



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№7 (200)
2025



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№7(200)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2025 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

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

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

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

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

- МОСТОВСКИЙ В.В. Историческая память как педагогический феномен 4
- ПОЛЬСКАЯ С.С. Преподаватель вуза в современных условиях: направления потенциальных изменений 8
- КУЛИКОВА Е.В. Профессионально-личностный портрет учителя сельской малокомплектной школы 17
- ПЛОТНИКОВА Н.Н., ШУБИНА А.С. Проектирование образовательных событий на базе технопарка педагогического вуза 24

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- МАТРОСОВА Ю.С. Эмпирическое изучение проявлений эмпатийного взаимодействия преподаватель-студент 32
- ЖУКОВА М.В. Алгоритм и принципы написания современного учебника по дисциплине «Английский язык» (раздел «Деловая коммуникация») для магистрантов 39
- ФИЛИМОНОВА Е.Ю. Формирование креативного компонента системного мышления студентов экономических специальностей в ходе иноязычной подготовки 45
- ГЛУХОВА А.А. Сущностные характеристики экологически ответственного поведения как личностного качества студентов педагогического вуза 53
- КОЗИНА О.В., МЕРКУЛОВА Е.Н. Демонстрационный экзамен как показатель сформированности ключевых компетенций будущего учителя английского языка 60

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

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

Редакционная коллегия

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

Научно-редакционный совет

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

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

КАЗАНЦЕВА Л.И. Формирование базовых компонентов экологической культуры у детей дошкольного возраста в свете культурно-образовательных инноваций67

ЗАЯЦ М.В. Организация внешкольной работы в Сталинградском (Нижевожском) крае для решения воспитательных задач в 30-е годы XX века75

БОГОСЛОВСКАЯ Д.С., ЧУДИНА Е.Е. Анализ использования учителями современных дидактических средств на уроках математики82

ШЛЫКОВА Е.Н. Гибридные модели оценки качества дошкольного образования: традиционные и цифровые подходы90

ГЛУЗМАН А.В., ГАЛИЦЫНА А.В., ГЛУЗМАН А.А. Музыкальные проекты как средство формирования благополучного комфорта детей в межнациональных семьях Республики Крым.....95

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

ДАВЛЕТШИНА К.Ю. Роль грамматики в обучении русскому языку как иностранному на подготовительном факультете 102

ЛИ ДАНЬ. Исследование интерактивной модели обучения чтению на русском языке на основе искусственного интеллекта..... 107

ЛОГУНОВА А.В. Содержательные аспекты обучения критическому чтению на иностранном языке студентов технических направлений подготовки 116

НГУЕН ТХИ ЗАНГ, ЛЕ ТХИ ФЫОНГ ЛИНЬ. Организация обучения деловому русскому языку вьетнамских студентов с целью развития их профессиональных навыков и компетенций 125

*Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.*

Сведения об авторах.....	134
Information about authors.....	136
Состав редакционной коллегии	138
Состав научно-редакционного совета.....	139

Подписано в печать
20.08.2025.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 13,8
Тираж 1000 экз.

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

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

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №20/08/1

Выход в свет
10.09.2025.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2025

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В.В. МОСТОВСКИЙ
Волгоград

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Показано, что историческая память является в значительной мере педагогическим феноменом, поскольку оказывается продуктом сознательных усилий системы образования по формированию новых поколений соотечественников.



Ключевые слова: *историческая память, коллективная память, социокультурная идентичность, карта памяти.*

В современном мире постепенно стирается непроницаемость границ между странами, а огромная часть человечества движется по пути вестернизации, принятия культурных образцов общества потребления. Данное обстоятельство, наряду с современными геополитическими вызовами, побуждает соотечественников искать внутренние силы для консолидации общества в противовес как внешнеполитическим противникам, так и внутренним дестабилизирующим силам. В такие моменты для россиян крайне важным становится определение того, «кто мы?» и «кто они?», кого можно отнести к «своим», а кого к «чужим».

Ответы на подобные вопросы в эпоху Модерна, прежде всего, дает школа. Именно там в сознании детей формируется структура, обозначаемая современной наукой как «историческая память». Ученые различных направлений уже довольно долго ведут дискуссии о содержании вышеназванного понятия. Феномен, им отражаемый, занимает умы историков, философов, культурологов, социологов и педагогов. За последний век накопилось немало трудов, в которых рассматривается проблематика исторической памяти с совершенно разных сторон и подходов.

Среди «пионеров» исследования исторической памяти мы находим Э. Дюркгейма и М. Хальбвакса. В трудах последнего показано, что «индивидуальное мышление способно к воспоминанию постольку, поскольку оно заключено» в «социальные рамки памяти», сложившиеся у поколений предков [7, с. 29]. Эти «воспоминания» как раз и обеспечивают целостность группы в потоке времени. Иными словами, основная идея, развивавшаяся М. Хальбваксом, сводится к тому, что память отдельных индивидов и их групп социально обусловлена. Ведь человек способен «вспомнить» лишь те события прошлого, которые ему передали старшие поколения. Коллективная память содержит опорные воспоминания группы, опираясь на которые, человек ориентируется в сложном социальном мире [Там же, с. 9].

Но теория М. Хальбвакса породила у ученых огромное количество вопросов. В итоге сформировался следующий круг противоречивых мнений о сущности коллективной памяти. Н.С. Корнющенко-Ермолаева выделяет следующие замечания к теории коллективной памяти М. Хальбвакса: «1) субъектом памяти не может быть группа индивидов; воспоминания могут принадлежать только индивиду, а с его смертью они исчезают, поэтому понятие коллективной памяти может использоваться не буквально, а только метафорически; 2) такого феномена, как коллективная память, вообще не суще-

ствуется; то, что называют коллективной памятью, является не воспоминанием, а соглашением между людьми; 3) в связи с переходом от критики идеологии к коллективной памяти, произошедшим во второй половине 20 века, понятие коллективной памяти заменило собой понятие идеологии» [2, с. 65].

В свою очередь, А. Ассман указывает, что коллектив сам по себе обладать памятью не может, что эта память складывается из индивидуальной памяти его членов, оказывающей на них влияние. При этом, у А. Ассман коллективная память не едина с точки зрения структуры. Она пишет об этом так: существует «четыре формации, которые различаются по критериям пространственно-временного диапазона, по размеру группы, а также по ее неустойчивости или стабильности: память индивидуума, социальной группы, политического коллектива нации и, наконец, память культуры...» [1, с. 19].

Такое разделение памяти довольно точно, на наш взгляд, характеризует сложность отделения одних воспоминаний от других в разуме отдельного члена коллектива. Индивидуальная память в данном случае наиболее проста для определения, но даже при осмыслении этого феномена всплывают «подводные камни». Наши воспоминания далеко не всегда точны и полны. Они фрагментарны и не всегда отражают объективную реальность. А. Ассман, вслед за М. Хальвбаксом, выделяет память поколений, которая у нее называется социальной и является вторым «уровнем». А. Ассман так пишет о памяти поколения: «... в возрасте от двенадцати до двадцати пяти лет люди особенно восприимчивы к полученному опыту, поэтому данный период имеет определяющее значение для всей последующей жизни человека и для развития его личности. Являясь наблюдателем, действующим лицом или жертвой, индивидуум всегда включен в динамичный контекст исторического процесса. Каждый человек формируется под воздействием ключевых исторических событий своего времени независимо от того, разделяет он или нет с другими представителями своей возрастной когорты те или иные убеждения, установки, мировоззренческие взгляды, социальные ценности и культурные парадигмы» [Там же, с. 23].

Идея объединенной памяти поколения, связанной с психологической обработкой и рефлексией значимых мировых событий, находит отражение и в работах российских ученых (Г.А. Николаенко и Е.В. Евсикова). Указанные авторы поддерживают А. Ассман в том, что «выделение поколений, основанное не только на возрастном признаке, но также и на причастности к резонансным историческим событиям, способным изменить социальную структуру (война, революция и т.д.), позволяет значительно в лучшей степени изучить так называемые поколенческие различия, в том числе динамику памяти» [4, с. 124].

Третий уровень памяти по А. Ассман – культурная память или же коллективная память, которая разделяется на культурную и политическую (они между собой близки, но не тождественны). Культурная память формируется со сменой поколений. А. Ассман говорит, что нужно не менее 30 лет для того, чтобы формирующее или «травмирующее» событие одного поколения стало коллективной памятью последующего. В качестве примера она приводит как немцев, так и американцев, которые только через тридцать лет смогли почтить в Далласе и Мемфисе убитых там президента Джона Ф. Кеннеди и Мартина Лютера Кинга соответственно [1, с. 25]. При этом А. Ассман вступает в дискуссию о коллективной памяти, фактически начатую М. Хальвбаксом. Именно А. Ассман говорит о переходе понятий «мифа» и «идеологии» в культурную и политическую память соответственно. Она констатирует: если ранее, в течение XX в., многие ученые отрицали факт наличия коллективной памяти, считали ее государственным конструктом, необходимым для сплочения народных масс в условиях масштабных реформ и военных конфликтов, то к концу столетия стало понятно, что обращение к прошлому является не политическим ходом, а неотъемлемым свойством любого народа.

Однако ни М. Хальвбакс, ни А. Ассман не рассматривали «историческую память» как феномен собственно педагогической деятельности, поэтому интерес представля-

ют исследования Л.Н. Мазур, которая, основываясь на работах Л.П. Репиной, выделила ее источники и механизмы. Она пишет: «Роль источника связана с задачами фиксации и преобразования исторической информации в образы или логические структуры. Механизм отвечает за трансляцию имеющихся в обществе исторических знаний и представлений» [3, с. 247]. К источникам, по мнению Л.Н. Мазур, относятся и наука, и искусство, и личный опыт человека. Все это помогает сформировать *образ прошлого*, который является важнейшим элементом исторической памяти. Последний выступает конструктом, формируемым на основе исторического факта с помощью науки и искусства и передаваемым человеку образованием. Фактически образ прошлого – это важнейший элемент исторической памяти, ее краеугольный камень, это четкая ассоциация. Заметим, что в XX веке наблюдается много примеров намеренного государственного конструирования образов прошлого, что особенно проявилось в СССР, когда исторический нарратив формировался в стране *заново*, по всем возможным каналам. Особенно ярко это видно на приведенном Л.Н. Мазур примере конструирования образа Александра Невского. Продолжая идею образа прошлого как основного структурного элемента исторической памяти, она развивает ее и говорит о перерастании образа в «исторический миф». Так Л.Н. Мазур пишет: «Чтобы подняться на уровень мифа, он должен соотноситься с имеющимися в общественном сознании архетипами и обладать определенной ценностью и актуальностью» [Там же, с. 250]. Обращаясь к трудам М. Элиаде, она цитирует слова ученого о том, что память об историческом событии или подлинном персонаже существует не более двух-трех веков, а затем становится скорее мифологическим феноменом [Там же].

Заметим, что все эти образы и мифы существуют не в отрыве друг от друга, а в *едином пространстве*, которое в науке нередко называют «картой памяти». Последняя подвижна, за исключением каркаса из важнейших исторических событий и личностей. Во многом именно этот каркас определяет само существование этноса, его фундаментальные ценности и нормы.

Зададимся вопросом: формируется ли историческая память сама по себе или ее создают усилиями извне? Ответ на этот вопрос может быть двойственным. Определенно нельзя сказать, что вся многовековая память народа создается по чьей-то воле. Она всегда живая конструкция, основанная на травмах поколений, которые объединяют самых разных людей одного возраста. Да, многие эти «травмы» антропогенной природы (социальные катаклизмы: войны, революции, кризисы). Часто эти катаклизмы отображаются на жителях только конкретной страны и / или региона, формируя тем самым уникальный социальный опыт местных жителей. Кроме того, этот опыт проходит через сознание людей, его переживших. Но возникает вопрос: где заканчивается отчасти случайная череда «травм» и начинается сознательное конструирование памяти человека и общества?

Правительства многих стран неоднократно сталкивались с необходимостью формирования у своих граждан нового взгляда на историю. Часто они инициировали процесс отказа от многих устоев прошлого, героев и отношения к определенным событиям дня минувшего. Наиболее ярким в этом ряду стал советский «эксперимент», в рамках которого прилагались усилия по формированию *единого* советского народа. В 1920–1980-е гг., наряду с отечественными кинематографистами, литераторами и живописцами, партийные идеологи вносили в сознание современников своеобразную советскую карту памяти. При этом нельзя сказать, что историческая память в тот период выстраивалась с нуля. Если в самом начале советской эпохи действительно существовала тенденция на отрицание прошлого как в исторической науке («школа Покровского»), так и в литературе (работы Демьяна Бедного), то уже в 1930-х гг. последовал «идейный разворот». Снимались кинофильмы о героях прошлого («Суворов», «Александр Невский»), некоторые персонажи национальной истории получали новую для «марксистско-ленинской идеологии» эмоциональную окраску («Иван Грозный»). Дополнялась данная политико-идеологическая рабо-

та революционной героиней. Таким образом, происходило не формирование нового исторического сознания, а *редактирование* уже существующего. В сложившиеся ранее образы народных героев вкладывались *новые* смыслы, некоторые личности и события выдвигались на передний план, а другие вспоминались реже. Следовательно, мы имеем дело не столько с моделированием, сколько с модерацией содержания исторической памяти со стороны партийно-государственных структур. Кроме того, историческая память формировалась в те годы и продолжает складываться сегодня не только государством, но и художественными образами, созданными *без* его участия (например, заблуждение о продаже Аляски Екатериной II, возникшее из-за песни группы «Любэ»).

Историческая память «представляет собой репрезентацию событий минувшего, выполняющую три важнейшие функции: обоснования социокультурной инаковости, воспроизводства общности как уникального и неповторимого феномена, вынесения оценок степени соответствия позиции индивида нормативным для общности взглядам на прошлое, настоящее и будущее» [5, с. 3–4]. Выполнение этих функций осуществляется, прежде всего, системой образования. Соответственно ей, как отмечает С.Г. Новиков, обеспечивается присвоение обучающимися *когнитивного* элемента исторической памяти (знания о ключевых событиях и фигурах отечественного прошлого), *мотивационно-ценностного* (базовых ценностей) и *рефлексивного* (социокультурная самоидентификация индивида) элементов [6, с. 116–118].

Подытожим сказанное. Историческая память, во-первых, объединяет людей определенного этноса или нации за счет происходивших с ними исторических событий; во-вторых, подвижна, изменчива, каждое поколение вносит в нее свои элементы; в-третьих, вырабатывается на основе не только реальных событий, но и посредством художественных произведений; в-четвертых, закладывает в сознание подрастающих поколений ценности, идеалы, «национальные мифы»; в-пятых, формирует коллективное отношение членов общества к прошлому, определяющее их взгляд на собственное настоящее; в-шестых, выполняет благодаря институту образования ряд функций, скрепляющих людей в социокультурную целостность.

Список литературы

1. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика. М., 2014.
2. Корнющенко-Ермолаева Н.С. Идеология versus коллективная историческая память? К истории дискурса // Вестник Томского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Политология. 2021. №60. С. 64–73.
3. Мазур Л. Н. Образ прошлого: формирование исторической памяти // Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2013. №3(117). С. 243–256.
4. Николаенко Г.А., Евсиков Е.В. Новая концепция исторической памяти: от М. Хальбвакса к А. Ассман // Культурная память и культурная идентичность: материалы Всероссийской (с международным участием) научной конференции молодых ученых (XI Колосницынские чтения). Екатеринбург, 2016. С. 122–126.
5. Новиков С.Г. Формирование исторической памяти россиян: непрерывный процесс воспроизводства социокультурной инаковости // Непрерывное образование: XXI век. 2024. №2(46). С. 1–10.
6. Новиков С.Г. Формирование исторической памяти школьников как инструмент обретения ими социокультурной идентичности // Народное образование. 2024. №3. С. 113–120.
7. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти. М., 2007.

* * *

1. Assman A. Dlinnaya ten' proshlogo: Memorial'naya kul'tura i istoricheskaya politika. M., 2014.
2. Kornuyshchenko-Ermolaeva N.S. Ideologiya versus kollektivnaya istoricheskaya pamyat'? K istorii diskursa // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Politologiya. 2021. №60. S. 64–73.

3. Mazur L. N. *Obraz proshlogo: formirovanie istoricheskoy pamyati* // *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnye nauki*. 2013. №3(117). S. 243–256.
4. Nikolaenko G.A., Evsikov E.V. *Novaya koncepciya istoricheskoy pamyati: ot M. Hal'bvaksa k A. Assman* // *Kul'turnaya pamyat' i kul'turnaya identichnost': materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchnoj konferencii molodyh uchenyh (XI Kolosnicynskie chteniya)*. Ekaterinburg, 2016. S. 122–126.
5. Novikov S.G. *Formirovanie istoricheskoy pamyati rossijan: nepreryvnyj process vosproizvodstva sociokul'turnoj inakovosti* // *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2024. №2(46). S. 1–10.
6. Novikov S.G. *Formirovanie istoricheskoy pamyati shkol'nikov kak instrument obreteniya imi sociokul'turnoj identichnosti* // *Narodnoe obrazovanie*. 2024. №3. S. 113–120.
7. Hal'bvaks M. *Social'nye ramki pamyati*. M., 2007.



Historical memory as pedagogical phenomenon

It is demonstrated that historical memory is considered a pedagogical phenomenon in a substantial way because it is the product of conscious efforts of the educational system to develop the new generation of countrymen.

Key words: *historical memory, collective memory, sociocultural identity, memory card.*

(Статья поступила в редакцию 20.06.2025)

С.С. ПОЛЬСКАЯ
Москва

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: НАПРАВЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Рассматривается трансформация работы преподавателей вузов на фоне изменений в образовательной среде и в обществе: переход от роли преподавателя, передающего знания, к роли их координатора, где наблюдается большая ответственность за результаты обучения, академическая прозрачность деятельности, а также педагогическая поддержка профессионального выбора обучающихся. Результаты исследования могут использоваться в целях профессиональной подготовки будущих преподавателей и при организации курсов повышения квалификации.



Ключевые слова: *преподаватель вуза, изменение модели преподавания, ответственность за результаты обучения, большая степень прозрачности обучения, педагогическая поддержка.*

Последние несколько десятилетий сфера высшего образования и один из главных ее акторов – преподаватель университета – привлекают внимание многих исследователей и экспертов. При этом все больше осознается тот факт, что именно от педагога зависит уровень и качество знаний, полученных выходящими на рынок труда выпускниками

университетов. Исследователи Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова, В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина подчеркивают, что не случайно научно-педагогическое сообщество рассматривается в качестве основного интеллектуального актива университетов, «сердцевины» их человеческого, научного и культурного капитала» [5; 12]. Перед преподавательским составом университетов стоит широкий диапазон задач. Е. Денисова-Шмидт (E. Denisova-Schmidt) отмечает, что в Российской Федерации «по мере сокращения численности профессорско-преподавательского состава усложняется структура профессиональной деятельности, увеличивается количество задач и степень ответственности, растет объем рабочей нагрузки» [21, с. 175]. Таким образом, согласно И.Д. Афонину и А.И. Афонину, преподавателю вуза сегодня необходим целый комплекс соответствующих навыков и компетенций: быть исследователем, организатором, оратором, психологом, высококвалифицированным специалистом как в своей предметной области, так и эрудитом во многих других областях знаний [2].

Современные университеты больше не представляют собой обособленные «анклавы», где небольшие группы привилегированных получают знания. Сегодня это масштабные организации с самым разнообразным контингентом обучающихся, где преподаватели уже не могут больше осуществлять преподавание с помощью прежних подходов и методов. Возникают все новые запросы со стороны рынка труда, растет конкуренция среди образовательных организаций, все шире влияние новых технологий. Одновременно увеличивается и количество получающих высшее образование, и количество тех, кто задается вопросом, стоит ли диплом о высшем образовании тех усилий, которые необходимы для его получения. В результате все те, кто работает в сфере высшего образования, должны найти ответ на вопрос, какие именно формы обучения могут обеспечить наилучшие результаты, удовлетворяя широкий диапазон предъявляемых запросов. Исследователи П.А. Музыка, Т.И. Боровкова, Ч. Цзяу, О. Шармер (Scharmer) справедливо указывают, что трансформация высшего образования подразумевает одновременно и смещение непосредственно самой точки обучения от отдельного индивида к целой системе, и углубление различных способов получения индивидуального знания посредством активного освоения такового и индивидуально, и совместно; при этом преобладающими становятся ситуации открытого диалога [6; 15; 26].

Преподавательская профессия на данный момент находится в эпицентре существенных изменений, однако процесс этот в значительной степени осложнен отсутствием универсальных и утвержденных на каком-либо уровне стандартов для университетских преподавателей [7; 11]. Выдвигается множество идей в этом отношении, формулируются новые подходы, на основе которых должна строиться работа в этой сфере деятельности [16], однако на сегодняшний день не существует четкой стандартизированной картины деятельности рассматриваемого нами профессионала [13, с. 201]. Высказывается даже мнение, что в эпоху интернета и бурного развития технологий роль преподавателя вообще может находиться под угрозой исчезновения: все то, что излагается преподавателем в ходе занятий, можно без затруднений найти во всемирной сети [19, с. 1]. Г.А. Смылова и И.Е. Емельянова указывают, что «искусственный интеллект вполне способен заменить преподавателя в ходе образовательного процесса, при этом сегодняшние приложения и цифровые помощники способны и распределить материал, подлежащий освоению согласно способностям обучающегося, и разработать индивидуализированную образовательную траекторию, проверить тестовые задания <...>, однако алгоритмы, запрограммированные в искусственном интеллекте, способны создавать однотипные стратегии развития <...>, не позволяют оценить весь спектр внутренних ресурсов и ограничений человека, учесть все факторы среды» [17, с. 344]. В результате этого все же будем считать, что для самой профессии не существует угрозы прекращения существования, однако назревает необходимость переосмысления традиционных моделей деятельности и дальнейшего про-

фессионального развития преподавателя университета. Ю.Н. Гут и его коллеги пишут в этом отношении, что преподаватель высшей школы сегодня есть «человек, понимающий сущность современного бытия и стремящийся гармонично вписываться в существующие реалии, при этом ориентированный на изменение своего сознания, мировоззрения и открытость всему новому» [9, с. 149].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью более четкого определения направлений деятельности преподавательского состава университетов в существующих условиях. В дополнение к этому предоставляется возможность для осознанной рефлексии самих преподавателей в отношении собственной деятельности и ее результатов.

Цель исследования – проанализировать возможные направления трансформаций в процессе деятельности преподающих в вузе с учетом изменений образовательной среды и общества в целом. Для достижения данной цели нами был сформулирован ряд задач: выявить наиболее значимые трансформационные направления и обосновать их важность в современных условиях.

Каким именно образом должна быть модифицирована преподавательская деятельность, учитывая современные условия и те трансформации, которым подвергается образовательная среда?

Изменение традиционной модели преподавания. На протяжении долгого времени считалось, что для того чтобы успешно осуществлять профессиональную деятельность, преподавателям университетов достаточно лишь иметь необходимые знания в своей области [1]. Однако, как уже указывалось выше, сегодня то «сокровенное» знание, которым когда-то обладал преподаватель уже больше не является столь «сокровенным»: фактически, о каком бы преподаваемом предмете ни шла речь, вся информация в том или ином виде может быть найдена в сети посредством нескольких кликов. Как указывает А.В. Барковская, «все больше претензий предъявляется к традиционной «парадигме обучения» с ее достаточно пассивным лекционным форматом, в котором монолог преподавателя превращает студента в простого слушателя [3, с. 4]. Также Р. Джайтли (Jaitly) справедливо отмечает, что во время лекций и семинаров в памяти обучающихся остается определенная часть того, что они слышат в первые десять минут, и лишь небольшая часть того, что происходит после этого. Реальное обучение происходит посредством активного мышления и практического усилия, а не посредством наблюдения и слушания [23].

Учитывая, что обучающиеся имеют доступ к информации любого рода и любого характера, происходит определенного рода трансформация процесса передачи знаний: преподаватель становится координатором данной информации, точно понимая и осознавая, какие данные необходимы; он синтезирует и упорядочивает тот массив данных, который может быть использован в процессе изучения предмета. Исследователь Е.А. Мелехина подчеркивает, что «традиционные лекции с «начитыванием» информации и семинарские занятия с «воспроизведением» рассказанного преподавателем материала должны уступить место полноценному междисциплинарному общению. Это также требует от преподавателей пересмотра собственной деятельности и внедрения активных форм обучения» [14, с. 125]. Будут успешны те представители профессорско-преподавательского состава, которые умеют демонстрировать способность привлекать и удерживать внимание обучающихся. Внедрение подобного рода модели преподавания будет также способствовать развитию у студентов разнообразных когнитивных навыков и цифровых умений, направленных на обработку и оценку соответствующей информации.

Большая степень ответственности преподавателя за результаты обучения. Исследователи Ф. Лауэрман и С. Карабеник (Lauer mann, Karabenick) посредством изу-

чения различий концептуализации понятия «ответственность» и эмпирических исследований идентифицировали четыре аспекта ответственности преподавателя: ответственность за сам процесс преподавания, за мотивацию обучающихся, за их достижения в обучении и за сложившиеся отношения «преподаватель – студент» [24]. Не вызывает сомнений то, что процесс передачи, освоения знания и его усвоения есть процесс двухсторонний, в котором акторами являются и преподаватель, и обучаемый, и, как следствие, преподаватель не может в полной мере возложить на себя ответственность за академические результаты тех, кому преподается тот или иной предмет. Тем не менее современная образовательная среда требует от преподавателя большего, чем просто уметь занимательно излагать информацию о своем предмете: необходимо обеспечить эффективное усвоение преподаваемого знания с последующей возможностью применять его на практике. Это возможно осуществить посредством личностно-ориентированного подхода: в этом случае обучающиеся рассматриваются в качестве активных участников процесса, привносящих в него собственные знания, опыт и идеи, что оказывает влияние на то, как они воспринимают новое знание и осваивают его. В противовес традиционному подходу, рассматривающему обучающихся в качестве чистого листа, а преподавателя – единственного эксперта в той или иной области, выступающего в роли передатчика информации, данный подход не рассматривает студентов как просто респондентов, реагирующих на внешние стимулы. Важно отметить, что в данном случае ответственность за результаты обучения также ложится и на студентов за счет обеспечения преподавателем поддерживающей среды сотрудничества в процессе освоения знаний.

Большая степень ответственности за усвоение знания может достигаться и использованием принципиально иных методов оценивания работы студентов. Традиционные формы тестирования в виде контрольных работ или срезов зачастую не оценивают практических, аналитических способностей обучаемых наряду с их способностью к решению проблем [10, с. 41]. При этом отрасли и компании ожидают выхода на рынок труда выпускников с опытом практического характера, а не соискателей-теоретиков. На передний план выходят новые формы оценки: например, «экзамен с открытой книгой» (open-book exam), в ходе которого разрешен доступ к учебникам, ресурсам и любой справочной литературе, но при этом от экзаменуемого ожидается понимание концепций, демонстрация способности к толкованию и применению рассматриваемых концепций. Это дает возможность углубить критическое мышление, развить способность к анализу и синтезу информации, а также способность принятия решений. Также возможно применение «практического экзамена» (practical assessment): этот вид оценивания обучающихся должен в конечном итоге «взять верх» над традиционным экзаменом как показателем усвоенного прослушивания лекций и чтения учебников, давая возможность применения полученных знаний в реальной или «симулированной» среде. Подобного рода оценка становится особенно актуальной в случае преподавания тех предметов, где практические навыки имеют не меньшую важность, чем теория, являясь определенным рода «окном» в отношении компетенций студентов и их готовности к вступлению в профессиональную жизнь.

Большая прозрачность преподавательской деятельности. В рамках данной статьи *прозрачность преподавательской деятельности* понимается в двух аспектах: 1) как непосредственная открытость того, что делает преподаватель во время занятий; 2) как четкое и всестороннее разъяснение обучающимся, почему и зачем они осуществляют те или иные виды деятельности в ходе образовательного процесса.

Первый аспект подразумевает возможности онлайн-трансляции занятий, а также открытого доступа к их аудио- или видеозаписям; при этом последние могут быть загружены в сеть, на обучающие платформы или в совместный с обучающимися чат, что-

бы к предоставленной преподавателем информации могли обратиться те, кто не присутствовал на занятиях, или те, кто хочет снова повторить уже пройденный материал. Те времена, когда, закрыв за собой дверь в аудиторию, преподаватель мог «наполнить» занятие в зависимости от собственного настроения и мыслей в данный момент, должны остаться в прошлом. Создаваемые таким образом «банки» занятий, лекций и семинаров открывают широкие возможности доступа к образовательным ресурсам в любое удобное время и независимо от местонахождения обучающихся.

Второй аспект понимания термина «прозрачность» подразумевает, как мы уже указывали выше, разъяснение необходимости задач, выполняемых в ходе занятий. Подчеркивается, что в современных условиях, неся большую ответственность за академические результаты, преподаватель обеспечивает понимание того, почему были выбраны те или иные материалы / задания / виды деятельности, а также каким образом этот выбор коррелируется с целями и задачами того курса, который он ведет [27]. Согласно теории целеполагания Э. Локе и Дж. Латэма (E. Locke, G. Latham), особые и значимые цели приводят к качественному улучшению процесса, в отношении которого они поставлены, при условии приверженности поставленным целям, наличия достаточного уровня способностей к их достижению и отсутствия противоречий между несколькими поставленными целями. Таким образом, целеполагание, как пишут в этом отношении Э. Локе и Дж. Латэм, становится важным фактором повышения ответственности преподавателя, подкрепляясь ощущением эффективности деятельности [25].

Если такого рода разъяснения осуществляются преподавателем, то это способствует углублению понимания целесообразности заданий, в результате обучающиеся осознают, почему для них важно концентрировать свое внимание на этом, и обретают большую уверенность в собственных силах, лучше справляясь с поставленными задачами. В конечном итоге, формируется ряд необходимых для будущей трудовой деятельности навыков наряду с ощущением принадлежности и включенности в процесс обучения.

Прозрачность также необходима и в отношении оценивания учебной деятельности: обучающиеся должны знать, согласно каким критериям оцениваются их устные ответы или письменные работы и каким образом формируется учебный рейтинг.

Оказание педагогической профориентационной поддержки обучающимся. Деятельность преподавателей высшей школы традиционно рассматривается в двух направлениях: преподавание и исследования. Однако, согласно исследованиям, проведенным Ю.В. Грачевой, зачастую «остаётся за бортом» еще одно направление – оказание педагогической поддержки в отношении выбора обучающимися своей карьерной траектории. Указывается, что лишь 13% опрошенных преподавателей отметили, что активно участвуют в процессе поддержки профессионального самоопределения студентов [8]. Следует подчеркнуть, что, согласно ФГОС высшего образования, задача высших учебных заведений – это не просто дать образование, некий свод знаний и правил в определенной области; но еще и подготовить тех, кто обучался, к полноценной профессиональной деятельности, усилить компетентностную подготовку выпускников, чтобы последние могли эффективно вливаться в современный рынок труда [18, с. 2]. При этом, как замечают эксперты, именно преподаватель зачастую «ближе всех к обучающимся» [28, с. 3]. Со своей стороны получающие высшее образование указывают на возможность полномасштабной подготовки к выбранной специальности в качестве основной причины поступления в университет.

Как пишут В.И. Блинов и И.С. Сергеев, «возникает необходимость в посреднике между растущим человеком и миром, в качестве такого посредника и выступает наставник: в основе его деятельности лежит восполнение того или иного образовательного дефицита, в этом отношении деятельность наставника близка педагогической поддержке» [4, с. 7]. Именно в силу этих потребностей обучаемым столь необходимо педа-

гогическое сопровождение их профессионального становления, которое трактуем как формирование условий, необходимых для решения целей развития и саморазвития индивида. В.И. Блиновым, И.Ю. Есениной и И.С. Сергеевым справедливо указывается, что «профессиональный выбор человека – многомерный феномен, характеризующийся профилем (содержательной направленностью, профессиональным интересом); шириной (заостренностью или, напротив, размытостью содержательного интереса); уровнем (уровнем притязаний, определенной карьерной ориентацией); устойчивостью (или, напротив, стремлением периодически изменять свой выбор)» [5, с. 22].

Учитывая вышесказанное, преподаватель может способствовать формированию у обучающихся всех необходимых навыков управления будущей карьерой, дающих возможность индивиду планировать и следовать профессиональному плану в отношении собственной жизни, обучения и возможностей трудоустройства, помогать осознать собственные компетенции, характеристики и возможности.

Научная новизна исследования заключается в направленности фокуса на те аспекты деятельности преподавателя вуза, которые до этого не получали должного внимания, поскольку на передний план привычно выдвигались и зачастую продолжают выдвигаться традиционные направления их работы.

Полученные результаты могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей высшей школы, а также быть полезны для работающих в системе высшего образования с точки зрения определения направленности профессионального развития и создания личных профессиональных траекторий.

Не вызывает сомнений то, что направления деятельности преподавателя вуза сегодня подлежат необходимому переосмыслению и трансформации: без этого невозможна эффективность работы в условиях современной образовательной среды. Сегодня уходит в прошлое пассивное восприятие преподаваемого материала, на смену ему приходит активное взаимодействие «преподаватель – обучающийся» наряду с практическим осмыслением получаемого теоретического знания. Кроме того, повышается уровень ответственности преподавателя высшей школы за то, насколько успешно усвоено подразумеваемое программой, поскольку личностно-ориентированный подход дает возможность обучаемым оказывать большее влияние на эффективность собственного процесса обучения и лучше приспосабливаться к новым требованиям рынка труда. Стремление к определенной степени прозрачности обучения перемещает фокус внимания с того, что преподается, на то, как именно и почему это делается. Наконец, оказание педагогической поддержки обучающимся в отношении их потенциального выбора карьеры также может стать направлением деятельности преподавателей высшей школы, придавая еще больший ценностный ориентир их работе.

