речь» вызвала фурор, а художественное произведение, в которое он вложил всю свою душу, оказалось растоптанным. Жизнь главному герою стала казаться «печальной комедией» [Там же, с. 250]. Автор прибегает к оксюморону, чтобы показать весь абсурд ситуации.

Когда Ясукити пробирался к дому узкими улочками, он неожиданно посмотрел на небо. Там сквозь сосновые ветви он увидел луну. Это типичная для японской культуры попытка восстановить гармонию с окружающим миром. Но гармонию можно достичь только постижением истины, связанной с буддийским понятием «праджня», которая приходит только через непосредственное восприятие. Именно поэтому, пока он смотрел на луну, ему захотелось помочиться.

Для нас, представителей русской культуры, подобные нюансы кажутся неважными, даже неприличными. Но мы имеем дело с Японией. Для японской традиции подобные вещи считаются нормальными. Возьмем, например, переписку самого автора рассказа «Сочинение». В письме Нацумэ Сосэки (писатель, учитель) от 28 августа 1916 года, отдыхая в Итиномии, Р. Акутагава пишет: «Стыдно об этом говорить, но мы даже редко ходим в туалет. Справляем малую нужду во дворе. Почва песчаная, влага впитывается быстро, и мы не боимся, что кто-нибудь из хозяев заметит наше безобразие. А нам это удобно, да и бодрит как-то» [2, с. 326–327]. Разница культур налицо: невозможно даже представить, чтобы русские ученик и учитель сообщали друг другу о подобном, а здесь это вполне естественно.

Высокое может познаваться через низкое. В дзэн-буддизме описывается практика внезапного озарения – сатори. Японский мыслитель Догэн считал, что «практика могла даже выйти за пределы медитации дзадзэн и при условии отказа от личности – распространиться на человеческую повседневность, которая становилась актом созерцания» [12, с. 73]. Более подробно об этом можно прочитать в книге Х. Нагаты «История философской мысли Японии» [7]. То есть любая мелочь повседневности могла стать отправной точкой возникновения сатори.

В тексте рассказа это проявляется следующим образом: Ясукити нужно было помочиться, недолго думая, он подходит к ограде из бамбука. Но то, что он считал оградой, оказалось калиткой, и из нее вышел мужчина. «Растерявшись, Ясукити продолжал мочиться, изо всех сил стараясь повернуться к мужчине боком» [1, с. 250]. Но самое интересное дальше: хозяин калитки извинился перед нашим героем за причиненное беспокойство. «Услышав этот голос, Ясукити вдруг обнаружил, что стемнело уже довольно сильно и стало не видно, что он делает» [Там же].

Данной сценой рассказ завершается, а это значит, что на нее приходится весь смысл произведения – это моральный и логический вывод. Здесь должно снизойти на читателя озарение, постижение истины. В литературном плане мы имеем дело с метафорой. С.Н. Должикова утверждает, что «метафоризация начинается с допущения подобия формирующегося понятия реалии и некоторого в чем-то сходного с ней конкретного образно ассоциативного представления другой реалии [4, с. 126–127]. Однако финал более чем прозаичен.

Чтобы понять, что хотел заложить автор в заключительный эпизод, его нужно сопоставить с чем-то аналогичным из предыдущего текста. Несмотря на небольшой объем, рассказ – это произведение искусства, имеющее свою логику, структуру, эстетику, смысл. Согласно Л.С. Выготскому, произведение искусства похоже на «машину тяже-

лее воздуха…, т.е. нечто такое, что с самого начала в силу своих свойств как будто бы противоречит полету и не дает ему развиваться. Это свойство, эта тяжесть материала все время противодействует полету, все время тянет вниз, и только из преодоления этого противодействия возникает настоящий полет» [3, с. 285].

Итак, преодолевая сопротивление нарратива, можем утверждать, что заключительная сцена являет собой суть жизни Хорикавы Ясукити. Решив отдать свой талант и способности развитию высокой литературы, он, тем не менее, не гнушается прозаических вещей – составляет надгробные речи. С литературной и моральной точки зрения он делает нечто нелицеприятное, за что и принимает душевные муки (вспомним слово «masochism»). Но окружающая действительность слепа к его переживаниям – его надгробные речи высоко ценятся, всех устраивает то, чем он занимается. Да и сам он внешне вроде бы не стыдится этого, «нервы его давным-давно истерлись» [1, с. 247], однако не истерлась душа.

Необходимость помочиться у чужого забора сравнима с необходимостью утвердиться во мнении окружающих при помощи составления ненавистных речей, да и работа в военной школе (работа ради денег, которую он не любит), тоже может метафорически предстать в виде данной сцены – это вынужденная проза жизни. Настоящая цель жизни – высокий писательский труд – показан в финале в виде луны, которая просвечивает сквозь ветви сосен.

Несоответствие реальной жизни и того, к чему стремится главный герой, и составляет основной конфликт этого произведения. Острота данного противопоставления – красота луны и безобразное действие у изгороди – указывает на то, что это осознал сам Ясукити. Можем с уверенностью сказать, что после этого озарения он изменит свою жизнь, несмотря на то, что она всех устраивает (мужчина из калитки даже извинился перед ним, ослепу из-за темноты не заметив, чем тот занят).

Как уже было сказано, рассказ автобиографичен. Достаточно проследить дальнейший путь автора, чтобы утверждать, что открывшаяся истина изменила его судьбу: он ушел из училища для того, чтобы заниматься литературой.

Итак, в рассказе нет ни одного слова или эпизода, которые бы оказались случайны. Ю.М. Лотман утверждал: «Художественный текст – сложно построенный смысл. Все его элементы суть элементы смысловые» [5, с. 19]. Но чтобы понять произведение, относящееся к другой культуре, нужно осмыслить сначала эту культуру, что и достигается выявлением концепта. Р. Акутагава работал в начале XX века, когда Япония начинала постигать культуру Запада, в том числе и России. Именно поэтому писатель вбирает в свое произведение и западные, и традиционные японские литературные приемы. Осмысление последнего эпизода достигается с помощью выкладок из дзен-буддизма. Это вовсе не означает, что Р. Акутагава был его адептом. Философские и религиозные концепции, господствующие долгое время в стране, закрепляются в народном сознании и остаются там еще долго, даже если они уже сошли со своей исторической сцены.

Небольшой рассказ содержит в себе целый комплекс глубоких смыслов: 1) творец и цели его творчества, 2) творец и совесть, 3) диалог западной и восточной культуры, 4) исчезновение некоторых традиций под западным влиянием, 5) проявление национального сознания, 6) выбор истинного жизненного пути. Своим творчеством Рюноскэ Акутагава доказывает, что настоящий писатель должен включаться в мировую культуру, но заимствуя, не забывать собственной традиции.

Список литературы

1. Акутагава Рюноскэ. Беседа с богом странствий: сборник, перевод с японского. М., 2024.

2. Акутагава Рюноскэ. Чтоб услыхал хоть один человек: сборник, перевод с японского В. Гривнина. М., 2026.

3. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1986.
4. Должикова С.Н. Взаимосвязь мышления и метафоричности языка // Культурная жизнь Юга России. 2008. №1(26). С. 126–127.
5. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970.
6. Мазохизм. Причины и симптомы психологического мазохизма. Сайт Медицинского многопрофильного центра «Гармония Здоровья». [Электронный ресурс]. URL: https://medgz.ru/stati/article_post/mazohizm (дата обращения: 10.08.2026).
7. Нагата Х. История философской мысли Японии: перевод с японского. М., 1991.
8. Погожева О.В. Способы репрезентации скрытых смыслов в структуре художественного текста: когнитивный аспект // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение, 2009. №4. С. 126–130.
9. Полная энциклопедия символов / сост. В.М. Рошаль. М., СПб., 2003.
10. Скворцова Е.Л. Японская культура сегодня: проблемы и решения (на примере анализа воззрений Сугиямы-ЛебраТакиэ) // Вестник культурологии. 2017. №1(80). С. 80–97.
11. Тарасова И.А. Художественный концепт: диалог лингвистики и литературоведения // Лингвистика. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. №4(2). С. 742–745.
12. Язовская О.В. Становление японской философской мысли: учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2017.