Роль преподавателей вуза сегодня продолжает модифицироваться: они становятся полноценными наставниками, при этом процесс обучения может происходить в любой среде и быть адаптированным к индивидуальным потребностям обучающихся. Исследования А.С. Аль-Зарани (Al-Zahrani) и его коллег подтверждают, что «на сегодняшний день преподаватели заинтересованы в развитии таких навыков и применении таких методик, которые давали бы возможность подготовить студентов к независимой профессиональной деятельности» [20].

Предполагается, что сегодня преподаватели вуза демонстрируют оптимистический взгляд на будущее, несмотря на все происходящие изменения, и, применяя все необходимые инструменты, организуют процесс обучения таким образом, чтобы те, кто получает высшее образование, были оснащены комплексом знаний и умений, необходимых для адаптации к изменениям подобного рода.

Перед преподавателями высшей школы стоит стратегическая задача осуществлять свою деятельность таким образом, чтобы обеспечить ее соответствие текущим социаль-

ному и образовательному контекстам. Предоставляя студентам возможность быть активно вовлеченными в данный процесс, поощряя взаимную коммуникацию и взаимодействие, создавая открытую обучающую среду, в рамках которой студенты ощущают комфорт и поддержку, адаптируя свою работу к индивидуальным потребностям, преподаватели вузов способны достичь поставленных задач и добиться повышения эффективности хода обучения.

Не вызывает сомнений то, что, как указывает Л. Эванс (Evans), «если университеты будут способны осуществлять трансформационные процессы для того, чтобы наилучшим образом соответствовать потребностям обучения, тогда то, что сегодня воспринимается как трудности процесса перемен, может стать возможностью роста профессионализма и качества работы преподающих в них» [22]. В рамках данного исследования были рассмотрены лишь некоторые потенциальные изменения, весь диапазон необходимых преобразований ими не исчерпывается.

Список литературы

1. Алексеева П.М. Профессиональные роли преподавателя современного вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №81(3). С. 13–16.
2. Афонин И.Д., Афонин А.И. Психология и педагогика высшей школы. М., 2024.
3. Барковская А.В. Взаимосвязь научно-исследовательской деятельности и педагогического процесса в высшей школе // Материалы XII Научно-методической конференции, посвященной памяти профессора И.Л. Зеленковой. Минск, 2015. С. 3–4.
4. Блинов В.И., Сергеев И.С. Основные положения концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного образования // Гуманитарные науки. 2016. №2(34). С. 11–23.
5. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. №3. С. 4–18.
6. Боровкова Т.И., Чжу Цзяу. Современные модели индивидуализации и тьюторства в образовании // Современные проблемы науки и образования. 2018. №6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28210> (дата обращения: 09.01.2025).
7. Везетиу Е.В. Концепция профессионального стандарта педагога и сфера его применения // Педагогический Вестник. 2022. №22. С. 19–22.
8. Грачева Ю.В. Организация профориентационной деятельности в вузе: проблемы и направления развития // Вестник науки и образования. 2014. №2(2). С. 120–125.
9. Гут Ю.Н., Турсунов Л.Э., Ланских М.В., Ахмедова Ш.Б. Развитие инновационной активности преподавателей вуза: философская и психологическая перспективы // Высшее образование в России. 2024. №33(1). С. 149–163.
10. Доттуев Т.И. Проблемы традиционной системы контроля и оценки качества подготовки обучающихся в образовательных организациях высшего образования МВД России // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. №2. С. 39–43.
11. Ефимова Г.З., Сорокин А.Н., Грибовский М.В. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально- профессиональные компетенции // Образование и наука. 2021. №23(1). С. 202–231.
12. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Противоречия развития научно-педагогического сообщества как проблема зарубежных и отечественных исследований // Социологическая наука и социальная практика. 2023. №11(1). С. 8–25.
13. Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. Университеты в России: как это работает. М., 2021.
14. Мелехина Е.А. Педагогические условия профессионального развития преподавателя вуза // Сибирский педагогический журнал. 2012. №7. С. 123–127.
15. Музыка П.А. Особенности внедрения индивидуализации в высшем образовании в России // Университетское управление: практика и анализ. 2024. №28(4). С. 67–81.

16. Новые тенденции в высшем образовании: как меняется образовательный процесс. Школа управления Сколково. 2022. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.skolkovo.ru/expert-opinions/novye-tendentsii-v-vysshem-obrazovanii-kak-menyayetsya-obrazovatelnyy-protsess/> (дата обращения: 18.04.2024).
17. Смыслова Г.А., Емельянова И.Е. Профессия преподавателя вуза: прошлое или будущее // Молодой ученый. 2023. №16(463). С. 344–346.
18. ФГОС. Профессиональное обучение по отраслям. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-04-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-124> (дата обращения: 17.04.2024).
19. Чудина О. Россияне рассказали, какие профессии могут исчезнуть в ближайшее время: учителя – в зоне риска. [Электронный ресурс] // Учительская газета. Независимое педагогическое издание. 2024. URL: <https://ug.ru/rossiyane-rasskazali-kakie-professii-mogut-ischeznut-v-blizhayshee-vremya-uchitelya-v-zone-riska/> (дата обращения: 05.02.2025).
20. Al-Zahrani A.S., Khalil I., Eleraky R.M. Faculty Members' Practice of 21st Century Skills in Teaching: A Perspective from Bisha University // Information Sciences letters Scientific Journal. 2023. №6. P. 2647–2658.
21. Denisova-Schmidt E. Responses to the Challenges of Training and Retaining Scholars in Russian Academia // Mir Rossii. 2021. Vol. 30. №3. P. 174–187.
22. Evans L. Being a professor in the 21st century university: Pressured professionalism in the UK academy. [Electronic resource] // Educação, Sociedade & Culturas. 2022. №1-29(63). URL: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/595> (date of request: 21.01.2023).
23. Jaitly R. Learner-Centered Teaching Approach and Learning Development. [Electronic resource] // Knowledge Management. 2023. URL: <https://scribeshow.com/library/learner-centered-approach> (date of request: 21.12.2023).
24. Lauermann F., Karabenick S. Taking teacher responsibility into account (ability): explicating its multiple components and theoretical status // Educational Psychologist. 2011. №46(2). P. 122–140.
25. Locke E.A., Latham G.P. Goal setting theory. New developments in goal setting and task performance. London, 2013.
26. Scharmer O. Education is the kindling of a flame: how to reinvent the 21st century university. [Electronic resource] // The Huffington Post. 2018. URL: <http://www.huffpot.com/entry/> (date of request: 14.02. 2024).
27. Watermeyer R., Crick T., Knight C., Goodall J. COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration // Higher education. 2021. №81(3). P. 623–641.
28. Why strong teacher-student relationship matter? Waterford Learning and Mentoring. 2019. [Electronic resource] URL: <https://www.waterford.org/education/teacher-student-relationships/> (date of request: 15.12. 2023).

* * *

1. Alekseeva P.M. Professional'nye roli prepodavatelya sovremennogo vuza // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. №81(3). С. 13–16.
2. Afonin I.D., Afonin A.I. Psihologiya i pedagogika vysshej shkoly. M., 2024.
3. Barkovskaya A.V. Vzaimosvyaz' nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti i pedagogicheskogo processa v vysshej shkole // Materialy XII Nauchno-metodicheskoy konferencii, posvyashchennoj pamyati professora I.L. Zelenkovej. Minsk, 2015. S. 3–4.
4. Blinov V.I., Sergeev I.S. Osnovnye polozheniya koncepcii organizacionno-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya // Gumanitarnye nauki. 2016. №2(34). S. 11–23.
5. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen horosho zatochennyj instrument // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2019. №3. S. 4–18.
6. Borovkova T.I., Chzhu Czyau. Sovremennye modeli individualizacii i t'yutorstva v obrazovanii // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2018. №6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28210> (data obrashcheniya: 09.01.2025).
7. Vezetiu E.V. Koncepciya professional'nogo standarta pedagoga i sfera ego primeneniya // Pedagogicheskij Vestnik. 2022. №22. S. 19–22.

8. Gracheva Yu.V. Organizaciya proforientacionnoj deyatel'nosti v vuze: problemy i napravleniya razvitiya // Vestnik nauki i obrazovaniya. 2014. №2(2). S. 120–125.
9. Gut Yu.N., Tursunov L.E., Lanskih M.V., Ahmedova Sh.B. Razvitie innovacionnoj aktivnosti prepodavatelej vuza: filosofskaya i psihologicheskaya perspektivy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2024. №33(1). S. 149–163.
10. Dottuev T.I. Problemy tradicionnoj sistemy kontrolya i ocenki kachestva podgotovki obuchayushchihsya v obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovaniya MVD Rossii // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2020. №2. S. 39–43.
11. Efimova G.Z., Sorokin A.N., Gribovskij M.V. Ideal'nyj pedagog vysshej shkoly: lichnostnye kachestva i social'no- professional'nye kompetencii // Obrazovanie i nauka. 2021. №23(1). С. 202–231.
12. Zborovskij G.E., Ambarova P.A. Protivorechiya razvitiya nauchno-pedagogicheskogo soobshchestva kak problema zarubezhnyh i otechestvennyh issledovanij // Sociologicheskaya nauka i social'naya praktika. 2023. №11(1). S. 8–25.
13. Kuz'minov Ya.I., Yudkevich M.M. Universitety v Rossii: kak eto rabotaet. M., 2021.
14. Melyohina E.A. Pedagogicheskie usloviya professional'nogo razvitiya prepodavatelya vuza // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2012. №7. S. 123–127.
15. Muzyka P.A. Osobennosti vnedreniya individualizacii v vysshem obrazovanii v Rossii // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2024. №28(4). S. 67–81.
16. Novye tendencii v vysshem obrazovanii: kak menyaetsya obrazovatel'nyj process. Shkola upravleniya Skolkovo. 2022. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.skolkovo.ru/expert-opinions/novye-tendentsii-v-vysshem-obrazovanii-kak-menyaetsya-obrazovatelnyy-protsess/> (data obrashcheniya: 18.04.2024).
17. Smyslova G.A., Emel'yanova I.E. Professiya prepodavatelya vuza: proshloe ili budushchee // Molodoj uchenyj. 2023. №16(463). S. 344–346.
18. FGOS. Professional'noe obuchenie po otraslyam. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-04-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-124> (data obrashcheniya: 17.04.2024).
19. Chudina O. Rossiyanе rasskazali, kakie professii mogut ischeznut' v blizhajshee vremya: uchitelya – v zone riska. [Elektronnyj resurs] // Uchitel'skaya gazeta. Nezavisimoe pedagogicheskoe izdanie. 2024. URL: <https://ug.ru/rossiyane-rasskazali-kakie-professii-mogut-ischeznut-v-blizhajshee-vremya-uchitelya-v-zone-riska/> (data obrashcheniya: 05.02.2025).



Contemporary faculty: potential transformation profiles

The transformation of work of faculty members at the background of changes in the educational environment and in the society is considered: the change from the lecturer's role, transferring knowledge, to the role of their coordinator, where the great responsibility for the educational results, the academic transparency of activity and the pedagogical support of professional choice of students is observed. The results of study can be used with the purpose of professional training of future teachers and in the process of organizing the courses of further training.

Key words: *faculty member, change of teaching model, responsibility for educational results, high degree of transparency of education, pedagogical support.*

(Статья поступила в редакцию 14.06.2025)

Е.В.КУЛИКОВА

Волгоград

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ
МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ**

Анализируются профессиональные и личностные характеристики учителя сельской малокомплектной школы. Портрет учителя рассматривается как ориентир для создания системы условий его профессионального саморазвития. Приведены примеры педагогического опыта учителей, особенности взаимодействия с образовательным и социокультурным пространством села.



Ключевые слова: сельские территории, учитель сельской малокомплектной школы, профессиональные характеристики, личностные характеристики, профессионально-личностный портрет.

*«Мы вышли из школы.
Сразу за ней вдаль уходило бескрайнее поле.
– Это и есть наша малая родина, – сказала я.
– Какая она большая, – сказал Витя.
(единственный ученик I класса
МКОУ «Подкуйковская ООШ» 2021).
Из педагогического опыта автора.*

В последние годы в педагогической науке наблюдается повышение исследовательского интереса к такому феномену, как сельская малокомплектная школа (далее – МКШ). Об этом свидетельствует рост числа научных публикаций, посвященных анализу специфики функционирования малокомплектных образовательных учреждений, увеличение количества конференций и семинаров, направленных на поддержку сельского образования. Правовой статус МКШ, ее формальные и неформальные признаки, поиск эффективных российских и зарубежных практик, педагогизация пространства села – все это только некоторые вопросы, которыми занимаются отечественные исследователи малокомплектной школы (В. Байбородова, М.П. Гурьянова, З.Б. Ефлова, Е.Е. Сартакова, Г.Ф. Суворова, А.М. Цирульников, Р.М. Шерайзина и др.).

Примечательно, что значительная часть исследователей, работающих в этой области, сами являются учителями и управленцами сельских малокомплектных школ, либо имели опыт работы в таких учреждениях, что позволяет им глубоко понимать и адекватно интерпретировать проблемы и особенности современного сельского образования. При этом, сам учитель, хотя и признается учеными «ключевой фигурой», «защитником села», оказывается в фокусе внимания исследователей нечасто.

Самобытность учителей сельской МКШ как особой группы сельских педагогов, обусловленная специфичными факторами формирования их профессиональной идентичности, допускается нами как необходимая **рабочая гипотеза**.

Целью исследования является создание профессионально-личностного портрета современного учителя сельской малокомплектной школы путем анализа педагогического опыта, выявления ключевых профессиональных и личностных характеристик, необходимых для эффективной работы в условиях МКШ.

Природа педагогической профессии такова, что многие существенные детали, отдельные элементы и даже целые, сформировавшиеся авторские системы, закономерно возникающие в малокомплектных школах, в результате профессионального саморазвития учителей и как ответная реакция на совокупность местных условий «являются производными от субъективной реальности педагога как своеобразная материализация последней» [10]. Сбор информации об этой субъективной реальности, ее интерпретация в разнообразных (порою уникальных) условиях малокомплектных школ требуют применения специальных методов исследования.

Вслед за исследователями «неизвестного» отечественного сельского хозяйства географами Т.Г. Нефедовой и Д. Пэллот, мы полагаем, что главное при изучении социальной структуры маленьких сельских поселений – полимасштабность обзора: от ситуации в целом до «совершенно конкретной завалинки» [6].

Мы применяли два подхода: 1) «путь сверху»: от данных официальной статистики, содержания нормативных документов, информации, представленной на федеральном портале «Работа в России»; 2) «путь снизу»: полевые обследования, длительные наблюдения за профессиональной деятельностью учителей малокомплектной школы, интервью.

Сбор практического опыта, представленного в статье, осуществлялся в период 2022–2025 годов в малокомплектных школах Руднянского района Волгоградской области. Для этого нами были проведены интервью с учителями трех малокомплектных школ, посещены уроки, внеурочные и внеклассные мероприятия, родительские собрания, мероприятия в сельских ДК и библиотеках, занятия в пришкольном лагере с. Подкуйково. Здесь мы исходили из живого многообразия местности, субъективности природы педагогической деятельности. При интервьюировании и наблюдении также старались учитывать социальные факторы (например, трудовые миграции), руководствовались пониманием, что стратегии профессионального становления приезжающих (живущих за пределами села), приезжих (приехавшие недавно / не уроженцев этих мест) и местных учителей могут значительно отличаться.

Накопление практического опыта, его интерпретация в контексте уникальной социокультурной ситуации – задачи, еще не в полной мере осмысленные современной педагогической наукой. В 1935 г. в последнем предложении «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко выражает надежду, что очень скоро не будет необходимости в таких «поэмах», она уступит место простой, понятной «Методике коммунистического воспитания» [4]. Девяносто лет спустя мы, оборачиваясь, видим: история рассудила иначе.

Педагогическая наука и сейчас остро нуждается в наблюдениях, полевых заметках педагога-исследователя, автобиографических поэмах и симфониях педагогических работников самых разных общеобразовательных учреждений: многотысячных городских и малочисленных сельских школ, экспериментальных новаторских площадок и всех других, где яркое, живое всегда соседствует с естественным, рутинным.

Источники, последовательно и всесторонне описывающие современный практический опыт профессиональной деятельности как педагогических коллективов, так и отдельных учителей современной МКШ, в доступной научной и публицистической литературе нам до сих пор не встречались. Даже при наличии упоминаний о подобном опыте, как правило, это фиксируется в форме формальных отчетных материалов, не позволяющих реконструировать целостную педагогическую систему и глубоко осмысливать особенности повседневной профессиональной практики. В этой связи основой анализа становятся результаты собственных длительных наблюдений за деятельностью учителей малокомплектных сельских школ, а также материалы самонаблюдения, накопленные в ходе собственной педагогической деятельности в данном образовательном контексте. Мы осознаем, что подобная исследовательская позиция сопряжена с рисками

субъективности, однако в условиях отсутствия иных репрезентативных источников она представляется обоснованной и методологически допустимой.

В Российской Федерации при приеме учителя на работу работодатель руководствуется положениями «Профессионального стандарта Педагог (Педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего, основного общего, среднего общего образования), (Воспитатель, учитель)» (далее – Профстандарт), регламентирующего требования к образованию и обучению, особые условия допуска к работе, необходимые общепедагогические функции, воспитательную и развивающую деятельность учителя. Анализ современных исследований показывает, что содержание профессиональной деятельности, зафиксированное в действующем Профстандарте педагога, носит преимущественно нормативный, регламентирующий характер [5]. Такой подход не может обеспечить условия для полноценного профессионального и личностного развития педагога, что представляется особенно недостаточным применительно к специфике работы МКШ, предъявляющей особые требования к педагогической деятельности.

Однако реальные ожидания не исчерпываются положениями Профстандарта. Для более полного понимания картины обратимся к требованиям, предъявляемым к учителям в актуальной практике найма (на примере данных федерального портала «Работа в России»^{*}). Из 1124 вакансий, размещенных на сайте в сфере «Образование, наука», за полные сутки 10 апреля 2025 года мы отобрали 1000 вакансий с наименованием «учитель», исключив из выборки только содержательно повторяющиеся заявки одних и тех же ООУ и вакансии административного корпуса школы (заведующий учебной частью, советник директора по воспитанию и др.). Примечательно, что только 2,8% заявок включали раздел «Личностные качества». Из 78 заявленных характеристик сформировали ранжированный по частотности список: ответственность (21%), дисциплинированность (17%), добросовестность (10%), коммуникабельность (9%), исполнительность (9%), пунктуальность (7%), гибкость (6%), адаптивность (7%), стрессоустойчивость (3%), аккуратность и опрятность (объединены нами в одну характеристику) (3%), инициативность (2%), активность (2%), креативность (2%), саморазвитие (2%), любовь к детям (1%), желание работать с детьми (1%).

С.И. Смирнова отмечает, что «готовность к профессиональной деятельности в малокомплектной школе проявляется в поступке – в добровольном выборе выпускником вуза своего профессионального будущего в качестве сельского педагога на основе понимания и приятия им специфики сельской малокомплектной общеобразовательной организации и особенностей педагогической деятельности в ней и в условиях ее ближайшего окружения» [10]. Обратим внимание на слова *понимание* и *приятие*. В их смысловом диапазоне заключена вся сложность специальной подготовки учителя малокомплектной школы.

Согласно толковому словарю В.И. Даля, понимать – это значит «постигать умом, познавать, <...> находить в чем-то смысл, толк, видеть причину и следствия» [2, с. 357]. Педагогическую сущность категории определяем по словарю системы основных понятий А.М. Новикова: понимание – познание нового, неизвестного с помощью старого, известного, что полностью соответствует общепринятой языковой норме и дает указание на средство понимания – предыдущий опыт личности, сложившуюся уже систему представлений и понятий [7]. Следовательно, *понять* названные С.И. Смирновой компоненты профессионального бытия учителя малокомплектной школы сторонний наблюдатель может, анализируя и сравнивая образцы *реального педагогического опыта учителя МКШ*, обнаруживая в них уже известные ему общепедагогические компоненты, попутно выявляя все особое, характерное для данного типа школ.

^{*} Федеральный портал «Работа в России». [Электронный ресурс]. URL: <https://trudvsem.ru> (дата обращения: 10.04.2025).

Понимание предполагает опору на существующую в науке систему знаний об объекте: родовых (сельских) и видовых (сельских малокомплектных) признаков МКШ, раскрытых в трудах Л.В. Байбородовой, З.Б. Ефловой, Р.С. Шерайзиной и др. В контексте нашего исследования особенную ценность имеют сущностные характеристики малокомплектных сельских школ. З.Б. Ефлова относит к ним иную организацию образовательного процесса, применение особых образовательных технологий, специфическую организацию педагогической деятельности, направленную на выполнение дополнительных функций, прежде всего компенсаторных [3]. Уже в ее формулировках нам видится образ учителя малокомплектной школы, структурные элементы его иной, особой, авторской педагогической системы.

В диалектическом единстве с *пониманием*, основанном на объективном знании, на том, что можно наблюдать, описывать, измерять, выступает его противоположность – *приятие*. В некоторых словарях «приятъ» определяется как устаревшая форма современного глагола «принять», являющегося нейтральным по своей окраске. Но мы, основываясь на толковании В.И. Даля, считаем, что приятъ – это испытывать приязнь, что значит доброжелательство, благодушие, любовь и милость, дружба, приятельские отношения, дружные связи людей [2].

Как это точно в отношении учителя малокомплектной школы! Тот учитель, который не приял в свое сердце русское село и красоту родной природы, сельский образ жизни, не нашел в себе любовь к своему делу, в сельской малокомплектной школе неизбежно ощутит себя не на своем месте, почувствует, что волею судьбы он был поставлен в чуждые ему обстоятельства. М. Горький в своих воспоминаниях «О Чехове» приводит слова Антона Павловича о сельском учителе: «Учитель должен быть артист, художник, горячо влюбленный в свое дело, а у нас – это чернорабочий, плохо образованный человек, который идет учить ребят в деревню с такой же охотой, с какой пошел бы в ссылку» [1, с. 57].

Сегодня о повсеместной необразованности сельских учителей говорить не приходится. Профстандарт педагога регламентирует обязательность наличия высшего или среднего профессионального педагогического образования. По данным статистических исследований на 2015 г. 77,8% учителей сельских школ имеют высшее образование. Но уровень удовлетворенности профессией среди педагогов все еще очень низок.

За годы, прошедшие спустя записанного М. Горьким разговора, образ сельского учителя пережил ряд радикальных изменений, нашедших отражение в самых разных формах отечественного искусства. Тоска и безнадежность сельских учительниц конца XIX века, показанная в рассказах А.П. Чехова и М.Е. Салтыкова-Щедрина, сквозит с полотен художников ушедшей эпохи: вот и безрадостный «Приезд учительницы в деревню» (1896 г., В. Маковский), и глубоко несчастная «Сельская учительница» (1883 г., К.А. Трутовский). В работах 30–40-х гг. XX в. учитель выступает уже не как несчастный человек, «не на своем месте», а как идейный вдохновитель, «строитель нового будущего». Но даже здесь, в цепочке новых смыслов, далекая сельская (в сущности, малокомплектная) школа все еще крепко связана с негативными образами: «ссылают», «ссылка», «никто туда не хочет». Так спрашивают героиню фильма «Сельская учительница» (1947 г.): «Как вы решается в Сибирь? Туда ссылают за тяжкие преступления, а вы добровольно?» [13].

Мы полагаем, что мотив «безвольной жертвы» XIX в. и «добровольной жертвенности» XX в., в значительной мере сохранившийся в обыденном восприятии, во многом связан с традиционной знаниевой парадигмой, где учитель, в первую очередь, играет роль транслятора знаний, а его собственная личность уходит на второй план. Сегодня развитие цифровых технологий, сети Интернет, возникновение виртуальной реальности и искусственного интеллекта, их постоянная взаимосвязь, скорость и качество работы, в значительной мере превосходящие средние способности человека, приводят нас

к закономерному вопросу: что значит быть человеком? Искусственный интеллект учится, анализируя огромные массивы разнообразной информации, классифицируя и синтезируя, выполняя тысячи мельчайших задач в одно мгновение. А как научиться быть человеком? Это древнейшая задача, решение которой современные педагоги видят в личностно-развивающем образовании – личность формирует личность.

При таком подходе профессионально-педагогические и личностные качества учителя становятся наиглавнейшим человеческим капиталом. В рамках личностно-развивающего образования учитель направляет свои внутренние силы на то, чтобы быть «самим собой» в самом лучшем смысле в любом месте Земли: и в городе, и в сельской местности непрерывно развивать свою собственную личность. Если говорить словами Н.К. Сергеева и В.В. Серикова, то «школе как раз и нужен учитель, который «сам себе интересен», т.е. представляет собой самодостаточную индивидуальность и не чувствует себя ущербным» [10, с. 5].

В профессиональной деятельности учителя сельской МКШ важную роль играют образы, раскрывающие его глубокую вовлеченность в местное сообщество, устойчивость профессиональных и личностных мотиваций, а также особые формы взаимодействия с детьми и взрослыми, сложившимися в условиях сельской жизни. Через такие образы транслируется культурная норма, педагогическая позиция, отношение к ребенку, родителям, школе.

Пример 1: «...О шапке-невидимке мне никто специально не рассказывал. И все же, в работе учителя начальных классов Светланы Васильевны В. это магическое средство упоминается и тут, и там. “Это все моя шапка-невидимка”, “Так, где моя шапка-невидимка?” На детей подобное упоминание оказывает поистине, чудесное воздействие: стихают голоса, в серьезных ссорах сглаживаются углы, поспешно брошенное слово сейчас же превращается в шутку. Шапка-невидимка обладает реальной воспитательной силой, но принцип ее действия открылся мне не сразу.

Светлана Васильевна – педагог с 35-летним стажем. В то время как у меня, молодого специалиста, в кармане был один универсальный ключ, все открывающий напором изученных стандартов и методик, в ее педагогическом хозяйстве уже имелась связка ключей всех форм и размеров. Ключи эти от сердец не только тех учеников, которые сидят сейчас за партами, но и их родителей, учившихся у нее же, и даже бабушек и дедушек, ходивших в свое время к ней на родительские собрания. Такая близость с обществом дает в руки С.В. большую педагогическую силу: вся жизненная ситуация ребенка у нее как на ладони, о каждой шалости, проступке, небезопасном поведении ученика ей тот же час становится известно. Спонтанно проявившись (несколько поколений учеников начальных классов назад!) в понятном детям образе шапки-невидимки, ее осведомленность перетекла в устойчивую, авторскую конструкцию, которую ученики интуитивно передают из класса в класс», – из личных наблюдений автора.

Такое педагогическое средство нельзя стандартизировать, «поставить на поток». Оно существует в очень узком диапазоне условий и вне контекста внутреннего мироощущения и опыта учителя, его собственной связи с обществом существовать не может.

Примером особой «сельской» образовательной технологии более широкого диапазона нам представляется авторская методика учительницы начальных классов Евгении Владимировны И., направленная на поддержание у учеников интереса к чтению.

Пример 2: «В малокомплектной сельской школе напротив здания располагается библиотека. Она почти всегда закрыта. Но время от времени учительница первого-четвертого класса-комплекта спрашивает учеников: “Библиотека открыта?” Дежурный всматривается в окно: “Закрыта!” Учительница продолжает спрашивать, прочли ли они те книги, что взяли в прошлый раз, о чем эти книги, привели ли в порядок корешки, дали ли родители поручение взять им какую-нибудь книгу? Дети вовлекаются в разговор. Прочитанное обсуждается, нечитанное читается. Все поврежденные книги под-

клеиваются. С родителями из соседних сел у учительницы давний уговор: время от времени заказывать детям в библиотеке книги и обязательно хотя бы чуть-чуть читать при них. Так незаметно, но устойчиво во множестве домов окрестных территорий формируется культура домашнего чтения.

Когда библиотека открыта*, ребята очень рады. И в этот день, после занятий и до отбытия школьного автобуса, они идут в библиотеку. Это одна из «павленковских» библиотек со своей историей, хорошим книжным фондом. Часть помещения занимает краеведческий музей. В этот день ее посещают ученики, учителя, директор школы, жители села», – из личных наблюдений автора.

Все элементы данной технологии связаны с профессиональными и личностными качествами учителя: умелое использование доступного / недоступного культурного пространства, педагогический оптимизм, тесные связи с родителями. Школа, библиотека и пространство между ними становятся настоящим пространством саморазвития учителя и через него – целого сообщества.

Использование сельского пространства в географическом смысле и превращение его в пространство духовное, «пространство саморазвития» – естественная, хотя и не слишком распространенная практика. Описание подобного практического опыта находим у А.П. Платонова в рассказе «Песчаная учительница» 1927 года. В отличие от примера 2, писатель фиксирует исторический случай использования неблагоприятных природных условий в качестве мотивации к учению.

Пример 3: «Крестьяне на школу глядели равнодушно, она им была не нужна в их положении. Крестьяне пойдут куда угодно за тем, кто им поможет одолеть пески, а школа стояла в стороне от этого местного крестьянского дела. И Мария Никифоровна догадалась: в школе надо сделать главным предметом обучение борьбе с песками, обучение искусству превращать пустыню в живую землю» [8, с. 27].

Обратим внимание на причинно-следственную связь произведения: «школа стояла в стороне» – «она была им не нужна», «учительница включилась в работу, использовала знания в борьбе с экологической проблемой – школа ожила». Деятельность Марии Никифоровны показана здесь средо- и смыслообразующей. Ее педагогическое решение неординарно, индивидуально, выходит за рамки всех мыслимых стандартов и программ, но в этой местности оно единственно эффективное.

Вместо заключения приведем фрагмент разговора в школьном автобусе, развозившем ребят домой в близлежащие села: Садовый, Баранниково, Новокрасино:

*«–Дорогу чинят, – заметил первый голос.
– Конечно, – со знанием дела отвечал второй, – и здесь, и в Новокрасино.
– Всегда что-то чинят. В прошлом году – крыльцо школы и мост через реку, и дорожку... Хорошо! – одобрил первый голос».*

Этот диалог вели ученики первого и второго классов. Их простой разговор звучал таким весомым, таким исполненным уверенной хозяйственности, что нельзя не радоваться – значит, на их пути не встал уставший взрослый, не объяснил по старой памяти про разбитые дороги, про то, что в селе нет никакого будущего, что надо непременно уезжать. И в этих детях живет и растет приятие Родины, вера в ее будущее.

Список литературы

1. Горький М. О Чехове. СПб., 1905.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 2009.
3. Ефлова З.Б. Малочисленная малокомплектная школа России: понятие и признаки // Педагогика сельской школы. 2019. №2(2). С. 5–24.
4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М., 2014.

* В связи с оптимизацией учреждений культуры сельский библиотекарь работает на 0,25 ставки.

5. Нерадовская О.Р., Стародубцев В.А. Личностно-профессиональный портрет будущего педагога // Педагогическое образование в России. 2024. №1. С. 117–129.
6. Нефедова Т., Пэллот Д. Неизвестное сельское хозяйство, или Зачем нужна корова? М., 2006.
7. Новиков А.М. Н73 Педагогика: словарь системы основных понятий. М., 2013.
8. Платонов А.П. Избранные произведения: Рассказы. Повести. М., 1983.
9. Портал «Работа в России». [Электронный ресурс]. URL: <https://trudvsem.ru>. (дата обращения: 10.04.2025).
10. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. 2012. №1(30). С. 4–8.
11. Смирнова С.И. Опыт подготовки педагога начальных классов к работе в сельской образовательной организации // Научно-методическое сопровождение профессионального развития учителя современной сельской школы: сборник научных статей Межрегиональной сетевой научно-практической конференции, Петрозаводск, 16–17 февраля 2024 года. Петрозаводск, 2024. С. 112–116.
12. Смирнова С.И. Подготовка будущих педагогов начальных классов к работе в условиях малокомплектной школы // Социокультурные и психолого-педагогические факторы развития субъектов образовательного пространства сельских территорий: материалы международной научной конференции, Ярославль, 29–30 октября 2020 года. Ярославль, 2020. С. 558–556.
13. Фильмография «Сельская учительница» (реж. Марк Донской, 1947). [Электронный ресурс]. URL: https://www.kinopoisk.ru/film/43658/?ysclid=mdhkntgtsk937191849&utm_referrer=ya.ru (дата обращения: 10.04.2025).
14. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Ефлова З.Б. Сельская школа и сельский учитель: продуктивные российские и зарубежные практики // Вестник Томского государственного университета. 2021. №466. С. 190–201.