* * *

1. Akutagava Ryunoske. Beseda s bogom stranstvij: sbornik, perevod s yaponskogo. M., 2024.
2. Akutagava Ryunoske. Chtob uslyhal hot’ odin chelovek: sbornik, perevod s yaponskogo V. Grivnina. M., 2026.
3. Vygotskij L.S. Psihologiya iskusstva. M., 1986.
4. Dolzhikova S.N. Vzaimosvyaz’ myshleniya i metaforichnosti yazyka // Kul’turnaya zhizn’ Yuga Rossii. 2008. №1(26). S. 126–127.
5. Lotman Yu.M. Struktura hudozhestvennogo teksta. M., 1970.
6. Mazohizm. Prichiny i simptomy psihologicheskogo mazohizma. Sajt Medicinskogo mnogoprofil’nogo centra «Garmoniya Zdorov’ya». [Elektronnyj resurs]. URL: https://medgz.ru/stati/article_post/mazohizm (data obrashcheniya: 10.08.2026).
7. Nagata H. Istoriya filosofskoj mysli Yaponii: perevod s yaponskogo. M., 1991.
8. Pogozheva O.V. Sposoby reprezentacii skrytyh smyslov v strukture hudozhestvennogo teksta: kognitivnyj aspekt // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie, 2009. №4. S. 126–130.
9. Polnaya enciklopediya simvolov / sost. V.M. Roshal’. M., SPb., 2003.
10. Skvorcova E.L. Yaponskaya kul’tura segodnya: problemy i resheniya (na primere analiza vozzrenij Sugiyamy-LebraTakie) // Vestnik kul’turologii. 2017. №1(80). S. 80–97.
11. Tarasova I.A. Hudozhestvennyj koncept: dialog lingvistiki i literaturovedeniya // Lingvistika. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2010. №4(2). S. 742–745.
12. Yazovskaya O.V. Stanovlenie yaponskoj filosofskoj mysli: uchebno-metodicheskoe posobie. Ekaterinburg, 2017.

The Japanese specific features and the Western realia: the fictional conceptology of the story “Composition” by R. Akutagawa

The study is focused on the discovery of the sphere of concepts of the story “Composition” by R. Akutagawa. There are revealed the individual personal traits of the writer: the openness of the Western culture, an intense search for one’s place in life and the heightened conscience of the creator. The whole layer of the specific Japanese tradition, closely linked with dzen-buddhism, is discussed.

Keywords: *Akutagawa, composition, Horikawa Yasukichi, prajna, fictional concept, Japanese tradition, creator.*

(Статья поступила в редакцию 31.08.2026)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агранат Юлия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Дальневосточный государственный университет путей сообщения.

Александрова Ариадна Викторовна – старший преподаватель, Московский университет «Синергия». E-mail: qwiny@mail.ru

Барреро Нуньес Мария Андреевна – преподаватель, Тюменский техникум индустрии питания, коммерции и сервиса. E-mail: skarlett_94@mail.ru

Батракова Анастасия Евгеньевна – специалист по учебно-методической работе, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена.

Биккулова Гульнара Раилевна – кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. E-mail: aquarius-70@mail.ru

Бредихина Светлана Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Благовещенский государственный педагогический университет. E-mail: bredihina-sveta@mail.ru

Бурлуцкий Алексей Игоревич – аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: a.burlucki@yandex.ru

Бурцева Александра Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательных технологий в филологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. E-mail: alexandraburtseva@yandex.ru

Бэкман Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы. E-mail: malkova27@yandex.ru

Володин Владимир Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Благовещенский государственный педагогический университет. E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru

Геддис Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена.