* * *

1. Gor'kij M. O Chekhove. SPb., 1905.
2. Dal' V.I. Tolkovij slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. M., 2009.
3. Eflova Z.B. Malochislennaya malokomplektnaya shkola Rossii: ponyatie i priznaki // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2019. №2(2). S. 5–24.
4. Makarenko A.S. Pedagogicheskaya poema. M., 2014.
5. Neraovskaya O.R., Starodubcev V.A. Lichnostno-professional'nyj portret budushchego pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2024. №1. S. 117–129.
6. Nefedova T., Pellot D. Neizvestnoe sel'skoe hozyajstvo, ili Zachem nuzhna korova? M., 2006.
7. Novikov A.M. N73 Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij. M., 2013.
8. Platonov A.P. Izbrannye proizvedeniya: Rassказы. Povesti. M., 1983.
9. Portal «Rabota v Rossii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://trudvsem.ru>. (data obrashcheniya: 10.04.2025).
10. Sergeev N.K., Serikov V.V. Priroda pedagogicheskoy deyatel'nosti i sub'ektnyj mir uchitelya // Chelovek i obrazovanie. 2012. №1(30). S. 4–8.
11. Smirnova S.I. Opyt podgotovki pedagoga nachal'nyh klassov k rabote v sel'skoj obrazovatel'noj organizacii // Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie professional'nogo razvitiya uchitelya sovremennoj sel'skoj shkoly: sbornik nauchnyh statej Mezhregional'noj setevoy nauchno-prakticheskoy konferencii, Petrozavodsk, 16–17 fevralya 2024 goda. Petrozavodsk, 2024. S. 112–116.
12. Smirnova S.I. Podgotovka budushchih pedagogov nachal'nyh klassov k rabote v usloviyah malokomplektnoj shkoly // Sociokul'turnye i psihologo-pedagogicheskie faktory razvitiya sub'ektov obrazovatel'nogo prostranstva sel'skih territorij: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Yaroslavl', 29–30 oktyabrya 2020 goda. Yaroslavl', 2020. S. 558–556.
13. Fil'mografiya «Sel'skaya uchitel'nica» (rezh. Mark Donskoj, 1947). [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.kinopoisk.ru/film/43658/?ysclid=mdhkntgtsk937191849&utm_referrer=ya.ru (data obrashcheniya: 10.04.2025).
14. Sherajzina R.M., Aleksandrova M.V., Eflova Z.B. Sel'skaya shkola i sel'skij uchitel': produktivnye rossijskie i zarubezhnye praktiki // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. №466. S. 190–201.

Professional and personal portrait of teacher of rural ungraded school

The professional and personal traits of teachers of rural ungraded schools are analyzed. The teacher's portrait is considered as the orienting point for creating the system of conditions of its professional self-development. There are given the examples of pedagogical experience of teachers and the peculiarities of cooperation with educational and sociocultural spaces of rural areas.

Key words: *rural areas, teacher of rural ungraded school, professional traits, personal traits, professional and personal portrait.*

(Статья поступила в редакцию 18.06.2025)

Н.Н. ПЛОТНИКОВА,

А.С. ШУБИНА

Волгоград

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ НА БАЗЕ
ТЕХНОПАРКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Представлено описание пилотного образовательного проекта на базе технопарка педагогического вуза, направленного на формирование у студентов компетенций в области создания образовательного события. Отмечается высокий дидактический и воспитательный потенциал проекта в контексте внедрения в вузы профессионального (демонстрационного) экзамена. Описывается логика и содержание теоретической части и практической подготовки дисциплины «Проектирование и реализация образовательных событий», отличительной особенностью которой является смешанный сетевой формат ее реализации. Обосновывается целесообразность сочетания онлайн-этапов и очных встреч, содержание которых базируется на основе единого верифицированного образовательного контента – онлайн-курса.

Ключевые слова: *образовательное событие, профессиональное образование, практическая подготовка, смешанное сетевое обучение.*

Для современного специалиста системы образования важно не просто овладеть предметными и методическими знаниями, позволяющими правильно выстроить урок или иное мероприятие с детьми. Зона ближайшего развития педагогического образования связана с формированием учителя будущего – того, кто умеет превратить меропри-

ятие в образовательное событие, которое станет для детей значимым, вызовет интерес, вдохновит на совершение какого-то поступка, побудит задуматься о совершаемом жизненном выборе.

Современная школа обладает особыми ресурсами, чтобы сделать для детей их обучение насыщенным образовательными событиями. В частности, по всей России в школах появились новые образовательные пространства (Точки роста, Кванториумы и др.), оснащенные современным оборудованием. Однако пространство и оборудование само по себе не способны придать событийность обучению ребенка. Они выступают лишь условием, инструментом, который будет эффективен в руках подготовленного специалиста, владеющего целым комплексом необходимых компетенций.

Для того чтобы придумать и воплотить образовательное событие, нужны самые разные компетенции, связанные с осмыслением замысла, интересного для всех участников, овладением способами и приемами воплощения этого замысла, планирования и анализа имеющихся ресурсов, в том числе возможностей новых образовательных пространств, мотивацией и привлечением участников и пр.

Проектирование и реализация образовательных событий становится особенно актуальной в условиях внедрения в педагогических вузах демонстрационного экзамена как формы оценки сформированности готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности. На наш взгляд, основная миссия демонстрационного экзамена состоит в том, чтобы очертить зону ближайшего развития для педагогического образования – определить направления совершенствования практической подготовки студентов, новые форматы образовательных продуктов, которые они должны уметь создавать.

Н.Н. Волкова, Е.А. Царегородцева рассматривают образовательное событие как ситуацию, которая переживается и осознается человеком как значимая в его собственном образовании [2; 12]. М.Ю. Жилина дает похожее, но более развернутое определение: образовательное событие – это «ситуация, которая переживается и осознается человеком как значимая (поворотная) в его образовании. В идеале человек не просто обретает новые знания, наращивает компетентности, а вынужден осмысливать мотивы, траекторию и маршруты своего образовательного движения и менять их. При этом он является активным участником происходящего» [4, с. 153].

Таким образом, образовательное событие является высшей формой образовательного продукта, научившись создавать его, студент получит представление о некоей идеальной форме, к которой нужно стремиться.

Для формирования у студентов комплекса компетенций, необходимых для создания образовательных событий, в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете реализуется пилотный проект. Учебный план студентов профиля «Педагог-психолог» (направление «Психолого-педагогическое образование», 3 курс) дополнен дисциплиной «Проектирование и реализация образовательных событий». Проект реализуется в сотрудничестве института психолого-педагогического и социального образования и межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций ВГСПУ. Трансформируемое пространство технопарка, оснащенное современным оборудованием, позволяет студентам научиться анализировать ресурсы современных образовательных пространств применительно к потребностям собственной профессиональной деятельности, осваивать новые формы взаимодействия при создании образовательного события и новые формы педагогической деятельности при его реализации.

Основной особенностью новой дисциплины является ее комплексный, синтезирующий характер: студенты осваивают полный цикл создания образовательного события, развивая при этом профессиональные и гибкие навыки в командной работе. В результате изучения дисциплины у студентов появляются ответы на ряд ключевых вопросов, определяющие их готовность к работе в новом событийном стиле:

- что такое образовательное событие и чем оно отличается от не-события;
- как учитывать при проектировании образовательного события мотивы, цели и ожидания его потенциальных участников;
 - как поэтапно проектировать содержание образовательного события таким образом, чтобы оно приобрело для участников особую значимость и произвело ожидаемый эффект;
 - как проанализировать и использовать имеющиеся ресурсы для организации образовательного события, как предотвратить риски;
 - как подготовиться к реализации образовательного события в конкретных условиях.

Содержание дисциплины «Проектирование и реализация образовательных событий» построено в логике развертывания этапов полного цикла создания события и включает теоретическую часть и практическую подготовку.

Теоретическая часть курса предполагает освоение студентами нескольких тем, которые готовят их к дальнейшей разработке собственного образовательного события.

Тема 1. Признаки образовательного события. В результате изучения темы у студентов должно сложиться общее представление о событийном стиле профессиональной деятельности, который предполагает, что педагог или другой специалист системы образования становится автором уникального продукта, обладающего рядом признаков. Наиболее существенные признаки образовательного события зафиксированы в определении его как ситуации, которая переживается и осознается человеком как значимая, поворотная в его образовании. Участник образовательного события не просто обретает новые знания, наращивает компетентности, он еще и активно участвует в происходящем, осмысливает мотивы, траекторию и маршруты своего образовательного движения и меняет их [2]. Имплицитно в этом коротком описании скрыты важнейшие признаки образовательного события:

1. Наличие у человека переживания, связанного с образовательным событием. Согласно теории С.Л. Рубинштейна, внешние события могут преломляться через внутренний мир личности (ее ценности, мотивы, жизненный опыт), в результате этого они превращаются в переживания – внутренние события [9]. Этот признак образовательного события указывает на то, что при его проектировании чрезвычайно важно понимать мотивы и цели его участников. Только при их понимании и учете можно с большой вероятностью сделать какое-то образовательное или воспитательное содержание событийным для ребенка.

2. Значимость образовательного события для человека. Значимым может стать как само содержание получаемого знания или приобретаемых умений, так и процесс взаимодействия с компетентным взрослым и сверстниками в процессе развертывания образовательного события. Смыслы события могут крыться не только в получаемой информации, знаниях, умениях, но и в новом опыте взаимодействия, в создании новой сети контактов, которая может жить и после завершения события.

3. Рефлексивный потенциал образовательного события. Такие события способствуют переосмыслению существующего образовательного движения. А.Г. Асмолов говорил о том, что результатом образовательного события является личностное изменение [1]. Образовательное событие построено таким образом, что вынуждает его участников задать себе вопросы: достаточно ли мне существующих знаний и умений? В чем заключается их дефицит? Как я могу его преодолеть? Эффективны ли те способы деятельности, которые я использую обычно?

4. Побуждающее, активизирующее влияние на обучающегося. Переживания побуждают личность проявлять активность, совершать поступки, некоторые из них могут изменять жизненный путь. Иными словами, в результате образовательного события его участник не просто что-то понял про себя, но и захотел совершить действие, что-то из-

менить. Такой пролонгированный эффект события позволяет ему не раствориться в череде большого количества активностей, которыми насыщена жизнь современных детей.

5. *Продуктивность образовательного события.* Получение значимого совместного продукта, опыта личного действия. В результате образовательного события его участник может сказать: «Я создал... Внес вклад...» В результате этого возникает принятие участниками ответственности за результаты совместной работы, что многократно усиливает ощущение сопричастности к происходящему.

6. *Возможность выбора* участниками формы, характера, степени личного участия в образовательном событии. Проектирование образовательного события подразумевает вариативность ролей его участников и реализацию несколько отличающихся друг от друга индивидуальных сценариев образовательного события.

7. *Создание опыта личных отношений* взрослых и детей, а также детей друг к другу. Этот признак заложен в структуре самого слова «со-бытие»: с точки зрения В.И. Слободчикова, оно предполагает совместное бытие как минимум двух людей [10]. Б.Д. Эльконин в продолжение этой мысли утверждал, что это совместное бытие не дано изначально, оно строится в процессе взаимодействия двух и более персон [13].

8. *Уникальность образовательного события и трудность прогнозирования результата.* Это не значит, что не может быть какого-то замысла образовательного события, который можно реализовывать повторно. Но ход его реализации, переживания участников, результат для каждого из них будут разными. Каждый раз это событие будет воплощаться по-другому, по-новому. Событие носит вероятностный характер, то есть его автор не может гарантировать что некое мероприятие обязательно станет образовательным событием для человека, однако может увеличить его вероятность за счет создания соответствующих условий [2–6; 10].

Тема 2. Технология проектирования образовательного события. В результате освоения этой темы ранее описательно изученные признаки образовательного события рассматриваются через призму деятельности педагога: конкретных приемов, способов, которые он может применить для того, чтобы вызвать у участников переживание по поводу события, способствовать осмыслению его значимости, придать событию рефлексивный потенциал и обеспечить его активизирующее влияние на участников и т.д.

Так, студенты анализируют приемы мотивирующей речи, позволяющие сформировать у участников образовательного события понимание его значимости, например: обращение к участникам, поддержание постоянного контакта с ними; демонстрация своего интереса, включенности, переживания; подчеркивание общности мнений, присоединение к группе и отдельным участникам; использование понятных примеров, кейсов; описание перспектив, привлекательных для участников; учет их актуальных интересов, реакция на их запросы и дефициты и т.д.

Тема 3. Замысел образовательного события. По итогам изучения данной темы студенты учатся определять субъектов и заинтересованные стороны образовательного события, анализировать их цели, запросы, дефициты и на основании этого формулировать общий замысел события, объединяющий интересы разных сторон.

В рамках этой темы студентам также необходимо разобраться с тем, как соотносить исходный замысел (общую идею образовательного события) с конкретными условиями его реализации.

Как показывает предшествующий опыт разработки и апробации студентами элементов образовательных событий на аудиторных занятиях и практиках, это умение является одним из наиболее нуждающихся в развитии. Студенты часто испытывают сложности с соотношением собственных творческих идей и задумок и реальных возможностей их воплощения. Возможно, это связано с тем, что в аудиторных условиях вуза такие базовые положения заданы изначально, необходимости их анализа не возникает.

В процессе изучения курса студенты будут развивать у себя умения такого анализа, рассматривая возможности новых образовательных пространств вуза для реализации замысла своего образовательного события. В частности, содержание курса ориентирует их на необходимость изучения пространства реализации образовательного события (его расположение, площадь, количество помещений и пр.), его оснащенность (мебель, оборудование и пр.), динамичность пространства. Кроме этого, анализу подлежат временные условия реализации образовательного события (частота его реализации, длительность, выбор конкретной даты и времени мероприятия и пр.). Технопарк ВГСПУ обладает серьезным потенциалом для освоения студентами умений анализа условий реализации образовательного события. Это пространство сложное по своей структуре, при этом легко трансформируемое, насыщено современным оборудованием, требующим освоения и методического осмысления его возможностей. Кроме того, использование пространств Технопарка создает необходимость освоения студентами различных форм коммуникации (дистанционной и очной) с администрацией и сотрудниками этих пространств, четкой формулировки и фиксации своих пожеланий к условиям реализации образовательного события. В результате у студентов, изучающих дисциплину, должно сложиться понимание взаимообусловленности содержания замысла образовательного события и условий его реализации. С одной стороны, замысел позволяет сформулировать требования к условиям, но, с другой стороны, имеющиеся условия могут привести к преобразованию исходного замысла.

Тема 4. Сценарий образовательного события. В результате изучения данной темы студенты учатся создавать сценарий образовательного события на основании исходного замысла, соотнесенного с условиями, и с учетом конкретных способов, приемов, позволяющих достичь проявления признаков образовательного события. В процессе освоения темы рассматривается ориентировочная структура образовательного события, задачи каждого этапа образовательного события, возможные педагогические приемы, которые автор события закладывает в этот сценарий. Освоив данную тему, студент получает опыт анализа конкретного образовательного события с точки зрения эффективности его сценария, а также отрабатывает умения выделять при наблюдении за образовательным событием конкретные способы действия ведущего и их ожидаемые эффекты.

Тема 5. Реализация образовательного события. Изучение этой темы формирует готовность студентов к реальному практическому воплощению сценария образовательного события. Осваивая тему, они узнают, как распределить роли в команде на этапе организационной подготовки к реализации события, как составить дорожную карту подготовки к образовательному событию, как подготовить его анонс для привлечения участников, каким образом зафиксировать пожелания по организации пространства и наличию оборудования, каким образом подготовиться к яркой презентации образовательного события, как отразить итоги образовательного события в медиапространствах.

После изучения теоретической части курса студенты переходят к разделу практической подготовки, которая предполагает создание и реализацию обучающимися на основе освоенных теоретических знаний собственных образовательных событий. Разработка образовательных событий происходит в небольших группах, а содержание события связано с реальными потребностями педагогического вуза и факультета (в частности, профориентационное мероприятие для школьников на базе Технопарка ВГСПУ). Проектируя разные варианты образовательных событий (профориентационных встреч), студенты стремятся показать потенциальным абитуриентам содержание профессиональной деятельности педагога-психолога, используя современные ресурсы образовательной среды Технопарка.

Отличительной особенностью дисциплины является смешанный сетевой формат ее реализации. Вслед за А.М. Коротковым, сетевое смешанное обучение мы понимаем

как совместно-распределенную учебную деятельность, построенную по принципам высокой автономности субъектов образовательного процесса и высокой совместности их деятельности и представляющую собой педагогически целесообразное сочетание онлайн-этапов и очных встреч, содержание которых базируется на основе единого верифицированного образовательного контента [8].

В условиях сетевого смешанного обучения студенты на каждом этапе деятельности сначала самостоятельно, автономно, в условиях онлайн-сопровождения выполняют учебные действия по освоению материала, а затем на верификационной встрече (чаще всего очной) в непосредственном контакте с преподавателем и другими обучающимися в формате «здесь и сейчас» отрабатывают способы действия, навыки и умения, используя содержание онлайн-занятия [Там же].

Необходимым условием эффективности сетевого смешанного обучения является наличие единого верифицированного образовательного контента, содержание и структура которого позволяют интегрировать автономных субъектов образовательного процесса. В случае дисциплины «Проектирование и реализация образовательных событий» таким верифицированным контентом является онлайн-курс с одноименным названием, разработанный преподавателями ВГСПУ и размещенный на образовательном ресурсе ВГСПУ «Мирознай». Изучение занятий онлайн-курса (онлайн-недели) чередуются с очными встречами. Так, на очной встрече, соответствующей онлайн занятию 1 «Признаки образовательного события», студенты анализируют собственный опыт участия в образовательном событии с точки зрения представленности его признаков. Очная встреча по онлайн занятию 2 «Технология проектирования образовательного события» направлена на анализ видеозаписи мероприятия, проведенного студентом с детьми, с точки зрения приемов и способов достижения признаков образовательного события.

В рамках практической подготовки студенты последовательно проходят все этапы создания образовательного события: от формулирования замысла до его реализации (профорориентационной встречи на базе Технопарка ВГСПУ).

Результаты изучения студентами дисциплины и получения ими опыта создания образовательного события связаны с итоговыми продуктами двух типов:

- отчуждаемый продукт – образовательное событие (его сценарий, который может быть использован студентами младших курсов для анализа на занятиях и организации профорориентационных мероприятий факультета);
- неотчуждаемый продукт – формирование у студентов комплекса знаний и умений, связанных с полным циклом проектирования и реализации образовательных событий. Эти знания и умения могут быть соотнесены с компетенциями ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (УК-2, УК-3, ОПК-2, ОПК-7, ОПК-8).

В заключении следует подчеркнуть, что за счет инвариантности теоретической части дисциплины ее содержание актуально и для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Содержание практической подготовки при этом может варьироваться в зависимости от конкретных запросов образовательных организаций, потребностей факультетов и кафедр и т.п.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Левит М.В. Культурная антропология вариативного образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://refdb.ru/look/2281454.html> (дата обращения: 08.06.2025).
2. Волкова Н.В. Образовательное событие – феномен и реконструкция инновационного образовательного опыта // Сибирский психологический журнал. 2010. №36. С. 42–46.
3. Ежов П.Ю., Новикова О.В. Образовательное событие как средство изменения личностного потенциала студентов педагогического вуза // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. №4(57). С. 17–23.

4. Жилина М.Ю. Образовательное событие: варианты прочтения // Организация тьюторского сопровождения в образовательных учреждениях: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты тьюторской деятельности: теория и практика», Москва, 18–19 мая 2009. М., 2009. С. 152–158.
5. Неясова И.А., Серикова Л.А. Использование профессионально-образовательных событий в практико-ориентированной подготовке будущих педагогов // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2020. №1. С. 395–398.
6. Парина Л.А., Бабушкина Е.А., Позднякова О.С. Образовательное событие как один из способов повышения эффективности учебной и воспитательной деятельности // Вестник Воронежского института развития образования. 2023. №11. С. 161–166.
7. Прохорова М.П., Шкунова А.А., Лебедева Т.Е. Образовательное событие: характеристики и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-1. С. 167–170.
8. Психолого-педагогические принципы организации сетевого смешанного обучения / А.М. Коротков, О.А. Карпушова, С.Б. Спиридонова, Д.В. Земляков // Грани познания. 2023. №6(89). С. 45–54.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 2022.
10. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2010. №2. С. 3–8.
11. Толстенева А.А., Шкунова А.А., Лагунова М.В. К вопросу о реализации образовательного события в инновационных образовательных пространствах университета // Современные проблемы науки и образования. 2020. №6. С. 74.
12. Царегородцева Е.А. Роль образовательных событий в обеспечении личностного роста старших дошкольников // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 28 августа 2015 года. Чебоксары, 2015. С. 157–160.
13. Эльконин Б.Д. Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2007.

* * *

1. Asmolov A.G., Levit M.V. Kul'turnaya antropologiya variativnogo obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://refdb.ru/look/2281454.html> (data obrashcheniya: 08.06.2025).
2. Volkova N.V. Obrazovatel'noe sobytie – fenomen i rekonstrukciya innovacionnogo obrazovatel'nogo opyta // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2010. №36. S. 42–46.
3. Ezhov P.Yu., Novikova O.V. Obrazovatel'noe sobytie kak sredstvo izmeneniya lichnostnogo potenciala studentov pedagogicheskogo vuza // Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №4(57). S. 17–23.
4. Zhilina M.Yu. Obrazovatel'noe sobytie: varianty prochteniya // Organizaciya t'yutorskogo soprovozhdeniya v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: soderzhanie, normirovanie i standartizaciya deyatel'nosti t'yutora: Materialy Vserossijskogo nauchno-metodicheskogo seminara «Standarty t'yutorskoj deyatel'nosti: teoriya i praktika», Moskva, 18–19 maya 2009. M., 2009. S. 152–158.
5. Neyasova I.A., Serikova L.A. Ispol'zovanie professional'no-obrazovatel'nyh sobytij v praktiko-orientirovannoj podgotovke budushchih pedagogov // Osovskie pedagogicheskie chteniya «Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremya – novye resheniya». 2020. №1. S. 395–398.
6. Parinova L.A., Babushkina E.A., Pozdnyakova O.S. Obrazovatel'noe sobytie kak odin iz sposobov povysheniya effektivnosti uchebnoj i vospitatel'noj deyatel'nosti // Vestnik Voronezhskogo instituta razvitiya obrazovaniya. 2023. №11. S. 161–166.
7. Prohorova M.P., Shkunova A.A., Lebedeva T.E. Obrazovatel'noe sobytie: harakteristiki i perspektivy // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. №66-1. S. 167–170.
8. Pshihologo-pedagogicheskie principy organizacii setevogo smeshannogo obucheniya / A.M. Korotkov, O.A. Karpushova, S.B. Spiridonova, D.V. Zemlyakov // Grani poznaniya. 2023. №6(89). S. 45–54.
9. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. M., 2022.

10. Slobodchikov V.I. So-bytijnaya obrazovatel'naya obshechnost' – istochnik razvitiya i sub'ekt obrazovaniya // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2010. №2. S. 3–8.

11. Tolsteneva A.A., Shkunova A.A., Lagunova M.V. K voprosu o realizacii obrazovatel'nogo sobytiya v innovacionnyh obrazovatel'nyh prostranstvah universiteta // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2020. №6. S. 74.

12. Caregorodceva E.A. Rol' obrazovatel'nyh sobytij v obespechenii lichnostnogo rosta starshih doskol'nikov // Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Cheboksary, 28 avgusta 2015 goda. Cheboksary, 2015. S. 157–160.

13. El'konin B.D. Psihologiya razvitiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2007.



Designing of educational events on the basis of technopark of pedagogical university

The description of pilot educational projects on the basis of technopark in pedagogical university, directed to the development of students' competencies in the sphere of creation of educational events, is presented. There is emphasized high didactic and educational potential of the project in the context of implementation in the universities of professional (demonstration) examination. The logic and content of the theoretical part and practical training of the discipline "Designing and implementation of educational events" are described, its distinction consists in the blended networking format of its implementation. The reasonability of combining online stages and face-to-face meeting, whose content is based on the united verified educational content - online course, is substantiated.

Key words: *educational event, professional education, practical training, blended networking learning.*

(Статья поступила в редакцию 26.06.2025)



ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.С. МАТРОСОВА
Санкт-Петербург

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭМПАТИЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ

Исследование выполнено в контексте изучения феномена педагогической повседневности. Показано, что эмпатийное взаимодействие преподавателя и студентов определяет образовательное поведение обучающихся, оказывает положительное влияние на создание продуктивной учебной атмосферы. Обоснована эффективность метода наблюдения при изучении эмоциональной и когнитивной эмпатии преподавателя. Приведены результаты наблюдения выражений эмпатийного взаимодействия между преподавателем и студентами, описаны проявления положительной эмпатии преподавателя, ложной и ее отсутствие.

Сделан вывод о необходимости применения иных качественных методов исследования для подтверждения полученных данных.



Ключевые слова: педагогическая эмпатия, наблюдение, педагогическая повседневность, эмпатийное взаимодействие.

В настоящее время в условиях смены социальных парадигм и научных дискурсов, изменений социальной реальности, появления новых средств познания актуализируется обращение к индивидуальному опыту человека, повседневным процессам жизни общества. Стремление преодолеть высокую степень научных обобщений обуславливает внимание к феномену педагогической повседневности. В исследовании А.А. Грякалова подчеркивается, что «в современной виртуализированной действительности лежащие за пределами традиционных педагогических областей аспекты социально-культурной жизни и индивидуального развития человека радикальным образом увеличили свою значимость в процессах воспитания и образования. Педагогики как бы вовсе не стало... Все стало педагогикой» [3, с. 54].

Аналізу феномена повседневности посвящены работы философов, социологов, культурологов, лингвистов и представителей других наук. В этих трудах повседневность понимается как фундаментальная сфера реальности, необходимая для формирования личности и социума в целом [6]. Раскрывается повседневность в привычных общеизвестных ситуациях, в их повторяемости, обыденности, ежедневности, в привычной системе человеческих отношений.

Исследования повседневности в педагогике включают в себя изучение будничного (рутинного) поведения субъектов в ходе образовательного процесса и связанных с этим процессом ценностно-смысловых и эмоциональных структур. Анализируя особенности педагогической повседневности, А.С. Роботова обращает внимание на то, что в ней проявляются оппозиционные стремления, отражающие саму сущность педагогики – к стабильной, упорядоченной деятельности и к рискованному поиску нового, которое со временем тоже станет повседневным [8].

Очевидно, что взаимодействие между преподавателем и студентами является неотъемлемой составляющей педагогической повседневности и проявляется в особенностях их коммуникации, влекущих за собой определенные изменения образовательно-

го поведения студентов. Н.Г. Малошонок и К.А. Вилкова к числу характеристик образовательного поведения относят академическое усердие, учебную активность, интеграцию в социальную группу, конформность, участие во внеучебной активности [7]. Можно предположить, что образовательное поведение студента как устойчивый поведенческий акт выходит за пределы учебного процесса и проявляется не только во время учебных занятий или внеучебной деятельности, но и за пределами университета, в различных ситуациях повседневной жизни. При этом характеристики образовательного поведения студентов могут отличаться у разных преподавателей, что позволяет говорить о влиянии на этот феномен не только особенностей образовательной среды, но и особенностей взаимодействия преподаватель-студент. В частности, в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов именно от эффективности взаимодействия в системе преподаватель-студент зависят не только образовательные результаты студентов, но и их отношение к получаемой профессии, осознание сущности современной педагогической деятельности.

Терминологический анализ работ показывает, что эмпатийное взаимодействие определяет успешность коммуникации между преподавателем и студентами, способствует пониманию эмоционального состояния другого, предполагает активное сопереживание и помощь, влечет изменения поведения, отношений и установок участников взаимодействия [1]. Исследователи предполагают, что эмпатийный компонент взаимодействия способен компенсировать возможные недостатки образовательного процесса, возникающие на разных его этапах [10].

Вопросам эмпатии в отношениях между преподавателем и студентами посвящен ряд исследований (Е.В. Алтухова, Д.В. Белых, Т.П. Гаврилова, Н.М. Сарджвеладзе, Т.Г. Сырицо, М.А. Хазанова и др.). Особенности эмпатического общения раскрываются в работах А.А. Бодалева, Н.Н. Обозова, Н.И. Сарджвеладзе, Л.Б. Филонова.

Понятие эмпатийное взаимодействие, эмотивно-эмпатийное взаимодействие встречается в исследованиях Е.В. Алтуховой, О.В. Тютяевой, Ю.А. Карповой.

С учетом возможностей эмпатийного взаимодействия представляют интерес методы изучения его проявлений. Представляется, что наиболее объективными в данном случае являются эмпирические методы исследования, которые, с одной стороны, опираются на изучение и описание реальных фактов, а с другой – основаны на чувственном восприятии изучаемого объекта.

В рамках данной статьи сосредоточим свое внимание на результатах наблюдения проявлений эмпатийного взаимодействия между преподавателем и студентами в процессе изучения педагогических дисциплин.

Наблюдение является универсальным эмпирическим методом и в педагогической науке определяется как целенаправленное восприятие педагогического явления для получения конкретного фактического материала или данных об особенностях течения какого-либо явления [9].

К числу преимуществ данного метода С.Г. Вершловский относит непосредственную связь исследователя с изучаемым объектом, оперативность получения информации, возможность уловить детали изучаемого, гибкость в применении. В то же время этот метод обладает рядом сложностей и недостатков, которые приводят к субъективности выводов или искажению данных. К их числу можно отнести невольное влияние наблюдателя на изучаемый процесс, а также на интерпретацию полученных данных, невозможность охватить всю совокупность признаков изучаемого явления и т.п. [2]. Чтобы предупредить возможные недостатки наблюдения, можно опираться на принципы целенаправленности, константности и контроля.

Покажем, как осуществлялось наблюдение за взаимодействием преподавателей и студентов в процессе изучения педагогических дисциплин. Цель наблюдения заключалась в определении проявлений эмпатийного взаимодействия между преподавателем и

студентами и в попытке установить влияние педагогической эмпатии преподавателя на создание позитивной учебной атмосферы, предполагающей совместное проживание и переживание всех учебных ситуаций.

В качестве вида наблюдения было выбрано открытое невключенное наблюдение. Студенты знали о присутствии наблюдающего, однако не были осведомлены о цели наблюдения. Она была озвучена после завершения наблюдения. Такой вид наблюдения позволил снизить риск влияния наблюдателя на естественное поведение наблюдаемых, получить объективные данные, увидеть образовательный процесс «как он есть».

Объектом наблюдения стали академическая группа студентов 2 курса бакалавриата, обучающихся по образовательной программе «Воспитательная работа», и три преподавателя, ведущие у выбранной группы педагогические дисциплины.

Протокол наблюдения был составлен в соответствии со структурой педагогической эмпатии – когнитивной и эмоциональной. Для каждого компонента были сформулированы соответствующие показатели. Это позволило фиксировать в процессе наблюдения проявления педагогической эмпатии, а также соответствующие реакции студентов на них.

Показатели протокола наблюдения за проявлениями эмпатии преподавателя определялись в логике содержательно-временных характеристик занятия, в соответствии со структурой деятельности. В завершении каждого этапа занятия (целеполагания и мотивации, содержательно-технологического и результативного) фиксировались реакции студентов. Приведем пример протокола наблюдения, в котором представлен положительный пример эмпатии преподавателя и влияние педагогической эмпатии на создание продуктивной атмосферы занятия (таб.).

Подобные протоколы были составлены для каждого преподавателя, что позволило зафиксировать проявления, свойственные не только педагогической эмпатии, но и ее отсутствию, а также ложной эмпатии.

В ходе наблюдения были получены следующие результаты: все три преподавателя в разной степени обладают педагогической эмпатией, что напрямую сказывается на учебной атмосфере, а также на ориентации студентов на успех в достижении учебных целей, на их отношении к изучаемым дисциплинам в целом.

Охарактеризуем подробнее проявления педагогической эмпатии преподавателей и соответствующие реакции студентов на каждом из этапов занятий, позволившие сделать данные выводы.

Преподаватель 1 продемонстрировал положительный пример эмпатийного взаимодействия на всех этапах занятия. На этапе целеполагания он сумел создать положительный эмоциональный контакт со студентами в начале занятия за счет использования невербальных средств общения, проявления интереса к настроению студентов (задал прямые вопросы), применения персональных адресных (именных) обращений к студентам, авансирования успеха, который будет достигнут в ходе занятия. В свою очередь студенты открыто и эмоционально положительно реагировали на такое поведение преподавателя, радовались встрече с ним, сообщали о желании активно работать на занятии.

В отличие от преподавателя 1 *преподаватель 2* на первом этапе занятия продемонстрировал отсутствие эмпатии, что проявилось в жестком непринятии опозданий студентов, отсутствии стремления создать положительный эмоциональный контакт в начале занятия, ориентации на четкое соблюдение правил, отсутствии невербальных средств общения. При этом преподаватель использовал адресные обращения к студентам, но лишь как дисциплинарные методы. Реакции студентов на такое поведение преподавателя проявились в нескрываемом напряжении и волнении в начале занятия, но при этом полной готовности к деятельности.

Преподаватель 3, организуя взаимодействие со студентами в начале занятия, продемонстрировал неуместные проявления эмпатии. Он старался создать положительный

Пример протокола наблюдения положительных проявлений эмпатии

Этапы занятия	Проявления эмпатии	Реакции студентов на проявления эмпатии преподавателя	Результат (атмосфера занятия)
целеполагание и мотивация	проявление интереса к настроению студентов;	улыбаются, увидев преподавателя, сообщают о том, что ждали занятия; замечают любые изменения в мимике преподавателя, дают ответную реакцию на них; одобрительно воспринимают обращение к личному опыту и др.	взаимное уважение, заинтересованность преподавателя в успешном проведении занятия
	использование невербальных средств общения;		
	использование персональных адресных (именных) обращений к студентам;		
	авансирование успеха, который будет достигнут в ходе занятия;		
	ценностное объяснение цели занятия;		
	обращение к личному опыту студентов, использование ассоциаций;		
	демонстрация особого отношения к группе		
содержательно-технологический	выбор заданий и технологий деятельности в соответствии с особенностями группы и общим настроением студентов;	чувствуют себя комфортно, все активны; активно обсуждают, комментируют; обращаются за помощью, задают вопросы; смеются открыто над шутками преподавателя, могут пошутить сами.	заинтересованность студентов темой и ходом занятия, включенность в работу; активное обсуждение; доверие и открытость
	эластичность самоконтроля, позволяющая преподавателю приспособиться к ситуации;		
	использование юмора как педагогического приема;		
	подвижность и активность преподавателя во время занятия		
	развитое внимание (преподаватель держит в фокусе внимания каждого студента, замечает смену настроений);		
	мотивационное объяснение заданий;		
	использование приемов активного слушания (уточняющие вопросы, жесты и мимика)		
результативный	способность к сопереживанию успеха или неудачи вместе со студентами;	интересуются мнением преподавателя об их работе, радуются, если их хвалят их; сожалеют, что занятие завершилось, в перерыве остаются, чтобы пообщаться с преподавателем.	удовлетворенность итогами занятия
	способность показать собственные эмоции от занятия и полученного результата;		
	безоценочное принятие Другого; применение рефлексивных методик;		
	содержательные комментарии результатов деятельности студентов;		
	готовность к обсуждению полученных результатов		

эмоциональный контакт, используя юмор и невербальные средства общения, однако это не удалось, поскольку студенты не реагировали на шутки, вели себя нейтрально.

Ключевыми проявлениями эмпатии на содержательно-технологическом этапе у *преподавателя 1* были структурирование учебного материала с учетом особенностей студенческой группы; выбор заданий и технологий деятельности в соответствии с особенностями группы и общим настроением студентов; эластичность самоконтроля и готовность перестроиться, если необходимо; применение техник педагогической поддержки и использование юмора. В ходе занятия преподаватель предлагал студентам задания, давая подробную их характеристику и мотивационное пояснение. Его интересовало, поняли ли студенты предлагаемое упражнение. При этом он учитывал желания студентов при выборе технологий деятельности, был готов предложить помощь при выполнении заданий, а при обсуждении результатов не требовал обязательного ответа, допускал возможность разных мнений и поощрял взаимные вопросы и комментарии. Преподаватель 1 продемонстрировал развитое внимание, замечая смену настроений в группе и живо на них реагируя.

В течение всего занятия преподаватель 1 демонстрировал подвижность и активность: он перемещался по аудитории, что создавало ощущение его физического присутствия «среди студентов» в процессе работы. Открытость преподавателя к диалогу проявилась в использовании приемов активного слушания, что поощряло высказыванию своего мнения даже тех студентов, которые в начале были не готовы делать это.

В ответ на такие действия преподавателя студенты были активны, выражали положительное отношение к заданиям, старались выполнить и представить их неформально. На занятии был выстроен конструктивный диалог, в процессе которого студенты включались в активное обсуждение, комментировали мнения друг друга, старались сформулировать личное мнение. В то же время они обращались за помощью к преподавателю, задавали вопросы, если они возникали. Студенты открыто смеялись над шутками преподавателя, могли пошутить сами, но не позволяли себе фамильярного поведения.

На этом же этапе занятия *преподаватель 2* продемонстрировал противоречивое поведение. С одной стороны, он живо реагировал на поведение и эмоции студентов, предлагал подробную характеристику заданий, мог приспособиться к ситуации, был готов предложить помощь при необходимости; с другой же стороны, он не стремился учитывать особенности группы и текущее настроение студентов при выборе заданий и технологий деятельности, в течение всего занятия преподаватель был статичен: сидел в одном положении, не меняя его. Он не был открыт к диалогу, не допускал иных мнений. При этом не возникало сомнений в том, что преподаватель 2 крайне внимателен к словам студентов, задает уместные дополнительные вопросы, в некоторых случаях может поддержать инициативу студентов. Но общая атмосфера в группе была достаточно напряженной и на втором этапе занятия. Это проявилось в соответствующих реакциях студентов и их образовательном поведении: они были готовы к выполнению всех заданий преподавателя в соответствии с данной им инструкцией, однако делали лишь обязательный минимум, не стремились получить больше информации, задать вопросы или обсудить разные мнения. В ходе работы и представления результатов студенты слегка расслаблялись, но терялись, когда слышали вопрос преподавателя, удивлялись, если слышали его шутку, но позволяли себе посмеяться вместе с ним.

Преподаватель 3 на втором этапе занятия старался реагировать на поведение и эмоции студентов, интересовался их настроением, пытался выбирать технологии деятельности в соответствии с общим настроением группы и учитывал желания студентов при выборе форматов деятельности. Он был подвижен и перемещался по аудитории, предлагал свою помощь, однако делал это, когда студенты в ней не нуждались. Провозглашая возможность творческого выполнения заданий, он в реальности требовал единообразного их предъявления. Приводимые им примеры из жизни и личного опыта, а так-

же шутки не были связаны с темой занятия, использовались слишком часто и встречали у студентов скорее отрицательную реакцию. Это привело к формальному отношению студентов к заданиям и к занятию в целом. Они старались выполнить задания, однако не приносили в них личностный смысл, при этом часто не понимали требования преподавателя, переспрашивали его.

В итоге на основании наблюдения первых двух этапов занятия результативный этап оказался вполне предсказуемым. *Преподаватель 1* продолжил демонстрировать положительные проявления эмпатии через применение рефлексивных методик, содержательные комментарии результатов деятельности студентов, готовность к обсуждению полученных результатов. При этом он поделился собственными эмоциями от занятия и полученного результата, позволил сделать это студентам и разделил их эмоции. Студентам же было важно услышать мнение преподавателя об их работе, они хотели получить качественную оценку деятельности. Обучающиеся сожалели о том, что занятие завершилось, и задержались, чтобы пообщаться с преподавателем.

Преподаватель 2 на последнем этапе занятия дал подробную характеристику деятельности студентов и озвучил собственные эмоции от занятия. При этом он не был готов к обсуждению результатов, не позволил задавать вопросы. Эмоции студентов от полученных результатов его не интересовали. Сами студенты, внимательно выслушав преподавателя, сразу после окончания занятия покинули аудиторию.

Преподаватель 3 на заключительном этапе занятия, казалось, продемонстрировал почти все возможные проявления эмпатии: он поделился своими эмоциями, дал содержательные комментарии результатам деятельности студентов, был готов к их обсуждению. Однако из слов преподавателя было ясно, что он не слишком внимательно слушал студентов, поэтому многие его комментарии оказались неуместными. Студенты же нейтрально отнеслись и к своим результатам, и к словам преподавателя. Они не стали задавать ему вопросы и не интересовались мнением преподавателя о качестве их деятельности.

Проведенная серия наблюдений позволяет сделать ряд выводов.

Во-первых, было установлено влияние педагогической эмпатии преподавателя на создание позитивной учебной атмосферы. Из трех приведенных примеров видно, как связаны между собой проявления эмпатии преподавателя и отношение студентов к отдельному занятию в частности, и к изучаемой дисциплине в целом. Кроме того, очевидно, что положительные проявления эмпатии обеспечивают изменения образовательного поведения студентов, что выражается в их академическом усердии, учебной активности, интеграции в социальную группу и др.

Во-вторых, можно предполагать, что педагогическая эмпатия и готовность преподавателя к эмпатийному взаимодействию со студентами в значительной степени зависят от стиля педагогического общения, предпочитаемого преподавателем. В частности, приверженцы авторитарного стиля (пример преподавателя 2) не склонны к проявлениям эмпатии, что сказывается на учебной атмосфере в ходе занятия. Представители демократического стиля общения (пример преподавателя 1) чаще демонстрируют положительные проявления эмпатии, что способствует созданию позитивной учебной атмосферы, а также обеспечивает достижение студентами ключевых характеристик грамотного образовательного поведения.

В-третьих, мы можем говорить о таком явлении, как ложная эмпатия (или псевдоэмпатия), которая при внешних положительных проявлениях в реальности не является эмпатией вовсе и свидетельствует скорее о непонимании преподавателем особенностей современного студенчества (пример преподавателя 3) и собственных профессиональных целей. Можно допустить, что иногда за ложными проявлениями эмпатии преподаватели скрывают собственную неготовность к занятию, а также стремление установить или поддержать свой авторитет в глазах студентов. Чаще к проявлениям псевдоэмпатии склонны, на наш взгляд, представители либерального и авторитарного стилей общения.

С учетом выявленных результатов в контексте исследования педагогической повседневности становится очевидным, что данные, полученные в ходе наблюдения, должны быть проверены и подтверждены другими качественными методами исследования. К таким, на наш взгляд, могут быть отнесены метод герменевтического анализа и глубинного интервью.

Список литературы

1. Алтухова Е.В. Психолого-акмеологическая модель формирования эмпатии в отношениях «преподаватель-студенты»: дис. ... канд. псих. наук. Тамбов, 2007.
2. Вершловский С.Г. Метод наблюдения в педагогике: учебное пособие. СПб., 2011.
3. Грякалов А.А. Философия и транспедагогика детства // “Symposium”, Инновации и образование: сборник материалов конференции. СПб., 2003. С. 53–62.
4. Иванова Е.В., Шаповаленко И.В. Проблема психологического и эмоционального благополучия детей и жизнестойкости их родителей в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12. №3. С. 52–63.
5. Карпова Ю.А. Средства выражения эмотивно-эмпатийного взаимодействия в условиях речевого общения // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2011. №4(16). С. 73–89.
6. Магомедова А.А. Феномен повседневности: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2000.
7. Малошонок Н.Г., Вилкова К.А., Дремова О.В. Изучая многообразие образовательного поведения в университете: возможности для концептуализации // Вопросы образования. Educational Studies Moscow. 2024. №2. С. 111–138.
8. Роботова А.С. Почему нужно изучать педагогическую повседневность. [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2016. №4. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/414/364> (дата обращения: 21.05.2025).
9. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2013.
10. Тютяева О.В. Функциональные механизмы эмпатийного взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. 2005. №1(42). С. 57–65.

* * *

1. Altuhova E.V. Psihologo-akmeologicheskaya model' formirovaniya empatii v otnosheniyah «prepodavatel'-studenty»: dis. ... kand. psih. nauk. Tambov, 2007.
2. Vershlovskij S.G. Metod nablyudeniya v pedagogike: uchebnoe posobie. SPb., 2011.
3. Gryakalov A.A. Filosofiya i transpedagogika detstva // “Symposium”, Innovacii i obrazovanie: sbornik materialov konferencii. SPb., 2003. S. 53–62.
4. Ivanova E.V., Shapovalenko I.V. Problema psihologicheskogo i emocional'nogo blagopoluchiya detej i zhiznestojkosti ih roditelej v sovremennyh zarubezhnyh issledovaniyah // Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. 2023. T. 12. №3. S. 52–63.
5. Karpova Yu.A. Sredstva vyrazheniya emotivno-empatijnogo vzaimodejstviya v usloviyah rechevogo obshcheniya // Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya. 2011. №4(16). S. 73–89.
6. Magomedova A.A. Fenomen povsednevnosti: social'no-filosofskij analiz: dis. ... kand. filoz. nauk. SPb., 2000.
7. Maloshonok N.G., Vilkova K.A., Dremova O.V. Izuchaya mnogoobrazie obrazovatel'nogo povedeniya v universitete: vozmozhnosti dlya konceptualizacii // Voprosy obrazovaniya. Educational Studies Moscow. 2024. №2. S. 111–138.
8. Robotova A.S. Pochemu nuzhno izuchat' pedagogicheskuyu povsednevnost'. [Elektronnyj resurs] // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2016. №4. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/414/364> (data obrashcheniya: 21.05.2025).
9. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. M., 2013.
10. Tyutyayeva O.V. Funkcional'nye mekhanizmy empatijnogo vzaimodejstviya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2005. №1(42). S. 57–65.

The empirical study of demonstration of empathic cooperation between lecturer and student

The research is conducted in the context of studying the phenomenon of pedagogical reality. It is demonstrated that empathic cooperation between lecturer and students defines the educational behaviour of students and has a positive influence on the creation of productive learning atmosphere. The efficiency of observation method in the process of studying the emotional and cognitive empathy of lecturer is substantiated. There are given the results of observing the expressions of empathic cooperation between lecturer and students. The display of positive empathy of the lecturer, untruthful and its absence is described. It is concluded about the necessity of use of other qualitative methods of study for the confirmation of the acquired data. It is concluded about the necessity of use of other quantitative methods of study for data acknowledgement.

Key words: *pedagogical empathy, observation, pedagogical reality, empathic cooperation.*

(Статья поступила в редакцию 14.06.2025)

М.В. ЖУКОВА
Москва

**АЛГОРИТМ И ПРИНЦИПЫ НАПИСАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» (раздел «Деловая коммуникация»)
ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ**

Представлен обзор разработки учебника по деловому английскому языку для учащихся магистратуры «Экосистема международной торговли» в МГИМО. Раскрываются причины создания, алгоритм и принципы написания учебника, предлагаются примеры разнообразных заданий, направленных на освоение новых знаний и умений, а также на оттачивание определенных навыков, необходимых для приобретения конкурентных преимуществ на рынке труда.

Ключевые слова: *смешанное обучение, внутривидисциплинарные и междисциплинарные связи, конкурентное преимущество на рынке труда, профессиограмма, эффективность образования.*

В современном мире, где информация доступна в огромном объеме и различных формах, роль качественного учебника не теряет своей актуальности. Напротив, он приобретает еще большую важность как инструмент обучения, который способен систематизировать знания, повысить мотивацию студентов и сделать учебный процесс более эффективным, интересным и индивидуализированным. Поскольку в МГИМО прибега-

ют как к традиционному очному типу образования с использованием бумажных носителей, так и к смешанному, все учебные материалы разрабатываются с учетом этих требований. Сразу подчеркнем, что на основе опыта преподавания онлайн во время пандемии ковид можно прийти к заключению: не все студенты и магистранты готовы и хотят заниматься онлайн 100% времени. Более целесообразно и эффективно для них комбинировать различные типы занятий. Смешанное обучение считается одним из наиболее приоритетных направлений развития образования. Однако, как писали К. Бонк и Ч. Грэхам, смешанное обучение объединяет в себе традиционное и дистанционное обучение. Но это не просто проекция экрана компьютера на доску. Те, кто используют смешанное обучение, стараются максимально задействовать все преимущества обеих форм обучения [3]. В любом случае необходимы соответствующие учебно-методические материалы и материалы контроля и оценивания полученных знаний и навыков, которые можно использовать в любом формате обучения: классическом, дистанционном, смешанном. Основная причина написания данного учебника состоит в отсутствии современных и интересных материалов по необходимой тематике, которые подкреплены разработанной системой упражнений и заданий, направленных как на глубокое усвоение информационной составляющей учебника, так и запоминание нужных лексических единиц и реалий, имеющих своей целью развитие практических профессиональных коммуникативных навыков, необходимых для успешной работы в сфере торговли. В данной статье описан алгоритм и принципы создания данного учебника по деловому английскому, которых придерживаемся в нашей работе.

Говоря об алгоритме и принципах создания учебника, хотелось бы начать с алгоритма, среди основных шагов которого выделяются следующие:

1. *Определение целевой аудитории.* Данный учебник ориентирован на углубленное изучение вопросов делового общения по различным темам. Учебник, создаваемый для магистратуры факультета ИМТУР направления «Экосистема международной торговли», является совершенно новым продуктом, имеющим своей целью поиск, обобщение и разработку учебного материала для интересного, современного и эффективного обучения магистрантов по направлениям «Торговое дело», «Внешнеэкономическая деятельность» и «Логистика».

2. *Подготовка и структура учебника.* Учебник состоит из отдельных глав, каждая из которых охватывает определенную тему, например, “Business letter writing”, “Foreign trade: the most essential documents”, “Customs clearance: declaration and HS codes”, “Risks in foreign trade”, “Contract of carriage and forwarding contract” и другие. Для подбора текстового материала по каждой конкретной теме был изучен большой объем материалов из учебной литературы, статей и интернет-ресурсов как на русском, так и на английском языках. Вся информация в текстах дана из международного опыта, но с обязательным преломлением на российские практики и реалии. Многие тексты подкреплены разнообразными примерами из реальной жизни, иллюстрациями, графиками, видео- и аудиоматериалами. После каждого основного текста выделены лексические единицы, обязательные для заучивания.

3. *Разработка аппарата упражнений.* Для каждой главы разработано большое количество дискуссионных, лексико-грамматических упражнений, симуляция деловых ситуаций (case-study), ориентированных на развитие различных профессиональных навыков и умений. К каждому юниту разрабатываются двусторонние диалоги для тренировки лексических единиц, грамматики и навыков перевода, ведения переговоров. Учитывается, что на экзаменах магистранты должны выступать в качестве устных переводчиков двусторонних диалогов на профессиональные темы, переводя фразы с русского на английский и с английского на русский соответственно. Что касается непосредственно упражнений, то это задания на изученные предлоги. Например:

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

We would like to notify _____ you that we are _____ the schedule and a vessel has been placed _____ the contract.

*The equipment delivered should comply _____ the specifications discussed _____ our negotiations.
We are ready to place a significant order _____ 100 units _____ Model XB-22 _____ your company.*

Также это упражнения на перевод с русского языка на английский отдельных лексических единиц в рамках предложения на английском языке. Например:

_____ (коды ТН ВЭД) are crucial for determining import
_____ (пошлины и налоги) along with other trade-related charges.

*By understanding and accurately _____ (заполни в таможенную декларацию),
businesses can enhance their global trade operations and contribute to _____ (бес-
перебойную международную торговлю).*

*They serve as a universal language for international trade and _____ (со-
действуют непрерывному потоку товаров).*

Выделяются и упражнения на перевод с русского языка на английский с использо-
ванием «активной» лексики. Например:

*Для оформления таможенной декларации необходимо предоставить сертификат проис-
хождения, код ТН ВЭД, габаритные размеры товара, а также отгрузочное поручение.*

*Сертификат происхождения – документ, подтверждающий страну происхождения
товара.*

*По получении товара покупатель обязан проверить его соответствие заказу и товаросо-
проводительным документам.*

Есть задания на вставку лексических единиц на английском в связный текст на
этом же языке, при этом лексические единицы перечислены в задании. Например, в за-
дании к упражнению перечислены 15–20 словосочетаний, среди которых *letter of cred-
it, warehouse receipt* и др.:

_____ is a letter from a bank guaranteeing that a buyer's payment to a seller will
be received on time and for the correct amount. If the buyer is unable to make a payment on the pur-
chase, the bank will be required to cover the full or remaining amount of the purchase.

_____ is a document that verifies the ownership of stored goods in a warehouse.
It serves as evidence for the deposit and ownership of specific commodities. The document is issued
by the warehouse operator or its representative and contains essential information such as the goods'
quality, quantity, and location within the warehouse.

Все эти задания и упражнения направлены как на оттачивание полученных знаний
и умений, так и на их проверку. В каждом юните, кроме лексических упражнений по
«активной» лексике этой главы, есть задания на оттачивание грамматических и лекси-
ческих сложностей английского языка, присущих языку делового общения. Например,
упражнение на разницу между “acknowledge” и “confirm”:

Мы подтверждаем получения Вашего каталога с образцами.

*Пожалуйста, пришлите подтверждение того, что все заказанные нами товарные пози-
ции есть в наличии и могут быть отгружены немедленно.*

Мы подтверждаем свое согласие на вышеперечисленные условия оплаты.

Отмечаются и упражнения на “subject to”, “be subject to”:

*Согласно пункту 2.3 контракта цена может быть существенно изменена без уведом-
ления покупателя.*

Соглашение регулируется законодательством Российской Федерации.

Мы согласны принять ваше предложение при условии предоставления нам 5% скидки.

4. *Обратная связь.* На данном этапе практической апробации учебника большое
значение имеет обратная связь как со стороны преподавателей, которые проводят пары,
используя данный учебный материал, так и со стороны магистрантов, которые могут

подсказать, какие задания и упражнения для них более актуальны, интересны и практически значимы. Другим направлением обратной связи и отражения качества усвоения материала являются различного рода тестовые упражнения, задания и контрольные работы. Несомненно, что здесь немалую роль играет самостоятельная работа магистрантов (выучивание лексики, выполнение домашних устных и письменных заданий, подготовка и участие в case-study, создание презентаций). По вовлеченности, заинтересованности в выполнении тех или иных заданий и упражнений в значительной степени можно судить и о качестве учебного материала. Несомненно, у некоторых магистрантов возникают сложности с заучиванием большого количества лексических единиц, но большинство из них с энтузиазмом делают презентации и готовятся к участию в case-study.

5. *Издание.* Что касается издания, то согласно плану Издательского дома «МГИМО-Университет» учебник должен быть сдан в печать в мае 2026 года.

Говоря же о принципах, которых придерживаемся при разработке учебных материалов, выделяем следующие:

1. *Актуальность и практическая значимость представленных в учебнике тем.* Выбор тем основывается на программе курса. Изучив программу курса по специальным дисциплинам, профионограммы данных специальностей и учитывая пожелания и интересы самих студентов и магистрантов, выбрали ряд тем, которые посчитали наиболее интересными, актуальными и имеющими практическую значимость для дальнейшего осуществления профессиональной деятельности нашими выпускниками.

2. *Актуальность подачи материала.* Во-первых, сам материал максимально современный и актуальный. Во-вторых, он подкреплён аудио- и видеоматериалами. В-третьих, в дополнение к изучаемому материалу автор планирует использовать 3D-очки для проработки изученного материала на основе двусторонних диалогов. Как мы уже отмечали, одно из заданий для магистрантов – перевод двусторонних диалогов по соответствующей тематике. Это может быть и уже составленный диалог с определенными репликами собеседников, который они должны только перевести, выступая в качестве переводчика; и диалог, который они должны составить, исходя из определенных заданий и требований с указанием конкретных лексических единиц, которые должны быть задействованы в диалоге.

3. *Ясность, лаконичность, комплексность и доступность изложенного материала.* Поскольку магистрантами являются не только выпускники МГИМО, изучающие деловой английский с 3-го курса, но и «внешние» магистранты, у которых уровень владения иностранным языком может быть ниже, мы излагаем материал максимально ясно, лаконично и доступным английским языком, используя различные визуальные элементы, которые могут помочь учащимся магистратуры лучше понять и усвоить информацию. Весь предложенный материал четко систематизирован. Некоторые тексты сопровождаются аудио- и видеоматериалами по соответствующим темам, что позволяет тренировать различные профессиональные навыки. Материал привлекает знания по разным изученным и изучаемым дисциплинам, подчеркивая взаимосвязь и значимость различных тем и дисциплин.

4. *Систематичность, преемственность и последовательность изучаемых тем.* Темы и материал данного учебника исходят из того, что выпускники факультетов с экономической направленностью, в частности, МГИМО, уже изучили основы написания деловых писем и знают базовую лексику по определенным темам, например: «Запрос», «Оферта», «Заказ», «Платежи», «Претензия» и т.д. Однако, учитывая тот факт, что в магистратуре могут быть не только выпускники экономических факультетов, в 1-й главе учебника в качестве ознакомления еще раз рассматриваются основные принципы написания деловых писем в их классическом виде. Особый упор делается на по-

вторение написания дат и цифр (the 15th of September, 2024; Sept., 15), употребление правильных обращений (Mr; Mrs / Ms; Mx; Sir; Madame; Gentlemen) и заключительных форм вежливости (Yours sincerely; Yours faithfully; Truly yours). Особое внимание уделяется структуре самого текста письма (введение / ссылка; изложение сути проблемы; желаемый результат / действие), представлены письма для перевода с английского на русский, выделены лексические единицы и к ним упражнения и задания различных типов. На 1-м занятии магистрантов 1-го курса информируют, что данный учебник является продолжением базового учебника Г.Б. Нехаевой, В.П. Пичковой «Business English in Practice» и / или программы на платформе Moodle «Feel Confident in Business Communication». В чем-то содержание первой главы учебника перекликается с уже изученным материалом на 3–4 курсах бакалавриата, однако в основном это совершенно новый материал.

5. *Интерактивность и активное вовлечение обучаемых в учебный процесс.* Учебник стимулирует активное участие магистрантов в процессе обучения и непосредственно в течение урока, а также самостоятельно. Например, после изучения основных документов, необходимых для экспорта и импорта, у магистрантов есть задание – сделать презентацию-схему документооборота при осуществлении экспортной / импортной сделки от начала и до конца процесса. Таким образом у обучающихся складывается ясная картина документооборота при экспортно-импортных операциях, они хорошо усваивают, что из себя представляет каждый документ, как его заполнять, зачем он нужен, кому и когда он передается и т.д. Учебник стимулирует магистрантов к критическому мышлению и анализу материала, задавая вопросы, побуждая к анализу и синтезу.

6. *Цифровая интеграция и доступность.* Кроме использования 3D-очков, планируется создать онлайн-версию учебника для интеграции его с LMS-системами, которые применяются в высшей школе. В частности, это платформа Moodle, которая широко применяется в МГИМО. Это позволит магистрантам получать доступ к учебным материалам в любое время и в любом месте. Цифровые инструменты способствуют созданию более эффективных и интерактивных учебных материалов, использованию индивидуального подхода к обучению и предоставлению магистрантам свободного доступа к актуальным знаниям, вырабатывая необходимые навыки.

7. *Экологичность.* Этот принцип нами рассматривается двояко: с точки зрения непосредственно экологии и с точки зрения лингвоэкологии. Рассматривая первое направление, надеемся, что при печати учебника будут использованы экологически чистые материалы, а цифровые версии учебника позволят уменьшить потребление бумаги. Рассматривая второе направление экологичности, полагаем, что качество изложенного материала, его подача, соблюдение всех этических норм и культурных ценностей не противоречат принципам и задачам лингвоэкологии и будут способствовать формированию правильной картины мира в изучаемых областях [1; 2].

Таким образом, на основе полученной обратной связи от коллег, проводящих пары с использованием данного учебного материала, и от магистрантов мы пришли к следующим выводам. Во-первых, учебник может быть использован для эффективного обучения деловому английскому магистрантов и студентов с разным уровнем владения английским языком (от B1 до C1), передавая необходимые знания и способствуя гармоничному восприятию мира. Во-вторых, использование аудио- и видеоматериалов, а также интерактивные практические задания делают процесс обучения более увлекательным и современным, способствуют развитию критического мышления и глубокому пониманию материала и повышают вовлеченность обучаемых в образовательный процесс. В-третьих, системность и преемственность тем создают прочный фундамент для качественного обучения и углубления знаний магистрантов. В результате этого, по на-

шему мнению, современный и структурированный подход к обучению деловому английскому языку, который мы придерживаемся при разработке учебных материалов, способствует не только получению новых знаний, но и формированию необходимых практических навыков у обучающихся.

Список литературы

1. Железнова Е.Г. К вопросу об экологии языка и экологической лингвистике. 2016. №3. С. 70–73.
2. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М., 1988.
3. Bonk C.J., Graham C.R. The handbook of blended learning: global perspectives, local designs. San Francisco, 2006.

* * *

1. Zheleznova E.G. K voprosu ob ekologii yazyka i ekologicheskoy lingvistike. 2016. №3. S. 70–73.
2. Serebrennikov B.A. Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira. M., 1988.



The algorithm and principles of writing the modern textbook of the discipline “English” (unit “Business communication”) for the Master’s degree students

The review of creating the textbook of business English for the students of the Master’s programme “Ecosystem of international trade” in Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation is presented. The reasons for creation, algorithm and principles of writing the textbook are revealed. The examples of various tasks directed to the acquisition of new knowledge and skills and mastering the definite abilities that are necessary for getting the competitive advantages at job market are suggested

Key words: blended learning, intradisciplinary and interdisciplinary connections, competitive edge in the market, professiogram, efficiency of education.

(Статья поступила в редакцию 09.06.2025)

Е.Ю. ФИЛИМОНОВА

Москва

**ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО КОМПОНЕНТА СИСТЕМНОГО
МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
В ХОДЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Рассмотрен опыт формирования креативного компонента системного мышления у студентов-экономистов в ходе иноязычной подготовки. Дана методика педагогического эксперимента. Финальная диагностика, показавшая двукратное увеличение представленности продвинутого и высокого уровней, и расчеты по χ^2 критерию Пирсона подтвердили эффективность формирования системного мышления при одновременном достижении целей языковой подготовки.



Ключевые слова: *системное мышление, принятие решений, креативность, аутентичные материалы.*

Необходимость развития системного мышления (далее – СМ) будущих экономистов и управленцев в процессе профессиональной подготовки закреплена во ФГОС 3++ по соответствующим направлениям в качестве универсальной компетенции УК-1 «Системное и критическое мышление» [9]. За последние десятилетия отечественная педагогика обогатилась экспериментальными исследованиями, посвященными формированию СМ в целом (З.А. Решетова, И.А. Сычев, В.В. Черников, В.А. Ширяева) и отдельно средствами информационных технологий (Н.В. Городецкая, В.В. Кучугуров, М.А. Науменко, Ю.В. Федосеева); а также среди разных целевых аудиторий: будущих педагогов (Е.Н. Ляшко, У.С.А. Мунаев, Н.А. Сапожкова) и специалистов естественнонаучных областей (Д.О. Данилов, Е.В. Иваньшина). Однако отмечается отсутствие крупных работ, направленных на формирование системного мышления в ходе иноязычной подготовки, несмотря на благоприятную среду, создаваемую ею для развития СМ. Так, Г.В. Котова аргументирует значимость дисциплины «Иностранный язык» для формирования СМ, указывая на внутреннюю системность языковых структур, их связь с когнитивными процессами, метапредметный характер дисциплины, применение коллективных креативных методик и погружение в разнообразные социокультурные контексты [3, с. 160].

В данной работе описан собственный опыт организации эксперимента по формированию СМ студентов экономического направления РЭУ им. Г.В. Плеханова. Деятельность по формированию СМ была интегрирована в дисциплину «Иностранный язык» (общий английский, первый курс) и проводилась при наличии экспериментальной и контрольной групп (далее – ЭГ и КГ соответственно) по 33 человека каждая с внедрением аутентичных иноязычных материалов и метода разрешения аутентичных проблемных ситуаций. Мы сфокусируемся на самом высокоуровневом – креативном – компоненте СМ и осветим теоретические положения данного исследования, ход эксперимента и его результаты.

Теоретические положения. Анализируя разнообразные определения СМ, отмечаем склонность большинства авторов использовать в дефинициях понятия «система» и «мышление». Таковы, например, определения, приводимые Дж. Р. Грос [11, с. 110] и И.А. Сычевым [9, с. 39]. Однако, на наш взгляд, сами эти термины также должны быть кратко объяснены в определении СМ, что подтолкнуло нас к формулированию соб-

ственного, основанного на понимании мышления С.Л. Рубинштейном как процесса «отражения объективной реальности» [6, с. 26]. В нашей работе, таким образом, СМ трактуется как процесс познавательной деятельности, при котором объекты действительности рассматриваются как целостности с внутренней сложностью и организованностью частей.

Рассмотрим понимание понятия «креативность» в современной педагогике и охарактеризуем ее в контексте применения СМ. Е.В. Слепак связывает ее со способностью личности мобилизовать накопленные знания и визуальный опыт для разработки инновационных решений социально значимых проблем или совершенствования существующих практик. Исследовательница также называет креативность «компетенцией XXI века» [8, с. 346]. Кроме того, креативность упоминается как одна из востребованных корпоративных компетенций в работе Л.А. Вовси-Тиллье [1, с. 49]. В нашем исследовании креативный компонент СМ определялся как способность целенаправленно преобразовывать существующие системы и создавать новые, находя оптимальные решения проблем на основе системного подхода. Мы оценивали развитие этого компонента по двум основным показателям: способность находить оптимальные решения с переопределением функций частей системы и умение объективно оценивать результаты таких изменений. Уделяли внимание элементам рефлексии, информационного поиска и групповой работы при оценке креативного аспекта СМ, что основывается на идеях П.Я. Гальперина о подходах к решению творческих задач, включающих восполнение пробелов в собственных знаниях, взгляд на проблему с новой точки зрения и выдвижение предположений. В научно-педагогическом дискурсе эти идеи уже становились методологической основой развития СМ, например, в экспериментальном исследовании У.С.А. Мунаева [4, с. 22].

Другой категорией, теоретически значимой для понимания сути эксперимента, является аутентичность, фигурирующая как в содержании обучения (при отборе материалов для заданий, на основе которых формировалось СМ), так и в методах (аутентичные проблемные ситуации как педагогическое условие успешности формирования СМ). Понятие «аутентичность», происходящее от латинского слова «естественный», в современной методике преподавания обычно обозначает реальные, неадаптированные материалы. М.В. Данилин указывает на прагматический характер определений аутентичности в методике преподавания языков и предлагает конкретизировать это понятие через следующие характеристики: создание и использование материалов носителями языка, функциональность в реальной коммуникации, практическое применение в языковой среде и соответствующее лексико-грамматическое наполнение [2, с. 58]. Расширяя понимание аутентичности, современные исследователи выходят за рамки текстовых материалов к понятию «аутентичной ситуативности», т.е. реальным случаям, используемым для формирования практических навыков. В нашем исследовании этот подход трансформируется в использование аутентичных проблемных ситуаций, демонстрирующих применение СМ.