Гладкая Ирина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. E-mail: irishav@bk.ru

Грасс Дмитрий Васильевич – аспирант кафедры педагогики и психологии, Тольяттинский государственный университет. E-mail: grassdmitry@gmail.com

Григорян Ева Грачяевна – E-mail: evagrig2001@yandex.com

Зотова Екатерина Львовна – старший преподаватель, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. E-mail: zotkate22@gmail.com

Зудина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zudina@vspu.ru

Карпушова Ольга Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: okarpushova@yandex.ru

Клецкина Анна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, Благовещенский государственный педагогический университет.

Козырева Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: kozyrevaoa@mail.ru

Корнева Ирина Павловна – кандидат технических наук, профессор кафедры физики, Калининградский государственный технический университет. E-mail: ipk05@mail.ru

Коротков Александр Михайлович – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: korotkov@vspu.ru

Корсунова Вероника Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: edu@vkorsunova.ru

Котельникова Надежда Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры китайского языка, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: kotelnikova@vspu.ru

Литовченко Ольга Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики школы, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена.

Лобарев Дмитрий Сергеевич – старший преподаватель кафедры математики и теории игр, начальник управления коммуникаций в сфере общего образования и организации приема обучающихся, Псковский государственный университет. E-mail: ds.lobaryov@pskgu.ru

Мелещенко Татьяна Валерьевна – аспирант кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: tan3921@mail.ru

Морозова Илона Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова. E-mail: imorozova@ieml.ru

Набиев Радис Ренатович – ассистент кафедры информатики и прикладной математики, Казанский национальный исследовательский технологический университет. E-mail: nabievradis@mail.ru

Насыров
Михаил Рафаилович – кандидат педагогических наук, председатель совета отделения, Волгоградское региональное отделение Комитета национальных и неолимпийских видов спорта России. E-mail: champmn@mail.ru

Нескородева
Виктория Юрьевна – аспирант кафедры теории языка и методики преподавания иностранных языков, Курский государственный университет. E-mail: viktoriia_eng@mail.ru

Павлова
Татьяна Андреевна – преподаватель, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: english_for_all777@mail.ru

Прохина
Надежда Юрьевна – старший преподаватель кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nadin.prokhina@gmail.com

Рогоцкая
Ирина Анатольевна – старший преподаватель, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. E-mail: irogotskaya@mail.ru

Ромащенко
Алексей Романович – старший преподаватель кафедры методики преподавания математики и физик, ИКТ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: alexro22@mail.ru

Рыжкова
Инна Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательных технологий в филологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена.

Сергеев
Николай Константинович – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nks@vspu.ru

Спиридонова
Светлана Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: sbspir@mail.ru

Тучкова
Анна Сергеевна – начальник Управления организации учебного процесса, Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики. E-mail: annetttuchkova@yandex.ru

Фетисов
Александр Сергеевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: asfet-2011@mail.ru

Хэ Сюйхун – кандидат филологических наук, Синьцзянский университет. E-mail: rustime@xju.edu.cn

Цыганкова
Анна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Российский государственный аграрный университет МСХА им. К.А. Тимирязева. E-mail: megakha@yandex.ru

Ян Цзин – старший преподаватель, Синьцзянский университет; соискатель педагогических наук, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: yjlqm2020@163.com

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Aleksandr Fetisov – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: asfet-2011@mail.ru

Aleksandr Korotkov – Corresponding member of the The Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: korotkov@vspu.ru

Aleksandra Burtseva – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Educational Technologies in Philology, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: alexandraburtseva@yandex.ru

Aleksey Burlutskiy – Post Graduate Student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: a.burlucki@yandex.ru

Aleksey Romashchenko – Senior Lecturer, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: alexro22@mail.ru

Anastasiya Batrakova – Teaching and Learning Specialist, the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Anna Kletskina – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Blagoveschensk State Pedagogical University.