Предварительная диагностика. Деятельность по развитию данного параметра предварялась диагностикой, проведенной в ходе констатирующего эксперимента с помощью метода решения проблемной ситуации. Работа студентов в КГ и ЭГ проходила в малых группах (3–4 человека) и включала следующие этапы: аналитический (вычленение из предложенных высказываний конкретных претензий, в том числе имплицитных), синтетический (обобщение выявленных недостатков), расставление приоритетов по степени значимости, определение точек воздействия, мозговой штурм вариантов решения, выбор решения с аргументацией его оптимальности, презентация разработанного решения для других групп, групповая рефлексия.

Выбор этой методики проверки обусловлен тем фактом, что он интегрирует все принципы системного подхода, определенные ранее в нашей работе, посвященной соот-

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ношению понятий системного и критического мышления [10, с. 251–252]. Так, этап приоритизации предполагает самостоятельную постановку группой участников цели дальнейшего воздействия на локальную систему (компанию) в условиях множественности выявленных проблем, что реализует *принцип целенаправленности*. Учет различных заинтересованных сторон требует *масштабирования* восприятия от конкретных инцидентов до уровня всей компании и отрасли, а также реализует принцип *дуальности анализа и синтеза* при рассмотрении частных случаев и последующем синтезе общих закономерностей. Процесс выявления проблемных элементов системы и обоснования предлагаемых решений с точки зрения роли и связи этих элементов в надсистеме соответствует *функциональному принципу* и *принципу модульности*, а прогнозирование последствий внедрения разработанных мер реализует *принцип динамизма*. Таким образом обеспечивается контроль соответствия процесса принятия решений всем принципам системного подхода.

Для того чтобы принять решение о том, какому уровню результативности по креативному аспекту будет соответствовать полученная сумма баллов, сопоставим полностью эффективного выполнения задания с характеристикой уровня, учитывая сложность его достижения:

1. *Недостаточный уровень* мало нехарактерен для большинства студентов бакалавриата, так как многие элементы СМ совпадают с элементами житейской логики и формируются в процессе любого обучения, включая школьное. Мы будем присваивать этот уровень студентам, набравшим менее 45% от возможной суммы баллов за критерий.

2. *Минимальный уровень* характеризуется неполнотой, поверхностностью, интуитивностью, либо крайней рецептурностью при принятии решений. Однако на этом уровне все же присутствует понимание основополагающих, значимых и наиболее выдающихся аспектов систем. Это уровень, на котором решения при внешней общей разумности будут далеки от оптимального варианта или необходимой функциональной полноты. Следовательно, мы будем относить участников эксперимента к этому уровню при наборе от 45%, но менее чем 65% от возможной суммы баллов.

3. *Продвинутый уровень* указывает на формальную полноту анализа, способность к генерации идей. В практическом смысле на этом уровне мы ожидаем, что достигнутая системность мышления начнет «приносить плоды» – оказывать позитивное влияние на учебную и профессиональную деятельность будущего экономиста. Однако этому уровню все еще свойственна частичная нехватка инициативности и творческого подхода.

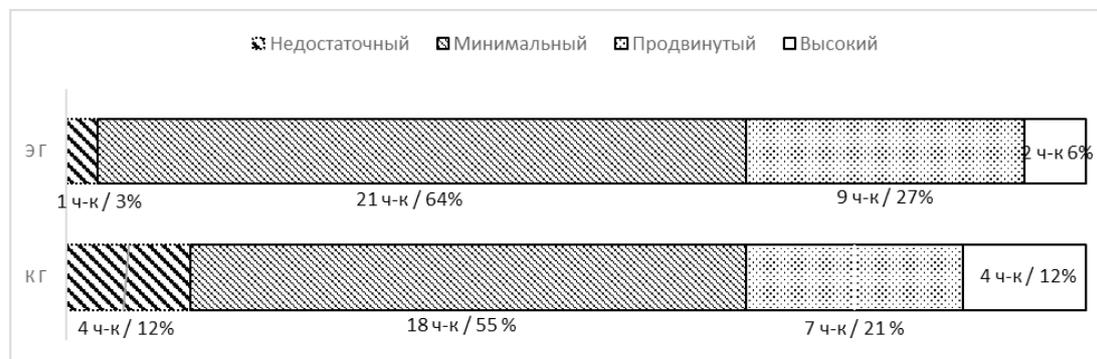


Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента по креативному компоненту СМ

Для достижения этого уровня мы назначим порог от 65% от возможной суммы баллов за критерий, но менее чем 85%.

4. *Высокий уровень* отмечен самостоятельностью в исследовательской деятельности, субъектной позицией в отношении своей роли. На этом уровне сформированности СМ будут находиться студенты, получившие от 85%.

Исходя из этих соображений, при максимально возможной сумме баллов равной десяти мы считали результат менее 4,5 баллов соответствующим недостаточному уровню сформированности СМ по креативному критерию; от 4,5, но менее 6,5 – минимальному уровню; от 6,5, но менее 8,5 – продвинутому; от 8,5 – высокому. Распределение студентов по результатам данной методики проверки представлено на рисунке 1 (рис. 1).

Недостаточный уровень сформированности СМ по креативному критерию наблюдается лишь у около 8% всех участников, что является наименьшим количеством оказавшихся на этом уровне в сравнении с остальными критериями (мотивационным, теоретическим, интегративным). Мы можем объяснить это нивелирование крайних негативных значений групповым характером работы. Наше предположение о роли кооперации подтверждается и наибольшим среди всех аспектов количеством участников на минимальном уровне (59%) – конструктивное взаимодействие некоторых студентов «подтянуло» их результат, по меньшей мере, до минимального уровня. При этом на два более высоких уровня приходится треть от общего количества студентов (24% на продвинутый уровень и 9% на высокий).

Ход формирования креативного компонента СМ. В нашей четырехэтапной модели формирования СМ развитие креативного компонента происходило на двух последних этапах: рационально-преобразующем и рефлексивно-прогностическом (первые два – теоретико-ориентировочный и инструментальный). В рамках каждого этапа в иноязычную подготовку ЭГ интегрировались несколько подтем, связанных с процессуальными (т.е. относящимися к процессу принятия решений) компонентами СМ. КГ продолжала обучение без внедрения материалов, нацеленных на формирование СМ. Рассмотрим отдельно каждый тематический раздел одновременно, исходя из его роли в формировании СМ и достижения целей дисциплины «Иностранный язык», при использовании УМК New Language Leader Upper-Intermediate.

Раздел “Setting Objectives” направлен на развитие способности к целеполаганию и генерации альтернативных вариантов решений по выбранным критериям оптимальности. В рамках подтемы предлагались две проблемные ситуации для разрешения:

- разработка оптимального туристического маршрута в соответствии с целями клиента на основе аутентичных туристических брошюр и материалов, в ходе которой студенты трансформировали расплывчатые пожелания в измеримые цели по системе SMART и согласовывали эти цели с избыточным количеством туристических опций;
- анализ и планирование личных целей: парное интервьюирование для системного анализа личных целей с последующей разработкой плана их достижения. Это позволяло рассмотреть цели в многомерном контексте (визуализация результата, необходимые ресурсы, системные влияния и риски, временные параметры, ценности) а также трансформировать их в структурированный план действий.

Данный раздел реализовывался в контексте темы “Transport” по программе дисциплины «Иностранный язык», релевантность которой обеспечивалась тематически (проблемная ситуация о разработке маршрута) и лингвистически (активизация транспортной лексики в ходе решения проблемной ситуации, применение модальных глаголов при обсуждении возможностей и приоритетов). С точки зрения коммуникативных целей дисциплины отметим, что навыки описания графиков и таблиц, изучаемые в теме “Transport”, применяются при рассмотрении расписаний, карт и маршрутных схем; речевой жанр переговоров (между «туристами» с различными предпочтениями и «тур-

агентами» с ограниченными ресурсами) демонстрирует динамический процесс достижения компромисса при взаимодействии подсистем с разными целями.

Раздел “Resource Evaluation” направлен на развитие способности к определению достаточности имеющихся ресурсов для решения задачи и осуществлению информационного поиска с критическим рассмотрением источников в условиях их избыточности или недостаточности. Проблемные ситуации включали:

- отбор онлайн-курсов, соответствующих потребностям одnogруппника, что подразумевает анализ как образовательных потребностей другого человека, так и доступных курсов по множеству параметров (содержание, формат, продолжительность, преимущества). С точки зрения рассмотрения коллектива как системы задание позволяет интегрировать эмпатическое понимание субъекта как системы и критическую оценку образовательных ресурсов; это моделирует профессиональные ситуации подбора оптимальных решений;

- выбор перспективных партнеров для организации, в рамках которого происходит оценка различных компаний и учреждений как потенциальных элементов расширенной организационной системы, определение критериев совместимости, прогнозирование потенциальных синергетических эффектов и рисков партнерства, т.е. моделируется реальный процесс анализа ресурсов в условиях множественности факторов оценки.

Данный раздел был реализован во время изучения программной темы “Communication” по иностранному языку и лингвистически соотносится с ней благодаря актуализации сравнительных грамматических конструкций для оценки информационных ресурсов, возможности применять модальные глаголы для выражения рекомендаций. Коммуникативный формат советов и рекомендаций из учебной темы по иностранному языку применяется в проблемной ситуации для обоснования выбора курсов и партнеров. Кроме того, развиваются заявленные в навыки убеждения и аргументации при защите выбора перед аудиторией.

Раздел “Identifying Options and Outcomes” имел своей целью развитие навыков исчерпывающей аргументации собственных решений с предугадыванием и опровержением возможных возражений, а также определение критериев оптимальности принимаемого решения. Помимо тренировочных упражнений и дискуссий, его изучение включало решение проблемных ситуаций:

- отбор кандидатов на основе реальных резюме, что требовало разработки собственной системы оценки с определением весовых коэффициентов для разных компетенций и аргументации выбора с предвосхищением возможных контраргументов;

- кейс о преподавателе, принимающем решение относительно неуспевающего студента с разработкой вариантов педагогического воздействия и анализом потенциальных последствий. В рамках задания требовалось рассмотреть иерархию критериев оптимальности, таких как образовательная справедливость, педагогический аспект, требования организации. Также данная ситуация позволила проработать позиции различных стейкхолдеров.

Данный раздел, интегрированный в изучение главы “Psychology” по УМК, тематически соответствует ей за счет рассмотрения психологических аспектов проблемных ситуаций о преподавателе и студенте (ролевой анализ в образовательной среде) и об отборе кандидата (оценка личности). Лингвистически актуализировалась тема относительных придаточных предложений, которые использовались в аргументации при выполнении креативных заданий, а лексика по теме психологии применялась при оценке решений, затрагивающих социальные системы (образовательную и рабочий коллектив). Коммуникативная релевантность достигалась благодаря моделированию ситуации подготовки психологических советов при формулировании рекомендаций для преподавателя и сотрудника по подбору персонала, а речевой жанр эссе с указа-



Рис. 2. Результаты финальной диагностики уровня сформированности системного мышления по креативному компоненту СМ

нием преимуществ и недостатков соответствует задаче раздела УМК – развивать навыки аргументации.

Результаты эксперимента и заключение. По окончании формирующего этапа эксперимента была проведена повторная диагностика по креативному критерию сформированности СМ. Мы придерживались той же методики (решение проблемной ситуации), критериев оценивания и распределения баллов, в том числе для определения пороговых значений соответствия уровням сформированности СМ, что и на констатирующем этапе (рис. 2).

Доля студентов ЭГ суммарно на продвинутом и высоком уровнях возросла с 33% почти до 70%. Особенно заметен прирост в категории продвинутого уровня (с 9 до 18 человек), в то время как количество студентов с минимальным уровнем значительно сократилось (с 21 до 9 человек). Сохранение одного студента на недостаточном уровне может указывать на наличие устойчивых личностных барьеров.

Сравнение с КГ, где изменения незначительны (минимальный уровень остался неизменным – 18 человек, а продвинутый вырос лишь с 7 до 10), подтверждает эффективность разработанных педагогических условий для развития креативного компонента СМ.

Представляется важным проверить статистическими методами степень сопоставимости результатов КГ и ЭГ по признаку сформированности у их участников СМ до начала формирующего эксперимента и после его окончания. Так как наша задача состоит в сопоставлении двух эмпирических распределений одного и того же признака (количество студентов на определенном уровне), мы используем χ^2 критерий Пирсона, который, как утверждает Е.В. Сидоренко, позволяет работать с выборками $n \geq 30$ [7, с. 118]. Расчитанная величина для сопоставления распределений признака количества студентов ЭГ по уровням сформированности креативного критерия до и после формирующего эксперимента равна 22,581, что говорит о статистической достоверности различий в распределениях на констатирующем этапе и при финальной диагностике. Для КГ же χ^2 величина по критерию Пирсона составила лишь 3,431, что меньше критической величины [Там же, с. 328], т.е. говорит об отсутствии статистически значимых изменений относительно констатирующего этапа.

Проведенное исследование подтверждает возможность целенаправленного формирования креативного компонента системного мышления будущих экономистов и управленцев в рамках иноязычной подготовки. Интеграция специально разработанных материалов в дисциплину «Иностранный язык» через разделы “Setting Objectives”, “Resource Evaluation” и “Identifying Options and Outcomes” позволила сформировать

навыки целеполагания, оценки ресурсов, выработки и аргументации решений. Представленные аутентичные проблемные ситуации (разработка туристического маршрута, отбор курсов и партнеров, анализ резюме кандидатов, решение педагогического кейса) органично вписались в тематический, лингвистический и коммуникативный аспекты программы иностранного языка, одновременно стимулируя развитие СМ. Иными словами, доказана возможность одновременного достижения целей языковой подготовки и формирования компетенции УК-1 «Системное и критическое мышление», в настоящее время не включенной в карту компетенций по дисциплине «Иностранный язык».

Список литературы

1. Вовси-Тиллье Л.А., Калашникова Н.А., Матвеев М.Н. Электронные технологии как средство активизации деятельности студента // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах: сборник научных статей XVI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Воронеж, 22–23 марта 2023 г. М., 2023. С. 48–54.
2. Данилин М.В. Методика обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации с использованием аутентичных аудиовидеоматериалов (английский язык, среднее общее образование): дис. ... канд. пед. наук. М., 2021.
3. Котова Г.В. Формирование системного мышления при изучении иностранного языка (из опыта преподавания) // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2020. №3(89). С. 158–164.
4. Мунаев У.С.А. Развитие системного мышления будущих бакалавров педагогического образования по профилю «информатика» при изучении объектно-ориентированного программирования: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2020.
5. Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 №954 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361235/ (дата обращения: 13.01.2025).
6. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2007.
8. Слепак Е.В. Образовательный процесс как поле для развития креативности // Инновационные технологии в образовательной деятельности: материалы XXVI Международной научно-методической конференции, Нижний Новгород, 7 февраля 2024 года. Нижний Новгород, 2024. С. 346–349.
9. Сычев И.А. Педагогические условия формирования элементов системного мышления учащихся старших классов: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2009.
10. Филимонова Е.Ю. Взаимозависимость системного и критического мышления как лингводидактическая проблема // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. 2023. №4-2. С. 248–254.
11. Grohs J.R., Kirk G.R., Soledad M.M., Knight D.B. Assessing Systems Thinking: A Tool to Measure Complex Reasoning Through Ill-Structured Problems // Thinking Skills and Creativity. 2018. №28. P. 110–130.

* * *

1. Vovsi-Till'e L.A., Kalashnikova N.A., Matveenko M.N. Elektronnyye tekhnologii kak sredstvo aktivizatsii deyatel'nosti studenta // Aktual'nye problemy i sovremennyye tekhnologii prepodavaniya inostrannykh yazykov v nespecial'nykh vuzakh: sbornik nauchnykh statej XVI Vserossiyskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoy konferencii, Voronezh, 22–23 marta 2023 g. M., 2023. S. 48–54.

2. Danilin M.V. Metodika obucheniya audirovaniyu v usloviyah mul'timodal'noj kommunikacii s ispol'zovaniem autentichnyh audiovideomaterialov (anglijskij yazyk, srednee obsheee obrazovanie): dis. ... kand. ped. nauk. M., 2021.
3. Kotova G.V. Formirovanie sistemnogo myshleniya pri izuchenii inostrannogo yazyka (iz opyta prepodavaniya) // Vestnik Ufimskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii. 2020. №3(89). S. 158–164.
4. Munaev U.S.A. Razvitie sistemnogo myshleniya budushchih bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya po profilyu «informatika» pri izuchenii ob'ektno-orientirovannogo programmirovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2020.
5. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 12.08.2020 №954 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 Ekonomika». [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361235/ (data obrashcheniya: 13.01.2025).
6. Rubinshtejn S.L. O myshlenii i putyah ego issledovaniya. M., 1958.
7. Sidorenko E.V. Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii. SPb., 2007.
8. Slepak E.V. Obrazovatel'nyj process kak pole dlya razvitiya kreativnosti // Innovacionnye tekhnologii v obrazovatel'noj deyatel'nosti: materialy XXVI Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii, Nizhnij Novgorod, 7 fevralya 2024 goda. Nizhnij Novgorod, 2024. S. 346–349.
9. Sychev I.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya elementov sistemnogo myshleniya uchashchihsya starshih klassov: dis. ... kand. ped. nauk. Barnaul, 2009.
10. Filimonova E.Yu. Vzaimozavisimost' sistemnogo i kriticheskogo myshleniya kak lingvodidakticheskaya problema // Yazyk i kul'tura v epohu integracii nauchnogo znaniya i professionalizacii obrazovaniya. 2023. №4-2. S. 248–254.



The development of creative component of systematic thinking of students of economic specialities in the process of foreign language training

The experience of developing the creative component of systematic thinking of economics students in the process of foreign language training is considered. The final diagnostics, demonstrating the double increase of representativity of advanced and high levels and the calculations by χ^2 Pearson's test, substantiated the efficiency of development of systematic thinking in the process of simultaneous achievement of the purposes of language training.

Key words: *systematic thinking, decision making, creativity, authentic materials.*

(Статья поступила в редакцию 26.06.2025)

А.А. ГЛУХОВА
Волгоград

**СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОТВЕТСТВЕННОГО
ПОВЕДЕНИЯ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Определено понятие «экологически ответственное поведение» как личностное качество студента педагогического вуза. Охарактеризованы особенности экологического образования в рамках действующей концепции устойчивого развития образования. Выявлены основные функции, описаны структура и компоненты экологически ответственного поведения, а также разработаны критерии и уровни его сформированности у студентов педагогического вуза.



Ключевые слова: *экологически ответственное поведение, экологическое сознание, экологическая ответственность, экологическое поведение.*

В национальной стратегии развития образования в РФ до 2036 года отмечается, что в настоящее время экологизация системы высшего образования является одним из ключевых направлений образовательной политики населения в контексте устойчивого развития государства [19]. Студенты педагогических вузов как будущие учителя призваны не только демонстрировать пример бережного отношения к природе, но и создавать условия для формирования соответствующего поведения у подрастающего поколения. Согласно экологической концепции развития РФ до 2030 года, ввиду нарастающего экологического кризиса особую значимость приобретает формирование и развитие экологически ответственного поведения [15].

Исследования Н.Ю. Емельяновой, Л.А. Корниловой, М.С. Добряковой, А.В. Павлова, М.С. Байновой, Ю.Б. Надточия, Л.В. Моисеевой, А.В. Петрова, А.Е. Зориной, С.Р. Зариповой и других ученых акцентируют внимание на существенных характеристиках экологически ответственного поведения. И.Ю. Иванов, А.В. Павлов рассматривают экологически ответственное поведение как совокупность способностей, включающую осознанные действия, направленные на сохранение благосостояния окружающей среды, умение прогнозировать экологические изменения, понимание последствий индивидуальных и коллективных поступков в системе отношений «человек – природа», учет социально-экономических потребностей, а также принятие и выполнение эффективных решений [8].

Анализ научных подходов к определению экологически ответственного поведения позволяет выделить его ключевые характеристики. В.А. Прохода, М.С. Байнова, Ю.Б. Надточий подчеркнули низкую готовность молодежи к осуществлению поведения, состоящего из экологически ответственных мер и поступков [1]. А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, С.С. Кашлев, С.И. Гореславский, Л.В. Моисеева, Н.Н. Моисеев, С.Н. Глазачев, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, А.В. Гагарин и др. отмечают, что современная система педагогического образования в вопросах целенаправленной экологической подготовки подразумевает интеграцию экологических знаний и ценностей в содержание учебных дисциплин посредством грамотно подобранных методов, приемов и технологий обучения, что способствует формированию экологической ответственности и осознанности у обучающихся. Таким образом, анализ научных работ свидетельствует о необходимости пересмотра подходов к образовательному процессу и уточнения существенных характеристик экологически ответственного поведения, что и является целью данной статьи.

В рамках социологического подхода М.С. Добрякова определяет экологически ответственное поведение как «способность действовать определенным образом для поддержания благоприятного состояния окружающей среды, основанную на самостоятельных решениях, а не на внешнем принуждении» [18]. М.С. Байнова, Ю.Б. Надточий и А.В. Петров расширяют это понятие, включая в него сознательное участие личности в решении экологических проблем, ответственное потребление, поддержку экологической политики и личную ответственность [1]. Н.И. Матова и Л.М. Шагаров акцентируют внимание на экологически ответственном поведении в контексте минимизации вреда техногенного характера и включения программ экологического просвещения в образование [12]. А.Е. Зорина и С.И. Мишулина определяют такое поведение как ценностно-смысловое формирование, основанное на заботе о природе и стремлении не причинять ей вред [7; 14].

Современные исследователи рассматривают экологически ответственное поведение будущих педагогов через призму развития экологической компетентности (Э.Ф. Зеер, И.А. Колесникова, Е.И. Огарева, Е.А. Шульпина, Л.А. Ситак, Р.С. Зарипова, Д.С. Ермаков, С.В. Алексеев, Е.А. Макарова, Е.Н. Хаматнурова и др.): «экологическая грамотность служит основой для формирования концепта «экологически-ответственное поведение», включающего в себя набор знаний и навыков, необходимых для ответственного взаимодействия с природой, охраны окружающей среды и следования принципам устойчивого развития» [8]. Таким образом, опираясь на исследования вышеупомянутых авторов, мы определяем экологически ответственное поведение как внутреннюю потребность, осознанное поведение личности, сформированное на основе экологических знаний и ответственности, которое направлено на сохранение и улучшение состояния окружающей среды [5].

Для анализа сущности экологически ответственного поведения как личностного качества обратимся к целостному подходу, разработанному В.С. Ильиным, В.В. Сериковым, Н.К. Сергеевым, В.П. Беспалько, Т.И. Шамовой и другими исследователями. Целостный подход предполагает выявление сущности качества посредством его целостных характеристик [17; 18]. Первостепенным свойством личностного качества является функция (В.С. Ильин). Функция обеспечивает формирование, сохранение и развитие системы как единого целого. Под функцией в нашем случае понимается роль экологически ответственного поведения по отношению к другим качествам.

Педагогические исследования подчеркивают многоаспектность функций экологически ответственного поведения. Ввиду тенденций развития практико-ориентированного образования, считаем, что современная миссия экологически ответственного поведения заключается в формировании личности, способной усваивать и трансформировать экологические знания в осознанные практические действия, направленные на устойчивое развитие природы и общества (Л.В. Моисеева, И.Ю. Иванов, А.В. Павлов) [8]. Исходя из данной миссии, мы выделяем 6 ключевых функций:

1. *Аксиологическая функция* способствует формированию экологических убеждений и ценностей (С.В. Осипова, И.В. Иванова) [9].

2. *Мотивационно-побудительная функция* выступает стимулом для поступков, направленных на решение экологических задач, являющихся первостепенными в системе ценностей человека [Там же].

3. *Оценочная функция* регулирует степень влияния личности на окружающую среду (А.В. Гагарин) [2].

4. *Социально-экономическая функция* подчеркивает вклад личности в осуществление социально значимых экопрактик [18].

5. *Информационно-прогностическая функция* проявляется в накоплении, хранении и систематизации информации об основных идеях и характере взаимодействия природы и общества [10].

6. *Практическая функция* формирует у студентов готовность выполнять свои экологические обязательства (Н.Ю. Емельянова).

Реализация функций происходит благодаря структуре, состоящей из иерархической последовательности компонентов личностного качества. Согласно В.А. Данилову, между структурой и функцией существует тесная взаимосвязь: функционирование выступает необходимым условием сохранения структуры, тогда как сама структура формирует основу для реализации функций и задает порядок их осуществления.

Для полной и эффективной реализации выделенных нами функций необходима адекватная структура. Статическая структура личностного качества включает элементы и их связи. По мнению С.Н. Глазачева, экологически ответственное поведение представляет собой сложное личностное качество, которое составляют когнитивный, ценностный и деятельностный компоненты [3]. Когнитивный компонент подразумевает наличие системных экологических знаний, которые развиваются в компонент экологического сознания личности (С.Д. Дерябо). В исследованиях Н.Н. Моисеева, В.С. Шиловой указывается на то, что ценностный компонент отражает сложившееся отношение личности к природной среде и означает его экологическую ответственность [19]. В исследованиях Т.С. Хазыковой в структурном плане обозначенная ответственность представлена аксиологическим (системообразующим), когнитивно-операциональным, мотивационно-волевым, оценочно-рефлексивным компонентами [Там же]. Деятельностный компонент экологически ответственного поведения отмечен в исследованиях И.Д. Зверева, О.П. Коваленко, С.В. Осиповой; проявляется в конкретных действиях по защите окружающей среды и являет собой экологическое поведение – «стабилизирующее», «устойчивое» и «сбалансированное» в экосоциальном бытии [2].

Основываясь на трехкомпонентной модели развития личностного качества С.Н. Глазачева, мы выстраиваем иерархию компонентов экологически ответственного поведения в соответствии с их вкладом в реализацию ключевых функций. Первичным является когнитивный компонент (экологическое сознание), который выполняет наибольшее количество функций, формируется в процессе усвоения системных экологических знаний и представлений (информационно-прогностическая функция). Этот компонент обеспечивает понимание взаимосвязей с окружающей средой, позволяет оценивать последствия деятельности человека (оценочная функция) и создает когнитивную основу для принятия решений (мотивационно-побудительная функция) (С.Н. Глазачев, С.Д. Дерябо).

Экологическое сознание, достигая определенного уровня развития, выполняет аксиологическую функцию, это способствует формированию ценностных экологических ориентаций, создавая тем самым основу для развития следующего компонента – экологической ответственности (ценностно-мотивационный компонент) [3; 18]. Этот компонент реализует мотивационно-побудительную и социально-экономическую функции, создавая оптимальный баланс между экологическими ценностями личности и общественными интересами. В системе экологически ответственного поведения деятельностный компонент (экологическое поведение) преобразует знания и ценности в конкретные практические действия личности посредством реализации практической и социально-экономической функций [18].

Для выявления характеристик уровней сформированности качества личности необходимо изучение комплекса критериев. Критерий – это признак, на основании которого осуществляется оценка того или иного явления, события или факта [4]. К критериям ценностного компонента (экологическая ответственность) относятся заинтересованность в экологических вопросах, соблюдение экологических норм в повседневной жизни, оценка исходной экологической ситуации в пространстве, осознание масштаба собственного влияния на окружающую среду (С.Н. Глазачев) [3]. Критериями когнитивного компонента (экологическое сознание) являются знания, осведомленность о проблемах экологии и понимание роли человека в охране окружающей среды, ведущие к достижению экологической грамотности и развитию экологической культуры (И.Ю. Ива-

нов, А.В. Павлов) [8]. Деятельностный компонент (экологическое поведение) включает практическое применение экологических знаний, участие в волонтерских акциях по очистке территорий и соблюдение принципов экологического поведения в процессе обучения и за пределами вуза (И.Д. Зверев) [6].

Динамическая структура экологически ответственного поведения студентов педагогического вуза представлена системой уровней, где каждый уровень взаимодействует с предыдущими и последующими. Основываясь на положениях субъектно-деятельностной концепции С.Л. Рубинштейна, определяем, что низший уровень формируется на основе базовых знаний и умений, необходимых для осознания экологической ответственности, в то время как высший уровень включает освоение предыдущих уровней – более сложные и интегрированные формы поведения, основанные на глубоких моральных и этических принципах [13]. Выявленные критерии когнитивного, ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов образуют комплексную систему признаков, которая, развиваясь по восходящей (от усвоения базовых норм к сложным интегрированным формам поведения), формирует динамическую структуру экологически ответственного поведения студентов педагогического вуза.

На начальном уровне студенты могут осваивать базовые знания о принципах устойчивого развития и экологии, что формирует их когнитивные представления о важности защиты окружающей среды. На следующем уровне происходит развитие эмоционального отклика на экологические вызовы, что может включать в себя чувство тревоги за будущее планеты и мотивы действовать. Высший уровень включает в себя интеграцию знаний и опыта в повседневную практику, проявляясь в активном участии студентов в экологических инициативах и проектах, а также в формировании их личной ответственности за экологическое благосостояние. Таким образом, динамическая структура экологически ответственного поведения студентов педагогического вуза представляет собой последовательное развитие личности от базовых знаний к активной и сознательной практике.

Для выявления уровней сформированности экологически ответственного поведения было проведено исследование среди 18 студентов 4-го курса профилей «География», «Биология» ФГБОУ ВО «ВГСПУ». Были получены следующие характеристики.

1. Высший уровень экологически ответственного поведения. Студенты активно участвуют в экологических проектах и инициативах, демонстрируют высокий уровень знаний о проблемах экологии и устойчивого развития. Они осознанно соблюдают экологические нормы, активно пропагандируют экологически безопасные практики среди сверстников и принимают участие в мероприятиях, направленных на защиту окружающей среды. Их поведение характеризуется ответственностью и инициативностью в вопросах экологии, они стремятся внедрять экологические практики в повседневную жизнь и требуют того же от окружающих.

2. Высокий уровень экологически ответственного поведения. Студенты проявляют интерес к экологии, участвуют в различных экологических акциях и мероприятиях, но их активность может быть нерегулярной. Они имеют базовые знания о проблемах экологии и осознают важность соблюдения экологических норм, однако иногда требуют внешнего контроля для их реализации. Эти студенты демонстрируют уважительное отношение к окружающей среде, но могут не всегда инициировать действия, направленные на ее защиту.

3. Средний уровень экологически ответственного поведения. Студенты имеют ограниченные знания об экологических вопросах и не проявляют достаточной активности в их решении. Они могут выполнять экологические нормы, но делают это без внутренней мотивации, полагаясь на внешние указания. Их участие в экологических мероприятиях минимально, зачастую они не осознают важности своих действий для окру-

жающей среды. На этом уровне наблюдается недостаток инициативы и ответственности за экологическую ситуацию.

4. Низкий уровень экологически ответственного поведения. Студенты не проявляют интереса к экологическим вопросам и часто игнорируют нормы поведения, направленные на защиту окружающей среды. У них отсутствует понимание важности экологической ответственности, они уклоняются от участия в мероприятиях, связанных с охраной природы. Эти студенты могут демонстрировать безразличие к экологическим проблемам и неуважительное отношение к окружающей среде.

Анализ существенных характеристик экологически ответственного поведения и выявленные уровни его сформированности у студентов педагогического вуза позволяют перейти к целеполаганию процесса формирования данного качества у исследуемой социальной категории и разработке эффективных образовательных моделей.

Научная новизна исследования заключается в уточнении существенных характеристик экологически ответственного поведения как личностного качества студентов педагогического вуза. Практическая значимость исследования состоит в возможности применения его результатов для создания диагностического инструментария оценки уровня экологически ответственного поведения.

Список литературы

1. Байнова М.С., Надточий Ю.Б. Зеленая экономика: вопросы экологически ориентированного поведения населения // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2022. №12-2. С. 182–191.
2. Гагарин А.В. Экологоориентированная деятельность педагога и учащихся в экологическом образовании: существенные особенности, содержательно-функциональный и аксиологический аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2007. №1. С. 80–91.
3. Глазачев С.Н. Экологическая культура учителя: исследования и разработки экогуманитарной парадигмы: монография. М., 1998.
4. Глебов А.А. Содержание и логика познания сущности личностного качества // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. №4(48). С. 8–13.
5. Глухова А.А. Формирование экологически ответственного поведения студентов педагогического вуза // Актуальные вопросы педагогики: XVII Международная научно-практическая конференция. М., 2024. С. 70–73.
6. Зарипова Р.С., Махубрахманова В.Р. Основы экологической культуры: учебное пособие для вузов. М., 2023.
7. Зорина А.Е. «Условия проживания» как фактор актуализации экологической ответственности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2018. Т. 18. №4. С. 383–390.
8. Иванов И.Ю., Павлов А.В. Когда ответственность – значит грамотность: о модели развития экологической грамотности школьников // Исследователь / Researcher. 2021. №1–2(33–34). С. 18–31.
9. Иванова И.В., Коненкова Н.В. Рефлексивно-ценностный подход к формированию экологически ответственного поведения подростков и молодежи // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. №3(15). С. 49–61.
10. Корнилова Л.А. Педагогические условия формирования экологического мировоззрения у студентов вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №4(167). С. 75–78.
11. Кравченко О.Г. Определение понятия и сущности экологизации содержания высшего образования // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Юридические науки. 2022. Т. 8(74). №1. С. 37–45.