Anna Tsygankova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign and Russian Languages, Russian Timiryazev State Agrarian University, E-mail: megakha@yandex.ru

Anna Tuchkova – Head of Department of Organization of Educational Process, Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics, E-mail: annetttuchkova@yandex.ru

Ariadna Aleksandrova – Senior Lecturer, Moscow University “Synergy”, E-mail: qwiny@mail.ru

Dmitriy Grass – Post Graduate Student, Department of Pedagogy and Psychology, Togliatti State University, E-mail: grassdmitry@gmail.com

Dmitriy Lobarev – Senior Lecturer, Department of Mathematics and Games Theory, Head of Department of Communications in the Sphere of General Education and Organization of Students Admission, Pskov State University, E-mail: ds.lobaryov@pskgu.ru

Ekaterina Zotova – Senior Lecturer, Lomonosov Moscow State University, E-mail: zotkate22@gmail.com

Elena Bekman – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Natural-Science and Linguistic Disciplines and their Teaching Methods, Yanka Kupala State University of Grodno, E-mail: malkova27@yandex.ru

Elena Geddis – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Elena Zudina – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zudina@vspu.ru

Eva Grigoryan – E-mail: evagrig2001@yandex.com

Gulnara Bikkulova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, E-mail: aquarius-70@mail.ru

He Xuhong – PhD (Philology), Xinjiang University, E-mail: rustime@xju.edu.cn

Ilona Morozova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Kazan Innovative University named after V.G.Timiryasov, E-mail: imorozova@ieml.ru

Inna Ryzhkova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Educational Technologies in Philology, the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Irina Gladkaya – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching of Continuous Pedagogical Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: irishav@bk.ru

Irina Korneva – PhD (Technical Sciences), Professor, Department of Physics, Kaliningrad State Technical University, E-mail: ipk05@mail.ru

Irina Rogotskaya – Senior Lecturer, Lomonosov Moscow State University, E-mail: irogotskaya@mail.ru

Mariya Barryero Nunyes – Lecturer, Tyumen College of Food Industry, Commerce and Service, E-mail: skarlett_94@mail.ru

Mikhail Nasyrov – PhD (Pedagogy), the Chair of the Branch Council, the Volgograd Regional Branch of the Committee of National and Non-Olympic Sports of Russia, E-mail: champmn@mail.ru

Nadezda Prokhina – Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nadin.prokhina@gmail.com

Nadezhda Kotelnikova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Chinese Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: kotelnikova@vspu.ru

Nikolay Sergeev – Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nks@vspu.ru

Olga Karpushova – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: okarpushova@yandex.ru

Olga Kozyreva – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: kozyrevaoa@mail.ru

Olga Litovchenko – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of School, the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Radis Nabiev – Assistant, Department of Computer Studies and Applied Mathematics, Kazan National Research Technological University, E-mail: nabievradis@mail.ru

Svetlana Bredikhina – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Blagoveschensk State Pedagogical University, E-mail: bredihina-sveta@mail.ru

Svetlana Spiridonova – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: sbspir@mail.ru

Tatyana Meleshchenko – Post Graduate Student, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: tan3921@mail.ru

Tatyana Pavlova – Lecturer, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: english_for_all777@mail.ru

Veronika Korsunova – PhD (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: edu@vkorsunova.ru

Victoriya Neskorodeva – Post Graduate Student, Department of Theory of Language and Teaching Methods of Foreign Languages, Kursk State University, E-mail: viktoriia_eng@mail.ru

Vladimir Volodin – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Blagoveschensk State Pedagogical University, E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru

Yang Jing – Senior Lecturer, Xinjiang University; Postgraduate Degree Seeker of PhD (Pedagogy), Pushkin State Russian Language Institute; E-mail: yjlqm2020@163.com

Yuliya Agranat – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Far Eastern State Transport University.



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 ChiefEditor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor
Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University
Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Victor Tarantey, Corresponding Member ofthe 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 Editorof Editorial Staff