12. Матова Н.И., Шагаров Л.М. Особенности экологически ответственного поведения туристов на охраняемых природных территориях // *Современные проблемы сервиса и туризма*. 2021. Т. 15. №1. С. 93–106.
13. Мдивани М.О. Индивидуальные ценности и экологически ответственное поведение // *Вестник Российского нового университета*. 2023. №4. С. 126–132.
14. Мишулина С.И. Сущность «зеленого» туризма // *Регионы России в новых экономических условиях*. Сочи, 2016. С. 75–84.
15. Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года. Утверждены Президентом РФ 30 апреля 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70069264/> (дата обращения: 11.03.2025).
16. Сергеев Н.К. О подходах к разработке модели выпускника педвуза // *Теоретико-методологические основы формирования личности школьника и студента: межвузовский сборник научных трудов*. Волгоград, 1990. С. 11.
17. Сериков В.В. Целостный подход к изучению готовности старшеклассников к труду. Волгоград, 1982.
18. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. М., 2020.
19. Хазыкова Т.С. Формирование экологической ответственности у студентов колледжа в процессе проектно-исследовательской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2010.
20. Шпакова Р.Н. Национальные цели развития в экологической сфере на период до 2036 года. *Мир новой экономики*. 2024. №18(4). С. 18–28.

* * *

1. Bajnova M.S., Nadtochij Yu.B. Zelenaya ekonomika: voprosy ekologicheski orientirovannogo povedeniya naseleniya // *Vestnik Altajskoj akademii ekonomiki i prava*. 2022. №12-2. S. 182–191.
2. Gagarin A.V. Ekologoorientirovannaya deyatel'nost' pedagoga i uchashchihsya v ekologicheskom obrazovanii: sushchnostnye osobennosti, sodержatel'no-funkcional'nyj i aksiologicheskij aspekt // *Vestnik Rossijskogo uni-versiteta družby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika*. 2007. №1. S. 80–91.
3. Glazachev S.N. Ekologicheskaya kul'tura uchitelya: issledovaniya i razrabotki ekogumanitarnoj paradigmy: monografiya. M., 1998.
4. Glebov A.A. Soderzhanie i logika poznaniya sushchnosti lichnostnogo kache-stva // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo uni-versiteta*. 2010. №4(48). S. 8–13.
5. Gluhova A.A. Formirovanie ekologicheski otvetstvennogo povedeniya studentov pedagogicheskogo vuza // *Aktual'nye voprosy pedagogiki: XVII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya*. M., 2024. S. 70–73.
6. Zaripova R.S., Mahubrahmanova V.R. Osnovy ekologicheskoy kul'tury: uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 2023.
7. Zorina A.E. «Usloviya prozhivaniya» kak faktor aktualizacii ekologicheskoy otvetstvennosti // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sociologiya. Politologiya*. 2018. T. 18. №4. S. 383–390.
8. Ivanov I.Yu., Pavlov A.V. Kogda otvetstvennost' – znachit gramotnost': o modeli razvitiya ekologicheskoy gramotnosti shkol'nikov // *Issledova-tel' / Researcher*. 2021. №1–2(33–34). S. 18–31.
9. Ivanova I.V., Konenkova N.V. Refleksivno-cennostnyj podhod k formirovaniyu ekologicheski otvetstvennogo povedeniya podrostkov i molodezhi // *Innovacionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAJT)*. 2023. №3(15). S. 49–61.
10. Kornilova L.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya ekologicheskogo mirovozzreniya u studentov vuza // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022. №4(167). S. 75–78.
11. Kravchenko O.G. Opreделение ponyatiya i sushchnosti ekologizacii sodержaniya vysshego obrazovaniya // *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Yuridicheskie nauki*. 2022. T. 8(74). №1. S. 37–45.

12. Matova N.I., Shagarov L.M. Osobennosti ekologicheskoi otvetstvennogo povedeniya turistov na ohranyaemykh prirodnykh territoriyah // *Sovremennyye problemy servisa i turizma*. 2021. T. 15. №1. S. 93–106.

13. Mdivani M.O. Individual'nye cennosti i ekologicheskoi otvetstvennoe povedenie // *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta*. 2023. №4. S. 126–132.

14. Mishulina S.I. Sushchnost' «zelyonogo» turizma // *Regiony Rossii v novykh ekonomicheskikh usloviyakh*. Sochi, 2016. S. 75–84.

15. Osnovy gosudarstvennoj politiki v oblasti ekologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda. Utverzhdeny Prezidentom RF 30 aprelya 2012 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70069264/> (data obrashcheniya: 11.03.2025).

16. Sergeev N.K. O podhodah k razrabotke modeli vypusknika pedvuza // *Teo-retiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya lichnosti shkol'nika i studenta: mezhvuzovskij sbornik nauchnykh trudov*. Volgograd, 1990. S. 11.

17. Serikov V.V. Celostnyj podhod k izucheniyu gotovnosti starsheklassnikov k trudu. Volgograd, 1982.

18. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti / pod red. M.S. Dobryakovej, I.D. Frumina. M., 2020.

19. Hazykova T.S. Formirovanie ekologicheskoi otvetstvennosti u studentov kolledzha v processe proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol'. 2010.

20. Shpakova R.N. Nacional'nye celi razvitiya v ekologicheskoi sfere na period do 2036 goda. *Mir novoj ekonomiki*. 2024. №18(4). S. 18–28.



The essential features of ecologically responsible behaviour as personal quality of students of pedagogical university

The concept of “ecologically responsible behaviour” as the personal quality of student of pedagogical university is defined. The peculiarities of ecological education in the context of active concepts of sustained development of education are characterized. There are revealed the basic functions. The structure and components of ecologically responsible behaviour are described, the criteria and levels of its development of students in pedagogical university are developed.

Key words: ecologically responsible behaviour, ecological consciousness, ecological responsibility, ecological behaviour.

(Статья поступила в редакцию 26.06.2025)

**О.В. КОЗИНА,
Е.Н. МЕРКУЛОВА**

Барнаул

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Рассматривается демонстрационный экзамен как инновационная форма государственной итоговой аттестации будущих учителей английского языка, направленная на объективную оценку ключевых профессиональных компетенций. Выделены основные критерии оценивания результатов демонстрационного экзамена. Представлена система предметно-методических кейсов на английском языке, направленных на подготовку будущего специалиста к прохождению итоговой аттестации. Обоснована эффективность использования предлагаемых кейсов.



Ключевые слова: демонстрационный экзамен, государственная итоговая аттестация, ключевые компетенции, будущий учитель, процесс обучения, критерии оценивания.

Согласно Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, актуальным является разработка «единого подхода к осуществлению предметной, методической, психолого-педагогической подготовки будущих учителей и всестороннему раскрытию заложенного в них воспитательного потенциала для достижения обучающимися универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, определенных федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования» [10]. Контроль уровня сформированности профессиональных компетенций выпускника требует создания системы оценивания в рамках государственной итоговой аттестации (далее – ГИА) «путем внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена как одной из обязательных форм проведения ГИА» [Там же].

Проблема демонстрационного экзамена (далее – ДЭ) в системе высшего образования недостаточно представлена в исследованиях отечественных ученых. Эта форма промежуточной и / или итоговой аттестации является инновационной. Вузы начинают внедрять данную форму контроля в образовательный процесс.

В системе среднего профессионального образования (далее – СПО) вопросом введения ДЭ занимаются многие образовательные учреждения, опыт которых отражен в работах таких исследователей, как В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, М.В. Козак, Л.Н. Куртева, А.И. Сатдыков, И.С. Сергеев, Р.С. Силкин и др. Авторы рассматривают структуру и модели развития СПО в Российской Федерации, формирование профессиональных компетенций студентов, а также проблемы и возможности ДЭ в данной системе [2; 8; 11].

Что касается системы высшего образования, то тема ДЭ разрабатывается авторами (О.В. Воронушкина, Л.А. Каирова, И.Ю. Кочешкова, Т.В. Макеева и др.), которые предлагают данную форму оценивания ключевых компетенций выпускников педагогических вузов как качественную и независимую процедуру, соответствующую международным стандартам [5; 9].

Современные реалии в системе школьного образования показывают дефицит молодых кадров, готовых работать в условиях педагогической многозадачности. Потенци-

альный работодатель испытывает острую потребность в специалисте не только со знанием своего предмета, но и способного к постоянному самосовершенствованию в своей профессиональной деятельности.

В соответствии с ФГОС ВО нового поколения по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», выпускник при окончании вуза должен продемонстрировать сформированность определенного набора ключевых компетенций: общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных [16].

В научно-методической литературе не существует единого толкования понятия «компетенция». Проблематика, связанная с данным термином, отражена в ряде работ таких отечественных и зарубежных исследователей, как Э.Г. Азимов, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, А.Н. Щукин, Ю. Коллер [1; 6; 17; 18].

Мы придерживаемся определения понятия «компетенция», данного А.В. Хуторским, по мнению которого компетенция – «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [17, с. 8].

Следовательно, будущий учитель должен быть готов осуществлять сложные виды профессиональной деятельности и обладать определенным уровнем творческого потенциала. Функционал современного учителя английского языка заключается не только в планировании и проведении урока, но и в использовании интерактивных и мультимедийных средств обучения для повышения мотивации обучающихся и формирования их межкультурной компетенции, что способствует эффективности обучения. В процессе обучения необходимо учитывать индивидуальные особенности и уровень владения иностранным языком каждого обучающегося как в аудитории, так и дистанционно в здоровьесберегающих условиях. Данный комплекс знаний, умений и навыков выпускника коррелирует с критериями оценивания результатов освоения компетенций, которые предусмотрены процедурой прохождения ГИА в форме ДЭ.

Последние 5 лет показывают активное внедрение новой формы промежуточной и / или итоговой аттестации, такой как ДЭ. Данная форма проведения ГИА несет в себе целый ряд преимуществ. В первую очередь это широкий охват проверяемых навыков, умений, компетенций в соответствии с требованиями к минимальным профессиональным компетенциям федеральных государственных образовательных стандартов.

Введение ДЭ в процедуру ГИА для студентов педагогических вузов направлено на обеспечение условий для независимой оценки уровня подготовки специалистов, а также способствует решению ряда задач системы высшего образования и рынка труда без необходимости проведения дополнительных мероприятий.

Таким образом, ДЭ является формой аттестации обучающихся и выпускников, «с помощью которой проверяется уровень сформированности компетенций, необходимых для ведения профессиональной деятельности в определенной сфере» [7, с. 12]. В процессе ДЭ студенты демонстрируют использование полученных знаний, умений и навыков в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности. Результат демонстрации сформированных компетенций выпускников оценивают независимые эксперты (потенциальные работодатели).

Актуальность данной статьи обусловлена потребностью современного российского общества в квалифицированных педагогических кадрах, поэтому ДЭ выступает как инновационная форма проверки знаний, умений и владений обучающихся в условиях, максимально приближенных к их будущей профессиональной деятельности.

Студент в процессе ДЭ должен показать сформированность общепрофессиональных и профессиональных компетенций на уровне, который соответствует требованиям федеральных образовательных стандартов и образовательной программы. Этот уровень

включает владение знаниями, умениями и навыками, позволяющими решать типовые и нестандартные профессиональные задачи самостоятельно и обоснованно.

Параметрами или критериями оценивания результатов данной формы экзамена являются следующие:

- психолого-педагогическая грамотность;
- предметная грамотность;
- методическая грамотность;
- коммуникативно-цифровая грамотность [Там же, с. 11–12].

Многолетний опыт работы в системе высшего образования показал эффективность внедрения данной формы аттестации в педагогическом вузе. В частности, студенты пятого курса Алтайского государственного педагогического университета (далее – АлтГПУ), обучающиеся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Начальное образование и Английский язык, История и Английский язык», демонстрируют стабильно высокий уровень сформированности ключевых компетенций по профилирующему предмету как в промежуточной, так и в итоговой аттестации.

В данном исследовании приводятся примеры психолого-педагогических задач (входящих в предметно-методический кейс) демонстрационного экзамена ГИА, разработанные для студентов вышеупомянутых профилей. Важным условием является наличие нестандартной проблемы, для решения которой требуется совокупность сформированности ключевых компетенций. Например:

Задача 1

Контекст. Формирование иноязычных грамматических навыков в основной школе.

Ситуация. Для тренировки учащихся в употреблении Present Simple и Present Continuous использовались преимущественно языковые упражнения. В результате такой работы учащиеся хорошо запомнили форму, но употреблять в речи эти времена затруднялись, возникли затруднения также в дифференциации грамматических явлений.

Задания:

1. Какие методические ошибки были допущены учителем?
2. Какие приемы, упражнения способствуют более качественному усвоению грамматического материала?
3. Разработайте фрагмент урока, который направлен на закрепление грамматических явлений на основе одного из современных УМК по английскому языку для средней школы, учитывая психолого-возрастные особенности учащихся.
4. Продемонстрируйте фрагмент урока по закреплению грамматических явлений на основе одного из современных УМК по английскому языку для средней школы.

При проведении фрагмента урока необходимо:

- соблюдать представленные ниже условия реализации моделируемого события;
- провести разработанный фрагмент занятия с участием волонтеров (студентов 1–2-х курсов) в ЦПДЭ АлтГПУ.

Комментарий. 5-й класс общеобразовательной школы, большинство учащихся в классе с высоким уровнем познавательной деятельности.

Задача 2

Контекст. Формирование иноязычных лексических навыков в основной школе.

Ситуация. Для тренировки учащихся в употреблении лексики по теме «Travel and Leisure» использовались преимущественно подстановочные упражнения. В результате такой работы учащиеся хорошо запомнили лексику по теме, но в процессе употребления и дифференциации в речи отработанной лексики возникли затруднения.

Задания:

1. Какие методические ошибки были допущены учителем?
2. Какие приемы, упражнения способствуют более качественному усвоению лексического материала?
3. Разработайте фрагмент урока по первичному закреплению лексики на основе одного из современных УМК по английскому языку для средней школы, учитывая психолого-возрастные особенности учащихся.

4. Продемонстрируйте фрагмент урока по первичному закреплению лексики на основе одного из современных УМК по английскому языку для средней школы.

При проведении фрагмента урока необходимо:

- соблюдать представленные ниже условия реализации моделируемого события;
- провести разработанный фрагмент занятия с участием волонтеров (студентов 1–2-х курсов) в ЦПДЭ АлтГПУ.

Комментарий. 5-й класс общеобразовательной школы, большинство учащихся в классе с низким уровнем познавательной деятельности.

В рамках данного задания студентам предлагается разработать фрагмент урока, где они демонстрируют полученные знания, умения и навыки по дисциплинам «Практикум по культуре речевого общения (английский язык)» и «Методика обучения иностранному языку» на практике.

В процессе подготовки к заданию по ДЭ обучающиеся анализируют контекст и выбирают методы, подходы и технологии для презентации поставленной задачи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей участников психолого-педагогического занятия. Проблемная задача может включать специальные требования, такие как наличие ученика в классе с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ); ученика, постоянно нарушающего дисциплину; учеников с высоким уровнем мотивации к изучению английского языка. Все это должно быть учтено и отражено в разработке технологической карты фрагмента урока.

Задания предназначены для оценки следующих компетенций:

1. ОК-4 – способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (ых) языке (ах);
2. ОПК-4 – способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей;
3. ОПК-5 – способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении;
4. ПК-1 – способен осуществлять обучение учебным предметам в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;
5. ПК-2 – способен осваивать и применять базовые научно-теоретические знания по предметам в профессиональной деятельности;
6. ПК-3 – способен организовывать индивидуальную и совместную учебную и внеучебную деятельность обучающихся в предметных областях;
7. ПК-8 – способен организовывать образовательный процесс с использованием современных образовательных технологий, в том числе дистанционных.

Каждая компетенция подразумевает определенный уровень ее освоения:

- *пороговый*: имеет фрагментарные знания предмета, умеет поверхностно пользоваться методическим инструментарием, владеет некоторыми навыками адаптации содержания предмета;
- *базовый*: имеет основные знания предмета, умеет пользоваться методическим инструментарием, владеет основными навыками адаптации содержания предмета;
- *высокий*: имеет глубокие знания предмета, умеет четко пользоваться методическим инструментарием, владеет комплексными навыками адаптации содержания предмета.

Практика проведения ДЭ в АлтГПУ показывает достаточно высокий уровень реализации предметно-методического кейса. Вместе с тем, в процессе подготовки студенты сталкиваются с некоторыми трудностями: недостаточная психологическая подготовка студентов, необходимость быстрого реагирования на вопросы и комментарии экспертов, сложности организационного характера в непривычных для студентов условиях.

В рамках критерия оценивания группы психолого-педагогической грамотности студенты испытывают сложность дифференцированного подхода к обучающимся. Что касается группы предметной грамотности, студенты затрудняются в привлечении знаний из различных предметных областей на основе междисциплинарного подхода. Во время подготовки к предметно-методическому кейсу студенты не всегда подбирают эффективные формы работы с обучающимися на занятии, а также не учитывают задания, направленные на формирование у учеников метапредметных умений и компетенций.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Куртеева Л.Н. Структура и параметры сценариев развития среднего профессионального образования в Российской Федерации до 2035 года. От нормативного моносценария к стратегическому управлению на основе веера сценариев: монография. М., 2021.
3. Борзова Е.В. Развитие универсальных компетенций на практических занятиях по иностранным языкам в университете // Иностранные языки в школе. 2023. №8. С. 62.
4. Воронушкина О.В. Подготовка обучающихся к демонстрационному (профессиональному) экзамену по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки: методические рекомендации. Барнаул, 2023.
5. Воронушкина О.В., Каирова Л.А., Кочешкова И.Ю. Комплексная система оценки демонстрационного (профессионального) экзамена в системе высшего педагогического образования. Барнаул, 2023.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 22–27.
7. Козина О.В., Меркулова Е.Н. Демонстрационный экзамен как форма контроля профессиональных компетенций будущего педагога // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №9(192). С. 10–15.
8. Козак М.В. Формирование профессиональных компетенций студента выпускного курса СПО при подготовке к демонстрационному экзамену с участием работодателя // Молодой ученый. 2024. №26(525). С. 410–413.
9. Макеева Т.В. Организация профессиональных (демонстрационных) экзаменов в системе высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №76-4. С. 195–199.
10. Распоряжению Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 №1688-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040?index=11> (дата обращения: 25.06.2025).
11. Силкин Р.С. Демонстрационный экзамен в системе среднего профессионального образования: проблемы и возможности // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2023. №3(18). С. 79–88.
12. Синкина Е.А. Формирование профессиональных компетенций посредством применения многоуровневых задач и заданий профессиональной направленности // Педагогика. 2012. №6. С. 109–112.
13. Солодянкина О.В. Разработка документов по моделированию и определению путей формирования компетенций выпускника вуза (теоретические и методические аспекты): учебное пособие. Ижевск, 2015.
14. Стариченко Б.Е., Сардак Л.В. Особенности проведения демонстрационного экзамена в вузе // Педагогическое образование в России. 2023. №2. С. 123–131.
15. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 26.06.2025).
16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (3+). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilnyami-podgotovki-125/> (дата обращения: 07.08.2024).

17. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. // Эйдос. 2002. №1. С. 1.

18. Kohler J. Europäische Qualifikationsrahmen und seine Bedeutung für die Einzelstaatlichen Studiensysteme: European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EFQ-LLL) – Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF – EHEA) // Qualität in Studium und Lehre. Stuttgart, 2008. S. 1–26.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M., 2009.

2. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Kurteeva L.N. Struktura i parametry scenarijev razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii do 2035 goda. Ot normativnogo monoscenariya k strategicheskomu upravleniyu na osnove veera scenarijev: monografiya. M., 2021.

3. Borzova E.V. Razvitie universal'nyh kompetencij na prakticheskix zanyatijax po inostrannym yazykam v universitete // Inostrannye yazyki v shkole. 2023. №8. S. 62.

4. Voronushkina O.V. Podgotovka obuchayushchihysya k demonstracionnomu (professional'nomu) ekzameni po osnovnym obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya UGSN 44.00.00 Obrazovanie i pedagogicheskie nauki: metodicheskie rekomendacii. Barnaul, 2023.

5. Voronushkina O.V., Kairova L.A., Kocheshkova I.Yu. Kompleksnaya sistema ocenki demonstracionnogo (professional'nogo) ekzamena v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. Barnaul, 2023.

6. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vyshee obrazovanie segodnya. 2003. №5. S. 22–27.

7. Kozina O.V., Merkulova E.N. Demonstracionnyj ekzamen kak forma kontrolya professional'nyh kompetencij budushchego pedagoga // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №9(192). S. 10–15.

8. Kozak M.V. Formirovanie professional'nyh kompetencij studenta vypusknogo kursa SPO pri podgotovke k demonstracionnomu ekzameni s uchastiem rabotodatelya // Molodoj uchenyj. 2024. №26(525). S. 410–413.

9. Makeeva T.V. Organizaciya professional'nyh (demonstracionnyh) ekzamenov v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. №76-4. S. 195–199.

10. Rasporyazheniyu Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24.06.2022 №1688-r. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040?index=11> (data obrashcheniya: 25.06.2025).

11. Silkin R.S. Demonstracionnyj ekzamen v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya: problemy i vozmozhnosti // Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putej soobshcheniya: Gumanitarnye issledovaniya. 2023. №3(18). S. 79–88.

12. Sinkina E.A. Formirovanie professional'nyh kompetencij posredstvom primeneniya mnogourovnevnyh zadach i zadanij professional'noj napravlenosti // Pedagogika. 2012. №6. S. 109–112.

13. Solodyankina O.V. Razrabotka dokumentov po modelirovaniyu i opredeleniyu putej formirovaniya kompetencij vypusknika vuza (teoreticheskie i metodicheskie aspekty): uchebnoe posobie. Izhevsk, 2015.

14. Starichenko B.E., Sardak L.V. Osobennosti provedeniya demonstracionnogo ekzamena v vuze // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2023. №2. S. 123–131.

15. Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2018 goda №204 «O nacional'nyh celyah i strategicheskix zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda» (s izmeneniyami i dopolneniyami). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (data obrashcheniya: 26.06.2025).

16. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya (3++). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilnyami-podgotovki-125/> (data obrashcheniya: 07.08.2024).

17. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty. Doklad na Otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki RAO 23 aprelya 2002 g. // Ejdos. 2002. №1. S. 1.



***Demonstration examination as the indicator of developing
the key competencies of future teacher of English***

The demonstration examination as the innovative form of State Final Examination of future teachers of English, directed to the objective assessment of key professional competencies, is considered. There are revealed the basic criteria of accessing the results of a demonstration examination. The system of subject and methodical cases in English, focused on future specialists' training to final examination is presented. The efficiency of use of suggested cases is substantiated.

Key words: *demonstration examination, State Final Examination, key competencies, future teacher, educational process, assessment criteria.*

(Статья поступила в редакцию 01.06.2025)



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Л.И. КАЗАНЦЕВА
Мелитополь

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПОНЕНТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СВЕТЕ КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ

Раскрыта сущность экологической культуры детей дошкольного возраста, охарактеризованы основные ее компоненты: экологические знания, высшие чувства, осознанное отношение к окружающему, ценностные установки и экологически целесообразное поведение. Показаны психолого-педагогические механизмы формирования экологической культуры, взаимообусловленность компонентов экокультуры в процессе интеллектуального, эмоционального, нравственного и эстетического развития личности ребенка.



Ключевые слова: экологическая культура, системные знания, осознанное отношение, ценностные установки, целесообразное поведение.

Проблема формирования экологического сознания, экологической культуры обозначила свою актуальность с момента осознания людьми абсолютной ценности природы, а также своей зависимости от природной среды и ее ресурсов. Это послужило основанием для появления научного направления, изучающего взаимосвязи человека и природы, взаимозависимость и взаимообусловленность их существования.

В условиях стремительно ухудшающейся экологической ситуации ключевым механизмом преодоления данной отрицательной тенденции является изменение мировоззрения человека, его отношения к природе, к своей среде обитания, ко всему живому и сущему. Действительно, экологические проблемы современной наукой рассматриваются как мировоззренческие, как проблемы сознания человека и его отношения к природе, которые воплощаются в действиях, поведении, стиле жизни. Так, С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин считают, что планетарный экологический кризис фактически вызван кризисом антропоцентрического сознания [3].

Со второй половины XX столетия экологическая психология и педагогика разрабатывают механизмы формирования экоцентрического типа экологического сознания, который должен выступать регулятором деятельности человека в природе (С.Д. Дерябо, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, В.А. Скребец, И.Т. Суравегина, В.А. Ясвин). Экоцентрический тип экологического сознания учеными сформулирован как система представлений о мире, для которой характерна ориентированность на экологическую целесообразность во всех видах деятельности, отсутствие противопоставления человека и природы, восприятие природных объектов как полноправных субъектов, баланс прагматического и непрагматического взаимодействия человека с природой (Д.С. Дерябо, В.А. Ясвин). Высшей ценностью современного этапа развития человечества философия экоцентризма считает гармоническое развитие человека и природы.

Начальным этапом работы по формированию экологически осознанного отношения к окружающему миру обоснованно считается дошкольный возраст – сензитивный в формировании основ мировоззрения, гибкий и чувствительный к новому знанию, эмоцио-

нально отзывчивый к восприятию нравственных норм. Именно в этот период жизни в результате целенаправленного психолого-педагогического влияния происходит становление элементов экологического сознания и формирование основ экологической культуры.

Экологическое сознание, по определению В.И. Скребца, представляет форму психического отражения и преобразования природной среды, целостную систему взглядов личности на мир, свое место в диаде «человек – природа», понимание и эмоциональное оценивание смысла человеческой деятельности [6]. По мнению Э.В. Гирусова, экологическое сознание – это совокупность взглядов, теорий и эмоций, отражающих проблемы взаимоотношения общества и природы, а также возможности их решения приемлемыми социальными и природными ресурсами [2]. В.А. Медведев и А.А. Алдашева акцентируют внимание на двух основных компонентах экологического сознания – знаниях и действиях: «...экологическое сознание должно охватывать область человеческих знаний и действий, которые связаны с воздействием человека на объекты и процессы в природе, приводящие к изменениям самой структуры природы» [5, с. 16].

Близким, но не тождественным является понятие экологической культуры. Экологическая культура включает в себя экологическое знание, безопасные и благоприятные для природного равновесия технологии деятельности, нормы и ценности, навыки поведения, созерцание и чувства, распространяется на всю систему активности человека (Э.В. Гирусов).

З.П. Плохий описывает экологическую культуру личности так: это форма духовного и практического освоения мира природы, в котором человек, исходя из своих мировоззренческо-ценностных представлений о необходимости сохранения окружающего мира как среды человеческого существования, удовлетворяет личные материальные и духовные потребности, руководствуясь идеалами и критериями, отражающими общечеловеческие морально-правовые, эстетические, гуманистические ценности, в которых органически соединяются традиции предыдущих эпох и инновации современной техногенной эры.

Как можем видеть из приведенных определений, базовыми компонентами, составляющими сущность экологической культуры человека, выступают знания и представления, чувства и отношение, ценностные ориентации, и, безусловно, ключевой компонент – действия, поступки, поведение во всех проявлениях активности человека.

С.Н. Николаева считает, что экологическая культура детей дошкольного возраста состоит в осознанно-правильном отношении к природе, к себе и другим людям как части природы, к вещам и материалам природного происхождения [7].

Многочисленными психолого-педагогическими исследованиями доказано, что основой как экологического сознания, так и экологической культуры являются экологические знания и представления, они же рассматриваются необходимым условием становления отношения к окружающему миру. Выработывая представления и усваивая знания, дети учатся осознавать базовые природные закономерности, то, насколько тесно компоненты природы связаны между собой и как организмы зависят от среды обитания.

Возможность изучения детьми дошкольного возраста некоторых закономерностей в сфере природы доказана множеством исследований в области психологии и педагогики (Н.Ф. Виноградова, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.Н. Кондратьева, А.А. Люблинская, Л.И. Мищик, С.Н. Николаева, З.П. Плохий, А.Н. Поддьяков, Г.П. Саморукова, Е.Ф. Терентьева, И.А. Хайдурова, Н.Ф. Ярышева и др.). По мнению психологов, в процессе предметно-чувственной деятельности дошкольник способен выделить центральные связи между явлениями действительности и воспроизвести их в форме представлений. Представления являются обобщенными образами действительности, сохраняющими важные для индивида особенности действительности. На основе системы конкретных представлений возникает обобщенное знание (А.Н. Поддьяков).

Психологические исследования выявили значительные потенциальные возможности детей дошкольного возраста в усвоении системных знаний и понятий. Так, в 4–5 лет

дети могут производить элементарные суждения на основе оперирования представлениями (Н.Ф. Говоркова, А.А. Люблинская, А.Н. Поддьяков), не только осознают отдельные факты, но и могут устанавливать между ними связи, выделяют существенные особенности предметов, что создает предпосылки для формирования простейших понятий и системных знаний (А.В. Запорожец). У детей старшего дошкольного возраста формируется способность к начальным формам абстрагирования, обобщения и умозаключений (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн). Ученые (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, А.Н. Поддьяков, П.Г. Саморукова) считают, что системные естественнонаучные представления в наглядно-образной форме можно сформировать у детей в ходе предметно-познавательной деятельности. В дошкольный период жизни у ребенка формируются обобщенные представления о предметах и явлениях, связях и отношениях, которые составляют основу мировосприятия, формируют реалистичную картину мира, что в дальнейшем должно стать фундаментом научного мировоззрения (Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, А.Н. Поддьяков).

По мнению ученых, проводивших исследования в области теории и методики экологического воспитания (С.Н. Николаевой, Г.П. Саморуковой, Е.Ф. Терентьевой, И.А. Хайдуровой), дошкольники демонстрируют способности к усвоению таких системных знаний, как зависимость между внешним строением и условиями обитания; зависимость роста и развития организма от факторов жизнеобеспечения; зависимость состояния окружающей среды от действий людей.

Рядом исследователей (В.Г. Грецова, Л.Ф. Захаревич, Н.Н. Кондратьева, Т.А. Куликова, Л.В. Маневцова, Т.А. Маркова, Н.К. Постникова) выделена зависимость положительного отношения детей к объектам природы от характера знаний в данной области. И.А. Хайдуровой установлена прямая зависимость между наличием устойчивого познавательного интереса к растениям и осознанного бережного отношения к представителям растительного мира. В исследовании Н.Н. Кондратьевой доказано, что усвоение детьми системы знаний о живом организме и факторах его роста и развития способствует пониманию самоценности жизни, недопустимости нанесения вреда живому существу.

Процесс формирования системных знаний должен выстраиваться по иерархическому принципу (И.А. Хайдурова), суть которого состоит в том, чтобы на первом этапе знакомить детей с основной, общей зависимостью развития организмов от фактора внешней среды, а на следующем этапе через использование активной практической и познавательной деятельности создавать ситуации подтверждения проявления данной зависимости в новых условиях. Такая схема обучения обеспечит понимание зависимости как закономерности.

В теории и практике формирования у дошкольников экологической культуры весь объем экологических знаний разделен на 3 группы, что соответствует логике разделов экологии как науки: знания биологической экологии, знания социальной экологии и знания экологически безопасного поведения человека в окружающей среде (С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова).

Базовую группу знаний детей должны составлять биоэкологические знания о сообществах организмов, взаимодействующих друг с другом и образующих с окружающей природной средой единство – экосистему, в границах которой осуществляется трансформация вещества, энергии и информации. В понятийном плане ядро биологической экологии составляет живое вещество, соответственно, знания биоэкологии отражают природные зависимости существования и развития «живого», наиболее существенные связи живой и неживой материи.

В общем выражении доступные дошкольникам знания биологической экологии следующие: о взаимосвязях живых организмов друг с другом и окружающей средой; о

различных формах морфологической и функциональной приспособленности организмов (адаптации); о жизни в природных сообществах (лесу, море, степи и т.п.); о многообразии видов; об изменениях организмов в процессе роста и развития; о цикличности в природе (смена сезонов года, фенологические изменения во флоре и фауне, круговорот воды, питательных веществ); о том, что в природе ничто бесследно не исчезает и не берется ниоткуда.

Осознание отдельных понятий и фактов, основных закономерностей биоэкологии позволяет детям прийти к элементарному пониманию проблем взаимоотношений человека с окружающим миром и последствий деятельности людей, т.е. к осмыслению некоторых аспектов социальной экологии.

Знания в разделе социальной экологии нацелены на усвоение дошкольниками следующих общих положений: человек является частью природы, в отношениях «человек – природа» человек составляет разумную, мыслящую часть; люди существуют за счет использования природных ресурсов; общество заботится о сохранении и восстановлении природы; люди могут оказывать негативное влияние на природную среду и ее обитателей.

Знания экологически безопасного поведения составляют третью группу экологических знаний детей дошкольного возраста, что подтверждается исследованиями Н.А. Бобылевой, Н.В. Лысенко, С.Н. Николаевой, З.П. Плохий, Н.А. Рыжовой, где говорится о необходимости ознакомления детей с элементами прикладной экологии и экологически безопасного поведения.

Ребенок должен знать правила и экологическое обоснование этих правил поведения в природной и преобразованной людьми среде. При этом важно, чтобы правило было для ребенка не просто ограничением, а глубоко осознанной необходимостью поступать именно так, потому что иное действие наносит вред окружающему. В ходе рассуждений вместе с детьми можно составить некий экологический кодекс поведения в природной среде (например, не забирай животных из их среды обитания; не приближайся и не трогай руками малышей животных; не разрушай постройки, сделанных животными – муравейников, гнезд, паутину, норы; разговаривай умеренным голосом, не кричи, чтобы не пугать животных; не срывай цветущие растения, какими бы привлекательными они ни были, и как бы ни хотелось взять их с собою; ходи только по протоптанным дорожкам, не нарушай целостности полян и лужаек; не вытаптывай грибницы, не рви, а срезай грибы; не ломай кустарники и ветки деревьев; не забирай слишком много ягод, орехов, грибов, оставь для животных, т.к. это их пища; не поджигай траву, не разводи костер в потенциально опасных местах).

Детей знакомят с правилами поведения в среде, созданной человеком на городских улицах, пляжах, парках, в жилище: старайся не находиться рядом с оживленной автострадой, где высокая концентрация выхлопных газов; не купайся в водоемах с близко расположенными предприятиями; не собирай плоды растений, растущих вблизи автострад, железных дорог, предприятий, т.к. они накапливают токсины и тяжелые металлы; не используй слишком много химических веществ во время мытья посуды, стирки, уборки, купания; экономно расходуй воду, электричество, пищевые ресурсы, береги тепло; в общественных местах не бросай мусор, складывай в контейнеры для утилизации; бережно относись ко всем вещам, потому что они сделаны из природных материалов и т.д.

На основе всех групп знаний вырабатывается осознанно-правильное отношение к окружающему миру. Отношение имеет эмоционально-действенный характер и выражается в форме познавательных интересов, гуманистических и эстетических переживаний, практической готовности правильно взаимодействовать с природой.

Эмоционально-действенный характер отношения к природе формируется через пережитые чувства и эмоции. Именно эмоции являются мостиком, помогающим усвоить получаемую информацию, и подталкивают к тем или иным действиям. По мнению

З.П. Плохий, моральное, экологически обоснованное отношение детей к объекту природы начинается там, где есть эмоционально-чувственные переживания.

Принципиально важными в экологическом воспитании детей являются три группы чувств: гуманистические, интеллектуальные и эстетические.

Гуманистические чувства, такие как сопереживание, сочувствие, доброта, милосердие, дружелюбие ко всем без исключения видам, влияют на осознание детьми того, что в природе все важно, нет ненужных, лишних, неважных.

Интеллектуальные чувства – удивление, любознательность, познавательный интерес, «инсайт», сомнение – вызывают необыкновенно мощные по своей силе эмоции, заставляющие детей волноваться и испытывать воодушевление.

Эстетические чувства и эмоции – чуткость к восприятию красивого, необычного, грандиозного, радость от восприятия красоты, волнение, восхищение, любование, наслаждение – очень сложны для осмысленного переживания. Дети дошкольного возраста самостоятельно, без специального обучения не способны выделить и оценить красоту, для них «красивое», «прекрасное», «выразительное» становится понятным только с подачи взрослого.

При этом следует отметить, что в природе много существ, которые не соответствуют «человеческим» эстетическим критериям шкалы красоты. Относительно всего живого современная экологическая философия выработала новое понятие – понятие «экологической красоты», которая отвечает критериям экономности, простоты и целесообразности. Именно этим критериям соответствует адаптация как основной закон выживания. По этой логике все ныне живущие существа отвечают критериям экономности, простоты и целесообразности, а значит, что с экологической позиции они прекрасны, а с эстетической они выразительны. В работе с детьми следует использовать определение «выразительный» в отношении некоторых природных объектов, показывая какие необычные внешние признаки имеет тот или иной организм.

Существует еще один подход в решении дилеммы «как вызвать положительные чувства к «некрасивому» объекту». Здесь должны быть включены интеллектуальные чувства детей, которых надо удивлять необычным способом адаптации или необычными формами поведения организма, демонстрировать парадоксальность и скрытую закономерность в формах приспособления.

Экологические знания о связях и зависимостях в природе, представления о целостности природы, а также испытываемые чувства и переживания детей выступают предпосылкой к формированию ценностного отношения к природе. Зависимость между знаниями и чувствами, познанием и эмоционально-чувственной сферой изучены в психологии (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович). Опираясь на выявленные зависимости, В.А. Ясвин характеризует отношение ребенка к миру природы как субъективное, проявляющееся в познавательном компоненте. Наличие познавательной составляющей в структуре эмоциональных процессов приводит к формированию так называемых «синтетических эмоционально-гностических комплексов». Это можно наблюдать, когда дети, положительно реагируя на проявление природного объекта, стараются его «присвоить» с намерением лучше изучить – потрогать, заглянуть вовнутрь. Таким образом, В.А. Ясвин делает вывод о преобладании у дошкольников когнитивного компонента в отношении к природе, а само отношение характеризует как «субъектно-познавательное и субъектно-прагматическое» [8, с. 200].

Именно отношение можно считать основным результатом и показателем сформированности знаний (О.А. Макарова, С.Н. Николаева, З.П. Плохий, Н.А. Рыжова). Положительное эмоционально-ценностное отношение ребенка характеризуется получением удовольствия от общения с природой, положительным эмоциональным восприятием природы, желанием сохранить природное окружение, осознанием ценности природы для жизни человека и самоценности природы в мировоззренческом плане. Учеными от-

мечается прямая пропорциональная зависимость между объемом накопленных знаний о природе и проявлением отношения к ней: прагматическое отношение преобразуется в эмоционально-ценностное. При систематическом осознанном общении детей с природой эмоционально-ценностное отношение, не теряя своей эмоциональной окрашенности, становится осмысленным, стабильным, глубоким, приобретая черты непрямости и субъектности.

Для выработки осознанно-правильного отношения детей к природе необходимо учитывать и использовать своеобразные черты детского мышления, обозначенные Л.С. Выготским в работе «Мышление и речь». Он выделяет наивный реализм, анимизм, или наделение человеческими качествами всего живого, и противоположную особенность восприятия мира природы – артифактизм, или восприятие всех природных объектов и явлений как созданных человеком для своих потребностей [1]. Эти проявления мышления не следует рассматривать как недостатки, потому что механизмы своеобразного мировосприятия можно использовать для формирования положительного отношения к объектам природы. Так, З.П. Плохий предложено использовать условие индивидуализации, т.е. ознакомление с конкретной особью как представителем вида, его «очеловечивание» и присвоение ему имени собственного. Субъективация и персонификация объекта природы стимулирует действие эмпатии, поскольку ребенок проявляет отношение к нему как себе подобному, с кем можно общаться, играть, делиться мыслями и переживаниями. Вопрос построения процесса формирования экологической культуры через действие механизма субъектного восприятия природы поднимался многими исследователями (Д.С. Дерябо, В.А. Скребец, И.И. Шлимакова, В.А. Ясвин).

Формирование положительного отношения к природе возможно при условии непосредственного общения с природными объектами и базируется на получении знаний о них (А.И. Васильева, Н.Ф. Виноградова, И.Д. Зверев, С.Н. Николаева, И.Т. Суравегина, Н.Ф. Ярышева и др.). Такое отношение вызывает интерес и осознание ценности каждого элемента природы.

Проблема формирования ценностного отношения, ценностных ориентаций считается одной из важнейших в системе воспитания и образования, поскольку именно ценности определяют потребности, влияющие на мотивы как движущие механизмы деятельности человека. Фактически, ценности определяют смыслы воспитания, а воспитание стремится привить веру в принятые ценности.

Ценностные ориентации как психическое образование проходят сложный путь развития, включая в себя два уровня освоения – чувственный и рациональный. На первом, чувственном уровне оценивание происходит через эмоциональные переживания в виде первичных впечатлений «нравится – не нравится», «хорошо – плохо». Эмоции являются первой и непосредственной формой познания и оценки, фиксирующей важные для человека факты, явления, признаки и т.п. На рациональном уровне чувственная оценка углубляется в связи с расширением знаний, формированием более точного, глубокого, системного представления об объекте оценивания. Первичная эмоциональная реакция дополняется и может изменяться под влиянием аналитической деятельности, приобретая форму устойчивых и глубоких чувств. Стойкие чувства могут развиваться только на почве знаний.

Без осознания человеком природы как универсальной ценности любая деятельность в природе становится утилитарной. Для формирования осознанно-правильного, ценностного отношения к окружающему миру уже в дошкольном детстве имеет огромное значение понимание самоценности природы. В формировании ценностных установок большую роль играет то, какие именно представления получает ребенок, насколько полно они отражают экологические зависимости, насколько сформированные знания являются объективными и системными, какие эмоции, чувства и переживания испытывает ребенок, насколько важной потребностью в его жизни является общение с природой.

Из сказанного становится очевидным, что для формирования ценностного отношения необходимо единство понимания и переживания. Понимание природы объединяет объективно-научное знание и субъективно-ценностное отношение.

В воспитании экологической культуры у детей дошкольного возраста на первый план выступают такие ценностные ориентации, как жизнеобеспечивающая, оздоровительная и познавательная ценность природы (З.П. Плохий); эстетическая и практическая ценность природы (О.А. Макарова).

Третьим, ключевым компонентом экологической культуры является практика взаимодействия человека с окружающим миром. Именно практика поведения в природе одновременно выступает индикатором сформированности экологической культуры; т.е. не сами знания, а готовность применять знания о природе и законах ее существования под влиянием переживаний, эмоций и чувств, которые воплощаются в природосообразных и природоохранных действиях, в навыках рационального природопользования.

В проведенных в разное время исследованиях В.Г. Грецово́й и З.П. Плохий высказывается общая позиция на то, что успешный результат экологического воспитания в виде сформированной экологической культуры возможен при интеграции знаний и организации практической деятельности, в которой эти знания ребенком применяются.

Учеными называются группы знаний, оказывающие решающее влияние на формирование экологической культуры. Первую группу составляют знания об эстетических свойствах объектов природы, определяющих к ним эмоционально-позитивное отношение. Вторая группа – это знания о связях и зависимостях в природе, которые составляют основу, определяющую оптимальные действия ребенка в природной среде. И, наконец, третья группа – знания о значении любого природного объекта для существования самой природы и человека, формирующие положительное отношение к природе в целом. Эти знания и позитивное отношение формируют установки, определяющие всю линию поведения ребенка в природе, «аргументированность и убежденность» каждого его поступка [4, с. 209].

Экопсихолог В.И. Скребец считает, что фундаментальную основу экологического сознания человека должна составлять личная включенность, причастность к происходящему в экологических процессах. Включенность как идея «ориентирует методику на разработку и создание технологий воздействия на сознание с целью формирования причастного к экологии, экоатрибутивного (экологически целесообразного) поведения и деятельности» [6, с. 86].

Практика взаимодействия с природой как показатель и как ключевой компонент экокультуры дошкольников выявляется в следующем: дети проявляют интерес и позитивные реакции на природу; понимают специфику живого и умеют учитывать ее во всех действиях; выражают желание практически сохранять, поддерживать и создавать необходимые условия существования организмов; понимают и сочувствуют тем, кто испытывает дефицит условий; ощущают эмоциональный отзыв, радость от проявлений растений и животных, их красоты; соблюдают правила поведения в природе и быту; имеют элементарные навыки природопользования.

Таким образом, основными компонентами экологической культуры детей дошкольного возраста выступают системные знания и представления о связях и зависимостях в природе, высшие чувства и осознанно-правильное отношение к природе как самоценности, осознание единства человека с миром природы, сформированные экологически целесообразные навыки и поступки. Ключевым компонентом и показателем сформированной экологической культуры дошкольников является экологически целесообразное поведение во всех видах активности.

Процесс формирования экологической культуры охватывает все стороны личности ребенка и способствует развитию интеллектуальной, мотивационной, эмоциональ-

но-волевой, нравственной, эстетической сфер, способствует полноценному становлению личности в гармонии с природой и обществом.

Наименее изученным в теории экологического воспитания дошкольников является вопрос формирования ценностных ориентаций, развития потребностно-мотивационной сферы ребенка в системе взаимодействия человека с природой. В методике формирования экологической культуры на первый план актуальности выходит проблема поиска психолого-педагогических инструментов становления субъектно-непрагматического отношения детей к природе, включенного и ответственного взаимодействия в системе «человек – природа».

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. М., 2016.
2. Гирусов Э.В. Экологическая культура как высшая форма гуманизма // Философия и общество. 2009. №4(56). С. 74–92.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология: учебное пособие для вузов. Ростов-на-Дону, 1996.
4. Макарова О.А. Психологические основы становления экологического сознания детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2017. №13(147). С. 208–210.
5. Медведев В.И., Алдашева А.А. Экологическое сознание: учебное пособие. М., 2001.
6. Скребец В.А. Методология экологической психологии в украинских и российских исследованиях // Гуманитарный вектор. Серия: Психология. 2014. №1(37). С. 84–93.
7. Становление экологической культуры и развитие ребенка старшего дошкольного возраста: монография / под ред. С.Н. Николаевой. М., 2016.
8. Ясвин В.А. Психология отношения к природе: учебное пособие. М., 2000.

* * *

1. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech': psihologicheskie issledovaniya. M., 2016.
2. Girusov E.V. Ekologicheskaya kul'tura kak vysshaya forma gumanizma // Filosofiya i obshchestvo. 2009. №4(56). S. 74–92.
3. Deryabo S.D., Yasvin V.A. Ekologicheskaya pedagogika i psihologiya: uchebnoe posobie dlya vuzov. Rostov-na-Donu, 1996.
4. Makarova O.A. Psihologicheskie osnovy stanovleniya ekologicheskogo soznaniya detej starshego doshkol'nogo vozrasta // Molodoy uchenyj. 2017. №13(147). S. 208–210.
5. Medvedev V.I., Aldasheva A.A. Ekologicheskoe soznanie: uchebnoe posobie. M., 2001.
6. Skrebec V.A. Metodologiya ekologicheskoy psihologii v ukrainskih i rossijskih issledovaniyah // Gumanitarnyj vektor. Seriya: Psihologiya. 2014. №1(37). S. 84–93.
7. Stanovlenie ekologicheskoy kul'tury i razvitie rebenka starshego doshkol'nogo vozrasta: monografiya / pod red. S.N. Nikolaevoj. M., 2016.
8. Yasvin V.A. Psihologiya otnosheniya k prirode: uchebnoe posobie. M., 2000.



Development of fundamental components of ecological culture of preschool children in the context of cultural and educational innovations

The essence of ecological culture of preschool children is revealed. Its basic components (ecological knowledge, higher feelings, conscious attitude to environment, value system and ecologically rational behaviour) is revealed. The psychological and pedagogical mechanisms of development of ecological culture and the interdependence of ecoculture's components in the process of intellectual, emotional, moral and aesthetic development of a child's personality are demonstrated.

Key words: *ecological culture, system knowledge, conscious attitude, value system, rational behaviour.*

(Статья поступила в редакцию 30.12.2024)

М.В. ЗАЯЦ
Волгоград

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ В СТАЛИНГРАДСКОМ
(НИЖНЕВОЛЖСКОМ) КРАЕ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ
В 30-е годы XX века**

Рассмотрены механизмы реализации воспитательной деятельности и формы внешкольной работы в Сталинградском (Нижеволжском) крае в 30-х годах XX в. Проведен анализ нормативно-правовой базы, закрепляющий воспитательный потенциал внешкольных учреждений. В ходе изучения архивных материалов, некоторые из которых вводятся в научный оборот впервые, приведена и обоснована динамика увеличения количества внешкольных учреждений на примере региона, выделены основные направления их деятельности.



Ключевые слова: *история дополнительного образования детей, дополнительное образование детей, внешкольное воспитание, внешкольные учреждения.*

Система дополнительного образования детей сегодня, несомненно, вносит ключевой вклад в достижение национальных целей развития Российской Федерации, обозначенных в Указе Президента РФ от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». В решении приоритетной задачи по реализации потенциала каждого человека, развития его талантов, воспитания патриотичной и социально ответственной личности дополнительное образование занимает определенное место и в рамках реализации федерального проекта «Все лучшее детям» национального проекта «Молодежь и дети», переживая эпоху возрождения и трансформации. Сегодня это не просто система кружков и секций, а подготовленная платформа для самореализации детей и молодежи, воспитания гармонично развитой и патриотичной личности [10].

Исследования в этом направлении указывают на усиление патриотической и нравственной составляющей воспитания (Н.М. Борытко, В.П. Головин, С.В. Куликова, М.И. Рожков, Н.Л. Селиванова) в содержании дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ. Очевидно, сегодня необходимо сохранение традиционных форм позитивной занятости и общего развития из-за высокого запроса общества к таким программам наряду с новыми обучающими программами. В построении суверенной системы образования уже не кажутся неуместными ретроинновации (ГТО, профпробы, детское движение, Юнармия и др.), ставшие достижениями и сыгравшие позитивную роль в развитии детей. По сути, вся система внешкольного воспитания, преобразовавшаяся в 90-е годы XX века в дополнительное образование, является уникальным суверенным ресурсом отечественной образовательной системы.

Для формирования единого образовательного пространства на территории страны своевременным и значимым является изучение историко-педагогического опыта региональных образовательных систем. В этом отношении актуальным представляется изучение феномена дополнительного образования, уточнение периодизации, его становления и развития, выделение и поэтапное описание каждого из ключевых периодов развития с учетом региональных особенностей.

Методологическую основу исследования на общенаучном уровне составил системно-целостный подход (В.С. Ильин, В.В. Краевский, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин), по-

звolyающий находить целостные свойства объекта исследования; на конкретно-научном уровне – социокультурная трактовка становления и развития образования (М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.Н. Джурицкий, З.И. Равкин), позволяющая через призму развития исторических событий направить исследование на объективную, полноценную трактовку причинно-следственных связей на государственном, общественном, организационном уровне.

Цель статьи заключается в выявлении воспитательного потенциала внешкольной работы в Сталинградском (Нижевожском) крае в 30-е годы XX века.

В 30-е годы XX века внешкольная деятельность в Сталинградском (Нижевожском) крае активно развивалась, сохраняя и обогащая формы работы, существовавшие ранее. Территориально предмет исследования охватывает Ниже-Волжскую область (Постановлением ВЦИК и СНК РСФСР от 21 мая 1928 года была образована Ниже-Волжская область) и Сталинградский край (Постановлением ВЦИК от 10 января 1934 г. Нижевожский край был разделен на Сталинградский и Саратовский края) [6].

Ряд исследователей (В.А. Березина, Б.А. Дейч, А.В. Золотарева, З.А. Каргина, Н.А. Морозова, Е.В. Смольников, И.Ю. Юрочкина) придерживаются мнения о том, что в 30-е годы XX в. внешкольное образование переживало волну серьезных преобразований, выражающихся в трансформации в этот период феномена внешкольного образования во внешкольное воспитание [7]. Считаем необходимым заметить, что преобразующие процессы связаны в первую очередь с усилением роли государственного регулирования и регламентации данной сферы, которые необходимо оценить с точки зрения осмысления управленческих действий для решения воспитательных задач и развития внешкольного образования в этот период.

Оценивая опыт модернизации внешкольного образования (воспитания) с точки зрения государственного и регионального управления, необходимо уточнить нормативно-правовую базу, регулирующую направление внешкольного воспитания на уровне РСФСР и усиливающую роль внешкольной работы, которая закреплена в первом документе данной сферы – в постановлении Совнаркома о внешкольных мероприятиях по борьбе с хулиганством от 25 июня 1927 года; далее в постановлении Совета народных комиссаров от 26 декабря 1932 г. «О мероприятиях по развертыванию внешкольной работы среди детей в 1933 г.» [4]; в постановлении ЦК ВКП(б) «О работе пионерской организации» 21 апреля 1932 года, где наркомпросу, профсоюзам и комсомолу рекомендовано разработать план развертывания детских технических станций и экскурсионно-туристских баз в каждом районе страны, Осоавиахиму, Автодору, Обществу друзей радио расширить организацию кружков «Юных друзей». Отмечается необходимость увеличить охват оздоровительными мероприятиями пионеров и школьников, организовав лагеря, детские площадки, дома отдыха, детские лыжные станции и катки [8]. Наряду с этим школьный сектор Наркомпроса РСФСР утверждает пятилетние планы развития народного образования, в том числе по развитию внешкольных учреждений (1929–1933) [3].

Из методических материалов выпущен сборник директив и материалов «В помощь организатору внешкольной работы среди детей», практическое пособие по массовой работе для вожатого и внешкольника «Внешкольная работа с детьми». Организации внешкольной работы посвящен цикл педагогических сочинения Н.К. Крупской [4].

На основе анализа развития внешкольной работы можно выделить следующие ключевые механизмы воспитательной деятельности:

- деятельность пионерской и комсомольской организаций;
- работа культурно-просветительских учреждений;
- развитие системы профильных внешкольных организаций в региональном центре и муниципалитетах;

- ежегодные планы и реализация летней оздоровительной кампании.

Отметим, что выявленные направления взаимосвязаны и имеют непосредственное взаимовлияние на содержание деятельности по воспитательной работе. Развитие системы внешкольных учреждений происходило под непосредственной эгидой пионерской организации. В исследовании Е.Б. Андреевой отмечено, что к концу 30-х гг. в регионах страны создано около 1800 внешкольных учреждений различного подведомственного подчинения (просвещения, культуры, путей сообщения, речного и морского флота, Осоавиахима, профсоюзов, добровольных спортивных обществ) [1].

К этому времени Сталинградский губернский отдел народного образования Народного комиссариата просвещения РСФСР (1918–1928 гг.) в структуре имел наряду с подотделами единой трудовой школы, охраны детства и подотдел внешкольного образования. Положение о губернских, уездных и райотделах народного образования регламентирует План организации местных отделов народного образования. Выделяются такие отделы, как научно-методический, школьный трудовой, дошкольного воспитания, социального воспитания, в задачи которого включены направления внешкольного образования и реорганизованного отдела искусств [2].

Одновременно с этим наблюдаем преемственность утверждения направлений работы внешкольного характера на региональном уровне. На заседаниях Оргбюро ЦК ВЛКСМ обсуждаются вопросы о планировании и выполнении летней оздоровительной кампании, проведения различных соревнований и утверждения форм работы, о чем свидетельствуют протоколы соответствующих заседаний [24]. Например, на заседании Оргбюро ЦК ВЛКСМ от 21/1-1934 г. утверждается план по развертыванию летних оздоровительных площадок в крае, которые являются основной формой оздоровления в деревне [19]. Местным административным и партийным властям необходимо обеспечить их питанием, физкультуринвентарем, играми и руководящими кадрами. На том же заседании был поднят вопрос о постановке аэроклубной работы, авиамоделизма, в рамках которого решили провести слет юных авиастроителей. Авиаотделу ОАХ необходимо было организовать при Детской технической станции авиамодельную лабораторию, Осоавиахиму открыть новые авиаклубы. По аэроклубной работе постановили развернуть массовую широкую работу, укомплектовав курсы и кружки при авиаклубах, организовав кружки парашютистов для превращения аэроклубов в центры авиационно-технической пропаганды и культурного отдыха. Обязали райкомы ВЛКСМ проработать вопрос об организации в районных центрах планерных кружков, а в поселке Бекетовка организовать постоянную школу инструкторов-планеристов [18].

В рамках заседаний бюро крайкома ВКП (б) №4 от 2/2-1934 обсуждается выполнение постановления Крайкома ВКП (б), Крайисполкома и политсектора МТС Нижней Волги «О культурном строительстве на селе» от 5 декабря 1933 г., в котором (п. 10.) постановляется в каждом колхозе организовать музыкальные, драматические кружки, колхозный хор, по возможности – оркестр [13]. Ведется работа по подготовке к мировой спартакиаде. Крайком отмечает, что физкультурные организации Н.-Волги (за исключением Саратова) не развернули подготовку к мировой спартакиаде. Было решено сдачей норм на значок ГТО охватить 420 000 чел., провести детскую краевую спартакиаду в мае 1933 г. [16]. Поднимается вопрос о строительстве водного бассейна в г. Сталинграде. На 1 и 2 поволжской спартакиаде в 1934–1935 г. сталинградские пловцы заняли 1-е место по плаванию. Необходимость строительства бассейна обосновывается тем, что впервые пловцы периферии заставили заговорить о себе, так как в 1935 г. установлено 4 Всесоюзных рекорда, зимой 1936 года в бассейне был установлен мировой рекорд [17]. Успехи сталинградских спортсменов, включая установление всесоюзных рекордов, подчеркивают эффективность этих мероприятий, в то время как обсуждение строительства водного бассейна в Сталинграде свидетельствует о стратегическом подходе к развитию спортивной инфраструктуры в регионе.

В целом, данные события говорят о приоритете культурных и спортивных инициатив в жизни сельского населения, что имеет большое значение для формирования общественного сознания в этот период. В 1937 г. обратили внимание на проведение массовой и культурно-просветительской работы в школе и вне ее, крайком ВКП (б) постановил организовать работу клубов, красных уголков как места самодеятельности и культурного досуга, открыть различные кружки: военные, физкультурные, драматические, музыкальные, шахматные [20].

В начале этого же года Сталинградский областной комитет ВЛКСМ постановил организовать Детскую краевую выставку технического творчества, приурочив ее проведение к XX годовщине Великой пролетарской революции [21]. Необходимо отметить, что в течение года проходят различные краевые конкурсы на лучшие рисунки и литературные произведения пионеров и школьников, олимпиады народного творчества, посвященные юбилейной дате.

В сентябре 1938 г. Сталинградский областной комитет ВЛКСМ выносит на обсуждение выполнение решения бюро Обкома борьбы с хулиганством в различных районах и одновременно с этим о подготовке к работе клубов, изб-читален к осенне-зимней работе [22]. В ноябре этого же года выходит доклад о постановке внешкольной работы в школах, где усиливается внимание на то, что при организации деятельности кружков необходимо учитывать запросы и желания учащихся, их склонности и способности. Из недостатков организации работы в этом направлении отмечается низкий охват учащихся и неудовлетворительное содержание работы кружков. Особо слабо поставлена оборонно-физкультурная работа. Школам, находящимся на периферии районов, необходимо организовать кинопередвижки, постановки пьес в драматических кружках, новые кружки и улучшить работу самодеятельных, технических и других кружков [23].

Важным направлением внешкольной работы становится идеологическое воспитание наряду с задачами работы с пропагандистами. Нижне-Волжский краевой комитет ВКП (б) в 1933 г. постановил провести политдень в крае и в Сталинграде [11]. В протоколе заседаний секретариата крайкома ВКП (б) от 23/11-1933 г. подведены итоги детского политдня, где Крайком констатирует положительный результат проведенного в крае детского политдня (Апрельское постановление ЦК о пионерской организации (в сентябре разработано крайкомом)). В ходе него значительно выросла политическая активность детей, улучшилось качество политико-воспитательной работы в отряде и школе. Отмечено, что детский политдень в значительной мере активизировал работу отрядов ЮП (юных защитников правопорядка), внешкольную работу школ, организаций, ведущих работу с детьми [13]. Эти мероприятия фрагментарно демонстрируют целенаправленное включение идеологических аспектов в образовательную систему, что имело ключевое значение для воспитания граждан с активной социальной позицией.

Отдельное внимание со стороны региональных и муниципальных властей уделено открытию новых по своему формату профильных учреждений внешкольной работы. В Сталинградском крае динамика увеличения внешкольных учреждений наблюдается через возрастание к 1934 году сети детских технических станций с 1 до 6 единиц и детских библиотек с 2 до 5 единиц. Получает размах политико-просветительская работа: расширяется сеть библиотек, колхозных изб-читален, рабочих клубов [9].

В докладе о культпросветработе в области и задачах на зимний период изб-читален колхозных клубов, домов Сталинградского краевого комитета ВКП (б) от 1934 г. зафиксировано значительное увеличение культурных учреждений в отдельных районах: Иловлинский район (в 1917 г. было изб-читален 2, стало 14), Калачевский район (имел 2 избы-читальни, стало 27). Усть-Хоперская станица Серафимовичского района имеет пионерский клуб [17].

В муниципальных образованиях в 1935 году в городе Фролово появились первые пионерские отряды, тогда же возникли кружки по интересам и первый Дом пионеров.

Детское художественное и техническое творчество в Ольховском районе получило официальный статус в день открытия Детской технической станции в 1935 году. В 1936 году Дом пионеров появляется в Дубовском, Калачевском районе, в городе Камышине.

В слободе Михайловка первый пионерский отряд был создан летом 1922 года. Первое время пионеры собирались в помещении окружкома комсомола, с 1936 года функционирует Дом пионеров и детская техническая станция. В Руднянском районе первое учреждение внешкольного образования появилось в 1937 году; первоначальное его название – Детская техническая станция, после войны – Дом пионеров. Детская техническая станция открылась в станице Кумылженской в сентябре 1938 года. В 1939 году в Среднеахтубинском районе была открыта в местной библиотеке Комната школьника, которая постепенно преобразовалась в Дом пионеров и школьников – центр пионерской и октябрятской работы.

В рамках заседания секретариата Сталинградского городского комитета ВКП (б) от 20 октября 1935 г. обсуждается вопрос о проведении массовой внешкольной работы. Постановили Райкомам ВКП (б) и ВЛКСМ, Райсоветам, уличным комитетам выделить комнаты для детей в крупных домах, пионерские площадки, Горкому ВЛКСМ – создать форпосты для них. Обеспечить все площадки руководителями, оборудовать площадки и детские комнаты инвентарем и играми, организовать работу площадок. В тоже время обязать трест зеленого хозяйства и ГОРСФК построить на территориях комсомольских садов им. К. Маркса ледяные горки и катки для детей, завком Союзов заводов («СТЗ», «Красный октябрь», Баррикады и Электролес) – открыть прокатные станции лыж, коньков и санок для детей, простроить на каждом заводском поселке по одной ледяной горке [11]. Принятые решения касаются активного вовлечения детей в физическую активность и организацию досуга в условиях городского пространства, в том числе в каникулярное время.

В течение данного исторического периода в региональном центре в 1936 году открывается Сталинградский Дворец пионеров. До этого в 1932 г. открыта Станция юных натуралистов и Станция юных техников, в Тракторозаводском районе действует Комната школьника с 1936 года, затем – Дом пионеров и школьников. В тоже время появляются уникальные формы внешкольной работы: с 1935 г. в Сталинграде работает Детская железная дорога, а позже по решению бюро Сталинградского обкома ВКП (б) от 31.01.1940 года создана первая в стране детская речная флотилия [14]. В связи с ограничением акватории Сталинградского порта и экономии средств, деятельность речного детского пароходства будет временно приостановлена в 1941 г. Личный состав юных речников передан в Сталинградский Дворец Пионеров для продления обучения квалификациям военно-морского и речного дела [15].

Таким образом, внешкольная работа в 1930-е годы стала важным инструментом воспитательной работы с подрастающим поколением, направленным на формирование нового типа личности в соответствии с идеологическими установками того времени. И Сталинградский (Нижевожский) край не стал исключением, документальные свидетельства, приведенные в статье, говорят о том, что основные усилия внешкольного воспитания в регионе сконцентрированы на решение проблемы организации досуга школьников, профилактики и борьбы с хулиганством и безнадзорностью в подростковой среде, создания условий для всестороннего развития детей [4]. Как и по всей стране, в этот период в регионе феномен внешкольного образования трансформируется во внешкольное воспитание, направленное на решение проблемы отрицательного влияния социальной среды на подрастающее поколение.

Эффективность воспитательной работы и ее актуальность подтверждается появлением широкого разнообразия используемых форм: детские лагеря отдыха, школьные клубы, опытные станции, избы-читальни, трудовые коммуны, детские театры и библиотеки, научные и экскурсионные станции, туристские и краеведческие центры, спор-

тивные клубы. Дальнейшее подробное развитие сферы внешкольных учреждений, выделение историко-педагогические этапов становления [5] и развития системы дополнительного образования детей Волгоградской области становится перспективой данного исследования.

Список литературы

1. Андреева Е.Б. Становление системы дополнительного образования детей в условиях региональных образовательных систем России // Современные научные исследования и инновации. 2020. №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/02/91325> (дата обращения: 04.04.2025).
2. ГАВО. Ф. Р-122. Оп. 1. Ед. хр. 189. Л. 113.
3. ГАРФ. Ф. А-2306, 80 оп.
4. Дейч Б.А. Внешкольная работа как средство решения воспитательных задач в 20-е – 30-е годы XX века // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. №1. С. 168–172.
5. Заяц М.В. Методологические подходы к моделированию региональных систем дополнительного образования детей // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции XXXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, Калуга, 26–28 сентября 2024 года. Калуга, 2024. С. 606–610.
6. История административно-территориального деления Сталинградского (Нижеволжского) края. 1928–1936 гг. Справочник / сост. Д.В. Буянов, Н.С. Лобчук, С.А. Норицына. Волгоград, 2012.
7. Каргина З.А. История становления системы дополнительного образования детей в России: два «Золотых периода» // Историко-педагогический журнал. 2013. №1. С. 89–103.
8. О работе пионерской организации: Постановление ЦК ВКП(б) от 21 апреля 1932 г.: К 10-летию пионер-организации. Сапожок, 1932.
9. Сталинградский край: двухмесячный журнал, 1934. №1 (январь-февраль) / отв. ред. М.Н. Валов.
10. Указ Президента РФ от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // Консультант Плюс официальный сайт. URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 10.03.2025).
11. ЦДИНВО. Ф. 71. Оп. 1. Ед. хр. 242. Л. 148.
12. ЦДИНВО. Ф. 76. Оп. 1. Ед. хр. 181. Л. 115–116.
13. ЦДИНВО. Ф. 76. Оп. 1. Ед. хр. 213. Л. 16.
14. ЦДИНВО. Ф. 113. Оп. 11. Ед. хр. 98. Л. 22.
15. ЦДИНВО. Ф. 113. Оп. 1. Ед. хр. 82. Л. 155.
16. ЦДИНВО. Ф. 113. Оп. 1. Ед. хр. 46. Л. 16.
17. ЦДИНВО. Ф. 113. Оп. 1. Ед. хр. 542. Л. 1, 13.
18. ЦДИНВО. Ф. 114. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 7.
19. ЦДИНВО. Ф. 114. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 30.
20. ЦДИНВО. Ф. 114. Оп. 1. Ед. хр. 18. Л. 39., 46.
21. ЦДИНВО. Ф. 114. Оп. 1. Ед. хр. 18. Л. 102-103.
22. ЦДИНВО. Ф. 114. Оп. 1. Ед. хр. 31. Л. 15.
23. ЦДИНВО. Ф. 114. Оп. 1. Ед. хр. 31. Л. 140.
24. ЦДИНВО. Ф. 114. Оп. 1. Ед. хр. 242. Л. 191.

* * *

1. Andreeva E.B. Stanovlenie sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v usloviyah regional'nyh obrazovatel'nyh sistem Rossii // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. 2020. №2. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/02/91325> (data obrashcheniya: 04.04.2025).

2. GAVO. F. R-122. Op. 1. Ed. hr. 189. L. 113.
3. GARF.F. A-2306, 80 op.
4. Dejch B.A. Vneshkol'naya rabota kak sredstvo resheniya vospitatel'nyh zadach v 20-e – 30-e gody XX veka // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2015. №1. S. 168–172.
5. Zayac M.V. Metodologicheskie podhody k modelirovaniyu regional'nyh sistem dopolnitel'nogo obrazovaniya detej // Nacional'noe edinstvo i regional'noe mnogoobrazie istoriko-pedagogicheskikh interpretacij proshlogo i nastoyashchego v razvitii pedagogicheskoy nauki, sistemy obrazovaniya i sem'i: Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii XXXVII sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki RAO, Kaluga, 26–28 sentyabrya 2024 goda. Kaluga, 2024. S. 606–610.
6. Istoriya administrativno-territorial'nogo deleniya Stalingsradskogo (Nizhnevolzhskogo) kraja. 1928–1936 gg. Spravochnik / sost. D.V. Buyanov, N.S. Lobchuk, S.A. Noricyna. Volgograd, 2012.
7. Kargina Z.A. Istoriya stanovleniya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v Rossii: dva «Zolotykh perioda» // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2013. №1. S. 89–103.
8. O rabote pionerskoj organizacii: Postanovlenie CK VKP(b) ot 21 aprelya 1932 g.: K 10-letiyu pioner-organizacii. Sapozhok, 1932.
9. Stalingsradskij kraj: dvuhmesyachnyj zhurnal, 1934. №1 (yanvar'-fevral') / otv. red. M.N. Valov.
10. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2024 №309 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda» // Konsul'tant Plyus oficial'nyj sajt. URL: <https://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 10.03.2025).
11. CDINVO. F. 71. Op. 1. Ed. hr. 242. L. 148.
12. CDINVO. F. 76. Op. 1. Ed. hr. 181. L. 115–116.
13. CDINVO. F. 76. Op. 1. Ed. hr. 213. L. 16.
14. CDINVO. F. 113. Op. 11. Ed. hr. 98. L. 22.
15. CDINVO. F. 113. Op. 1. Ed. hr. 82. L. 155.
16. CDINVO. F. 113. Op. 1. Ed. hr. 46. L. 16.
17. CDINVO. F. 113. Op. 1. Ed. hr. 542. L. 1, 13.
18. CDINVO. F. 114. Op. 1. Ed. hr. 1. L. 7.
19. CDINVO. F. 114. Op. 1. Ed. hr. 1. L. 30.
20. CDINVO. F. 114. Op. 1. Ed. hr. 18. L. 39., 46.
21. CDINVO. F. 114. Op. 1. Ed. hr. 18. L. 102-103.
22. CDINVO. F. 114. Op. 1. Ed. hr. 31. L. 15.
23. CDINVO. F. 114. Op. 1. Ed. hr. 31. L. 140.
24. CDINVO. F. 114. Op. 1. Ed. hr. 242. L. 191.



The organization of extracurricular work in Stalingrad (the Lower Volga) region for solving the educational tasks in the 1930s

The mechanisms of implementation of educational activity and form of extracurricular work in Stalingrad (the Lower Volga) region in the 1930s are considered. The analysis of regulatory basis, consolidating the educational potential of out-of-school institutions, is conducted. In the process of studying the archive materials, some of them are firstly introduced into scientific discourse. The dynamics of increasing the quantity of out-of-school institutions at the example of region is given and substantiated. The basic directions of their activity are revealed.

Key words: *history of additional education of children, additional education of children, extracurricular education, out-of-school institutions.*

(Статья поступила в редакцию 18.05.2025)

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯМИ СОВРЕМЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Представлены результаты опроса методического объединения учителей математики Краснооктябрьского района с использованием контент-анализа, описательной статистики и графического отображения. Даны результаты анализа мониторингового исследования, проведенного среди учителей математики по следующим критериям: частота использования различных приемов обучения, оснащенность классов дидактическими средствами, частота применения дидактических средств на уроках, трудности при их использовании, преимущества и недостатки, уровень владения дидактическими средствами, мнения педагогов о дополнительных достоинствах этих средств. Выявлены как положительные, так и отрицательные стороны использования современных дидактических средств на уроках математики. Полученные данные служат основанием для совершенствования применения дидактических средств в образовательном процессе.



Ключевые слова: методы обучения, современные дидактические средства обучения, мониторинг результатов, учитель, преимущества и недостатки дидактических средств, личностные, предметные и метапредметные результаты.

Внедрение современных дидактических средств обучения становится все более актуальным в контексте повышения качества образовательного процесса. Эти средства не только способствуют лучшему усвоению нового материала, но и оказывают положительное влияние на психолого-физиологическое состояние обучающихся. Достижение образовательных результатов в соответствии с обновленными требованиями ФГОС ООО на основе метапредметного подхода к образовательному процессу предполагает использование современных проектных, исследовательских, информационных технологий, которые формируют у учащихся целостную картину мира и выходят за пределы традиционной практики разделения знаний по отдельным школьным предметам [3, с. 28]. Современные технологии открывают новые горизонты для учителей, позволяя им использовать разнообразные подходы и методы в процессе обучения.

В использовании технологий в образовании наблюдается значительная трансформация. Различные устройства, такие как интерактивные доски, планшеты, компьютеры и образовательные приложения, становятся неотъемлемой частью учебного процесса. Они позволяют сделать обучение более интерактивным и увлекательным, что повышает мотивацию обучающихся. Однако традиционные методы обучения, которые до сих пор широко применяются, часто ограничивают возможности как учителей, так и учеников. Например, лекционные формы подачи информации могут быть менее эффективными в сравнении с активными методами, такими как проектная работа или использование интерактивных технологий.

Процесс использования современных технологий педагогами в образовании сталкивается с определенными вызовами. Отметим, что одной из главных проблем является недостаток навыков преподавателей в работе с новыми дидактическими средствами. Это может создавать барьеры для их полноценного внедрения в учебный процесс. Важно обратить внимание на то, что обучение педагогов использованию новых технологий

должно стать приоритетом для образовательных учреждений. Обучение и повышение квалификации преподавателей помогут преодолеть эти трудности и сделают процесс обучения более эффективным.

В исследовании С.К. Туликовой дидактические средства делятся на несколько категорий: визуальные, аудиальные, аудиовизуальные, тренажеры и универсальные. Ученый акцентирует внимание на значимости этих средств как ключевого элемента образовательного процесса, который непосредственно влияет на повышение его эффективности. Однако в работе не приводится конкретное выделение наиболее действенных дидактических инструментов [8].

Н.И. Бордуков в своем исследовании анализирует, какие информационные ресурсы и инструменты применяют учителя математики в ходе практической деятельности, раскрывая разнообразие подходов к использованию технологий в образовательной среде. Ученый сформулировал методические рекомендации по эффективному использованию дидактических средств в обучении математике, однако для подтверждения сделанных выводов рекомендуется провести эмпирическое исследование с использованием количественных и качественных методов [1].

Исследование Е.В. Рашидовой, посвященное анализу методик преподавания математики и информатики, выявило существенный разрыв между доступными современными дидактическими средствами и их фактическим применением на практике. Педагоги, как показало исследование, недостаточно полноценно используют интерактивные методы обучения, не всегда корректно оценивают их потенциал в повышении эффективности усвоения материала и мотивации учащихся. Кроме того, систематическое применение мотивационных техник также оставляет желать лучшего. Несмотря на улучшение материально-технической базы учебных учреждений (появление интерактивных досок, проекторов, компьютеров с доступом к сети Интернет и специализированного программного обеспечения), многие учителя продолжают опираться на традиционные методы преподавания, не в полной мере используя потенциал новых технологий [5].

Проблема недостаточного внедрения инновационных методик обусловлена рядом факторов. Среди них можно выделить недостаток профессиональной подготовки педагогов в области современных дидактических технологий, отсутствие достаточной методической поддержки со стороны администрации учебных заведений, а также отсутствие мотивации у самих учителей к освоению новых подходов. Нередко учителя сталкиваются с трудностями в адаптации современных технологий к специфике преподаваемого предмета, нехваткой времени на разработку и подготовку инновационных уроков. Отсутствует система постоянного повышения квалификации, ориентированная на практическое применение новых дидактических средств.

В работе Д.А. Салимьяновой подробно рассматриваются электронные учебники как перспективное дидактическое средство. В статье подчеркиваются преимущества электронных учебников перед традиционными бумажными аналогами: возможность интерактивного взаимодействия с учебным материалом, индивидуализация обучения, доступ к дополнительным ресурсам, наглядность и мультимедийность. Исследователь подчеркивает то, как электронные учебники могут дополнить традиционные методы обучения, повысить мотивацию и улучшить результаты обучающихся. Однако без сравнительного анализа сложно выявить эффективность данного дидактического средства [6].

Дидактические средства обучения активно используются как при объяснении новых знаний, так и в индивидуальной работе учащихся, направленной на формирование навыков и умений. Они также играют важную роль в контрольных мероприятиях, позволяя анализировать степень усвоения материала учащимися [7, с. 38]. Многообразие дидактических средств настолько велико, что выбор наиболее подходящего и объективного средства становится сложной задачей, требующей тщательной оценки и разработки новых подходов к отбору [4, с. 55].

Дидактические средства обучения способствуют созданию оптимальных условий для образовательного процесса: они позволяют усваивать материал через визуальное восприятие и слух, а также дают возможность учащимся следовать своему индивидуальному ритму обучения [2, с. 23].

В связи с этим **цель** данной статьи заключается в представлении результатов анализа мониторингового исследования, проведенного среди представителей методического объединения учителей математики Краснооктябрьского района г. Волгограда по использованию дидактических средств в процессе обучения.

Всего в опросе приняли участие 27 респондентов различных возрастных категорий от 21 до 65 лет и старше:

- больше половины, а именно 55,6%, составляют учителя в возрасте от 20 до 35 лет;
- второй по численности группой являются учителя в возрасте от 36 до 50 лет, их доля составляет 25,9%;
- учителя в возрасте от 51 до 65 лет составляют 11,1%;
- самая малочисленная группа – учителя, возраст которых 65 лет и старше, их доля составляет 7,4%.

Участникам анкетирования были предложены следующие типы вопросов:

1. Закрытые вопросы с заранее заданными вариантами ответов (например, возраст респондентов, уровень оснащённости классов, частота применения дидактических средств).

2. Вопросы с возможностью выбора из предложенных вариантов и добавления своих ответов (например, предпочтительные методы обучения, возникающие сложности при использовании дидактических средств).

3. Вопросы, где респонденты оценивают свой уровень уверенности в навыках по шкале от 1 до 5.

4. Вопросы, где респонденты могут свободно выразить свои мысли (например, преимущества и недостатки дидактических средств, рекомендации).

Подробные ответы обрабатывались отдельно с применением контент-анализа замечаний и рекомендаций, полученных от педагогов. Это дало возможность сгруппировать высказывания, обладающие аналогичным содержанием и отобразить итоги в упорядоченном виде.

При изучении данных применяли контент-анализ, описательную статистику (частота), графическое отображение в виде гистограммы. При обработке данных вычисление частоты появления каждого варианта ответа осуществлялось в количественных (число ответов) и процентных (проценты) величинах. Для обработки данных нами использовался Microsoft Excel, Google Colab и Jupyter Notebook. Полученные ответы учителей были проанализированы с помощью пилотного мониторинга.

Анализ результатов пилотного мониторинга

1. *Частота использования различных методов обучения.* Анализ результатов показал, какие приемы обучения наиболее часто используются среди педагогов. Наиболее часто применяемыми методами являются следующие:

- наглядные и практические методы, которые выбирают более 10 раз;
- практические методы, которые используют около 7 раз;
- наглядные методы и словесные методы, которые выбирают по 2–3 раза;
- наиболее востребованными являются комбинированные методы обучения, сочетающие в себе наглядность и практическую деятельность, а также просто практические методы.

Мы обнаружили, что наглядные и практические дидактические средства чаще всего используются учителями для реализации дидактических принципов: наглядности,

Корреляция дидактических средств

Корреляция дидактических средств					
	презентация, видеофильмы	учебники, учебные пособия	урок-квест	интерактивная доска	макет, таблицы, модели
count	25	25	25	25	25
meau	1,4	2,1	0,5	1,5	1,5
std	1,1	1,1	0,9	1,3	1,2
min	0	0	0	0	0
25%	0	1	0	0	0
50%	2	2	0	2	2
75%	2	3	1	3	2
max	3	3	3	3	3

Какие трудности Вы испытываете при использовании тех или иных средств обучения?
25 ответов



Рис. 1. Трудности при использовании дидактических средств

доступности, интерактивности, связи теории с практикой, принцип познавательной активности учащихся.

2. *Насколько хорошо классы оборудованы необходимыми средствами обучения.* Оборудованный класс имеют больше половины педагогов, а именно 57%. Практически не оборудован кабинет у 29% респондентов, полностью оборудован только у 14% опрошенных.

Полученные данные свидетельствуют о том, что существует значительная проблема с обеспечением образовательных учреждений необходимым оборудованием. Это может негативно сказываться на качестве образования и требует срочных мер для исправления ситуации.

3. Частота использования дидактических средств на уроках и их корреляция. Была сделана выборка из собранных ответов на вопросы: «Как часто Вы используете перечисленные ниже средства?» и «Как Вы их совмещаете?» Значения также преобразовывались к числовому виду для дальнейшего анализа.

Было выполнено попарное сравнение востребованности средств обучения и выяснено, как соотносится востребованность различных дидактических средств, а также их индивидуальная востребованность. Например, весьма востребованными являются традиционные средства и пособия, в то время как уроки-квесты педагогами практически не используются (таб. 1 на стр. 85).

Какие преимущества Вы видите в использовании современных дидактических средств на уроках?
25 ответов



Рис. 2. Преимущества использования дидактических средств

Какие недостатки Вы замечаете в использовании современных дидактических средств на уроках?
25 ответов



Рис. 3. Недостатки использования дидактических средств

Также была определена корреляция между использованием средств обучения. Взаимная корреляция используемых дидактических средств показывает, как соотносится использование этих средств. Например, учебники и учебные пособия имеют отрицательный коэффициент корреляции с уроками-квестами, а также презентациями и видеofilmами. Это показывает, что такие средства редко используются совместно. Однако презентации и видеofilmы учителя применяют лишь для достижения предметных результатов. В то же время макеты, таблицы и модели имеют положительный коэффициент корреляции с остальными средствами, а это означает, что они часто используются совместно для достижения предметных результатов обучения.

При ответе о трудностях использования дидактических средств 44% респондентов отметили, что трудности связаны с отсутствием оборудованием в классе, а 28% требуется дополнительное время на подготовку (рис. 1 на стр. 85).

Основная проблема, с которой сталкиваются педагоги при использовании дидактических средств, – это недостаточное материально-техническое обеспечение классов. Кроме того, значительная доля педагогов испытывает нехватку времени на подготовку дидактических материалов. Это указывает на необходимость:

- обеспечения педагогов готовыми, качественными материалами: это может быть как предоставление уже готовых наборов, так и доступ к онлайн-ресурсам с дидактическими материалами;
- предоставления возможности повышения квалификации: обучение созданию дидактических материалов, использованию имеющегося оборудования, а также принципам эффективного применения наглядности в образовательном процессе;
- пересмотра учебной нагрузки: если требуется значительное время на подготовку материалов, то необходимо пересмотреть время, выделенное на это учителю, либо облегчить ему доступ к ресурсам.

В качестве преимуществ использования дидактических средств респонденты отметили повышенное внимание детей и повышение мотивации (рис. 2 на стр. 86).

Повышенное внимание и мотивация детей, которые наблюдают учителя при использовании дидактических средств, являются прямым следствием того, что эти средства делают обучение более интересным, понятным, активным, результативным.

Среди недостатков использования современных дидактических средств респонденты отмечают нехватку оборудования, и труднодоступность качественных материалов (рис. 3 на стр. 86).

Нехватка оборудования и труднодоступность качественных материалов являются серьезными препятствиями для внедрения современных дидактических средств в образовательный процесс. Решение этих проблем требует комплексного подхода, включающего увеличение финансирования, разработку и распространение бесплатных ресурсов, создание методической поддержки.

По уровню владения навыками использования современных дидактических средств нами было вычислено среднее значение, которое составило 3,7. Оценить данный вопрос предлагалось по шкале от 1 до 5. Мы сделали вывод: владение данными навыками у респондентов более чем удовлетворительное. 52% педагогов используют обучающие видеоматериалы, 28% респондентов – руководство по использованию.

Видеоматериалы являются самым эффективным и предпочитаемым способом для освоения новых дидактических средств среди педагогов. Это подчеркивает важность визуального и наглядного подхода к обучению не только для учеников, но и для учителей. Учителя ценят возможность наглядно показать учащимся, как работает тот или иной инструмент, как его правильно использовать, какие результаты можно ожидать. Данные оценки также характеризуют предметные результаты обучения.

Учителям была предоставлена возможность выразить мнение о достоинствах современных дидактических средств. Все высказывания были проанализированы, отме-

Мнения педагогов о дополнительных преимуществах дидактических средств

Дополнительные преимущества дидактических средств	Частота встречаемости позиций педагогов
Повышение мотивации	11
Развитие критического мышления	3
Возможность успеть изучить больше материала	5
Интерактивность	6
Зрительное восприятие	2

чены наиболее типичные на основе частоты встречаемости позиций учителей. В результате нами были определены преимущества, которые могут способствовать повышению качества учебного процесса (таб. 2).

По мнению учителей, повышение мотивации учащихся является наиболее значимым преимуществом современных дидактических средств. Это подтверждает, что учителя видят в этих средствах мощный инструмент для вовлечения учеников в учебный процесс и стимулирования их интереса к обучению как предметных результатов. Однако для развития критического мышления дидактические средства используют единицы, а другие личностные результаты и воспитательные аспекты, к сожалению, не зафиксированы.

Таким образом, проведенный анализ показал, что учителя в основном используют инструменты, нацеленные на проверку и закрепление предметных знаний. При этом личностные и метапредметные результаты (развитие критического мышления и коммуникативных навыков, умения работать в команде, способности к самообучению и самоорганизации, формирование ценностных ориентиров и гражданской позиции) остаются в тени. Исследование показало, что существует потребность в пересмотре подходов к использованию дидактических средств. Необходимо сместить акцент с исключительно предметной направленности на более комплексный подход, учитывающий личностные и метапредметные аспекты образования. Это означает, что учителям требуются новые инструменты и методики, позволяющие не только передавать знания, но и развивать у учащихся навыки, необходимые для успешной адаптации, саморазвития и самореализации в современном мире.

Выделенные проблемы, недостатки, преимущества, распределение частоты использования различных дидактических средств позволяют оптимизировать применение дидактических средств на уроках математики и открывают направление для потенциального улучшения применяемых дидактических средств в процессе развития личностных и метапредметных результатов в соответствии с требованиями ФГОС ООО.

Список литературы

1. Бордуков Н.И. Анализ информационных ресурсов и средств, применяемых учителями математики в школьной практической работе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. №4(24). С. 183–193.
2. Горчакова-Сибирская М.П. Инновации в профессиональном образовании: педагогические технологии: учебное пособие. М., 2002.
3. Зайцев В.В., Зотова Н.Г., Сахарчук Е.И. ФГОС общего образования как целевой ориентир интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №10(193). С. 24–32.

4. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие для студентов. М., 2006.
5. Рашидова Е.В. Анализ реального состояния дидактических средств и методов обучения математике и информатике в высшей школе // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2011. №7. С. 200–207.
6. Салимьянова Д.А. Использование электронных учебников в качестве дополнительного образовательного средства в преподавании английского языка на среднем этапе обучения // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2024. №4(57). С. 78–81.
7. Салмин О.Н., Карпухина Е.И., Карпухина Д.И. Дидактические средства обучения: функции, типология, особенности использования // Поволжский педагогический поиск. 2021. №4(38). С. 95–102.
8. Туликова С.К. Дидактические средства обучения как компонент педагогического процесса // Достижения науки и образования. 2019. №1(42). С. 73–74.

* * *

1. Bordukov N.I. Analiz informacionnyh resursov i sredstv, primenyaemyh uchitelyami matematiki v shkol'noj prakticheskoj rabote // Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. №4(24). S. 183–193.
2. Gorchakova-Sibirskaya M.P. Innovacii v professional'nom obrazovanii: pedagogicheskie tekhnologii: uchebnoe posobie. M., 2002.
3. Zajcev V.V., Zotova N.G., Saharchuk E.I. FGOS obshchego obrazovaniya kak celevoj orientir integracii psihologo-pedagogicheskoi i metodicheskoi podgotovki budushchego uchitelya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №10(193). S. 24–32.
4. Panfilova A.P. Igrovoe modelirovanie v deyatel'nosti pedagoga: uchebnoe posobie dlya studentov. M., 2006.
5. Rashidova E.V. Analiz real'nogo sostoyaniya didakticheskikh sredstv i metodov obucheniya matematike i informatike v vysshej shkole // Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie. 2011. №7. S. 200–207.
6. Salim'yanova D.A. Ispol'zovanie elektronnyh uchebnikov v kachestve dopolnitel'nogo obrazovatel'nogo sredstva v prepodavanii anglijskogo yazyka na srednem etape obucheniya // Studencheskij elektronnyj zhurnal «StRIZh». 2024. №4(57). S. 78–81.
7. Salmin O.N., Karpuhina E.I., Karpuhina D.I. Didakticheskie sredstva obucheniya: funkcii, tipologiya, osobennosti ispol'zovaniya // Povolzhskij pedagogicheskij poisk. 2021. №4(38). S. 95–102.
8. Tulikova S.K. Didakticheskie sredstva obucheniya kak komponent pedagogicheskogo procesa // Dostizheniya nauki i obrazovaniya. 2019. №1(42). S. 73–74.



The analysis of use of modern didactic means by teachers at the lessons of Mathematics

The results of questionnaire of the methodological association of teachers of Mathematics in the Krasnooktyabrskiy district with the use of content-analysis, descriptive statistics and graphic imaging are presented. The results of analysis of monitoring study, conducted among the teachers of Mathematics by the following criteria such as the frequency of use of different educational techniques, the equipment of classrooms by didactic means, the frequency of use of didactic means at the lessons, the difficulties of their use, the advantages and disadvantages, the level of mastering the didactic means and the opinions of teachers about additional advantages of these means, are given.

There are revealed both the positive and negative sides of using modern didactic means at the lessons of Mathematics. The acquired data is the basis for improving the use of didactic means in the educational process.

Key words: *teaching methods; modern didactic means of education; monitoring of results; teacher; advantages and disadvantages of didactic means; personal, subject and metasubject results.*

(Статья поступила в редакцию 25.06.2025)

ГИБРИДНЫЕ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИОННЫЕ И ЦИФРОВЫЕ ПОДХОДЫ

В условиях стремительной цифровизации перед дошкольными образовательными организациями возникает необходимость совершенствования системы оценки качества образования. Традиционные методы, основанные на наблюдениях и экспертных оценках, недостаточно полно охватывают объективные показатели и не всегда способны адаптироваться к индивидуальным потребностям детей. Гибридные модели, сочетающие традиционные и цифровые подходы, интегрируют современные технологии для автоматизации сбора данных, анализа образовательного процесса и обеспечения для родителей прозрачности системы оценки качества. Такие модели не только способствуют повышению объективности и точности оценки, но и формируют условия для гибкой адаптации образовательных программ, что особенно значимо для успешного и гармоничного развития детей в дошкольном возрасте.



Ключевые слова: оценка качества образования, мониторинг качества, дошкольное образование, гибридные модели оценки, цифровизация, ФГОС, образование.

Качество дошкольного образования – это совокупность характеристик, обеспечивающих оптимальные условия для всестороннего развития ребенка в раннем возрасте. Качество образования – многогранное, комплексное понятие, охватывающее различные аспекты процесса обучения и достижения образовательных целей. В соответствии с п. 29 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» качество образования – «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [2].

Понятие «качество дошкольного образования» разрабатывается в трудах Т.Н. Богуславской, Н.Е. Вераксы, С.В. Никитиной, Т.В. Балакеримовой, О.Д. Никольской и других исследователей. Так, по мнению С.В. Никитиной, исследуемое понятие характеризуется как мера эффективности и сбалансированности образовательных программ и практик, обеспечивающих гармоничное разностороннее развитие детей в раннем детстве [1]. Для оценки качества образования анализируется безопасность и оснащенность среды, профессиональный уровень и компетенции педагогического персонала, а также соответствие образовательных программ установленным государственным и международным стандартам. В международной практике критерии качества часто подразделяются на структурные и процессуальные. К структурным относят материально-технические условия, квалификацию сотрудников и соблюдение норм безопасности, а к процессуальным – методы обучения, уровень взаимодействия между педагогами и детьми, а также особенности образовательного процесса, обеспечивающие индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Комплексный анализ различных показателей позволяет выявить сильные и слабые стороны дошкольной образовательной организации, а также

оценить, насколько она способствует гармоничному развитию ребенка, создавая основы для успешного обучения и социализации в будущем.

В практике оценки качества дошкольного образования сформировался широкий спектр традиционных методик и технологий, основанных на педагогическом наблюдении, экспертной оценке, анкетировании родителей и сотрудников. В то же время цифровые технологии оказывают значительное влияние на систему дошкольного образования, трансформируя как сам образовательный процесс, так и методы мониторинга и оценки качества. Внедрение цифровых платформ упрощает процессы сбора и анализа информации об условиях, процессе и результатах образовательной деятельности, позволяя не только отслеживать компетенции педагогов и качество развивающей предметно-пространственной среды, но и создавать адаптивные образовательные программы, учитывающие образовательные достижения и индивидуальные потребности дошкольников. Цифровизация также повышает прозрачность образовательного процесса для родителей, обеспечивая им доступ к информации о развитии ребенка и облегчая взаимодействие с педагогами.

Гибридные модели оценки качества дошкольного образования сочетают в себе традиционные методы и цифровые инструменты для достижения комплексного и объективного мониторинга образовательного процесса. Концепция гибридных моделей основана на интеграции субъективных наблюдений и экспертных оценок с объективными цифровыми данными, что позволяет не только учитывать личностные особенности детей, но и проводить всесторонний анализ их прогресса и условий образовательной среды. Формирование таких моделей требует создания системы, которая объединяет несколько видов данных, включая результаты педагогических наблюдений, анкетные опросы и показатели, полученные с помощью цифровых технологий.

Синергия традиционных и цифровых методов создает уникальные возможности для повышения объективности и точности оценки. Традиционные методы дают педагогам возможность учитывать эмоциональный фон и социальные навыки ребенка, что крайне важно в дошкольном возрасте, тогда как цифровые подходы позволяют автоматически собирать и обрабатывать данные об активности детей, их когнитивных успехах и уровнях развития. Такой симбиоз делает оценку более многоаспектной и снижает зависимость результатов от субъективных оценок отдельных педагогов. Применение цифровых инструментов позволяет также организовать более точный и быстрый сбор данных, что особенно полезно для мониторинга и анализа изменений в динамике.

Спектр гибридных инструментов оценки качества дошкольного образования может быть достаточно широким. К данной категории относятся системы автоматизированного учета посещаемости, цифровые платформы и приложения для мониторинга результативности образовательного процесса, интерактивные интерфейсы для взаимодействия с родителями, онлайн-опросники для родителей и сотрудников, инструменты оценки квалификации педагогического состава. Основными целями внедрения систем автоматизированного учета посещаемости являются повышение оперативности обработки данных, сокращение трудозатрат, минимизация количества ошибок, характерных для ручного учета, обеспечение прозрачности деятельности дошкольных образовательных организаций. Цифровые учетные системы также позволяют анализировать посещаемость в динамике, выявлять закономерности и прогнозировать сезонную посещаемость.

Цифровые платформы для сбора и анализа данных объединяют в себе функции для автоматизированного учета информации, поступающей от педагогов, родителей и детей, с последующим анализом на основе статистических и аналитических алгоритмов. Педагоги могут вводить данные о текущем прогрессе и особенностях детей, в том числе

о поведении, навыках, уровне социализации и освоении учебных задач. Результаты исследований, обработанные методами анализа больших данных с использованием искусственного интеллекта, позволяют педагогам своевременно корректировать дидактические методики, обеспечивая высокую адаптивность и индивидуальную ориентированность образовательного процесса. Онлайн-опросники для родителей и сотрудников позволяют собирать субъективные мнения о качестве дошкольного образования, при этом родители оценивают качество ухода за ребенком, безопасность, развитие и взаимодействие с педагогами, а сотрудники дают обратную связь по организационным и педагогическим аспектам. Опросы проводятся онлайн, что повышает их доступность и оперативность, а данные автоматически обрабатываются и включаются в общую систему анализа качества. Данный инструмент позволяет учитывать мнения участников образовательного процесса, выявлять их ожидания и корректировать образовательные программы на основе полученной информации.

Интерактивные интерфейсы для взаимодействия с родителями позволяют родителям в режиме реального времени отслеживать успехи и прогресс своих детей, получать уведомления о проведенных занятиях, мероприятиях и успехах ребенка. Такие инструменты способствуют повышению прозрачности образовательного процесса, укрепляют доверие родителей к образовательному учреждению и стимулируют их активное участие в обучении детей. В дополнение к информированию родителей интерактивные интерфейсы могут включать функции обратной связи, через которые родители делятся своими предложениями или замечаниями, что также является ценным ресурсом для мониторинга качества.

Гибридные модели оценки качества дошкольного образования также включают инструменты для регулярной оценки компетенций педагогов. Данные инструменты могут использоваться для анализа уровня квалификации сотрудников, выявления потребностей в повышении квалификации, оценки их взаимодействия с детьми и эффективности образовательных методик. В некоторых образовательных организациях внедряются цифровые платформы для сбора обратной связи от коллег и родителей, а также для оценки сотрудников независимыми экспертами. Такие инструменты позволяют составить объективный портрет профессиональных навыков педагогов и своевременно реагировать на выявленные потребности в обучении.

Гибридные модели оценки качества дошкольного образования обладают рядом значительных преимуществ. Они сочетают субъективные методы (наблюдения и экспертные оценки) с объективными цифровыми инструментами, что позволяет получить более точную и многомерную оценку качества дошкольного образования. Использование цифровых платформ для сбора данных исключает человеческие ошибки и снижает степень предвзятости, что особенно важно в оценке прогресса детей и эффективности образовательной среды. Цифровые элементы гибридных моделей позволяют автоматизировать сбор и анализ данных, что значительно экономит время педагогов и администраторов. Например, данные о посещаемости, активности ребенка и его взаимодействиях с окружающими могут фиксироваться автоматически, а отчеты и аналитические данные формируются в реальном времени, что способствует оперативному выявлению проблем и их быстрой коррекции, обеспечивая более гибкое управление образовательным процессом [3].

Кроме того, гибридные модели оценки качества дошкольного образования делают возможным использование цифровых данных для адаптации образовательных подходов к индивидуальным особенностям каждого ребенка. Это дает педагогам возможность корректировать программы обучения на основании объективных показателей и обеспечивать персонализированный подход, который улучшает качество и эффективность образования, особенно для детей с особыми потребностями. Онлайн-платформы и интерактивные интерфейсы позволяют родителям следить за прогрессом ребенка

и участвовать в образовательном процессе, что повышает доверие к образовательному учреждению и способствует более тесному взаимодействию с педагогами.

В то же время процесс внедрения гибридных моделей оценки качества дошкольного образования сталкивается с серьезными вызовами технического, финансового, психологического, юридического и этического характера.

Так, успешное внедрение гибридных моделей оценки предполагает наличие современной цифровой инфраструктуры – оборудования и программного обеспечения. Не все российские дошкольные учреждения располагают достаточными ресурсами для данных инвестиций, что ограничивает доступ к информационным технологиям и снижает равномерность качества образования. Внедрение гибридных моделей также требует от педагогов и администраторов новых знаний и навыков в использовании цифровых инструментов. Сложности с обучением сотрудников и их адаптацией к цифровым методам могут привести к сопротивлению переменам и снижению качества данных, полученных в ходе мониторинга. Более того, сотрудники могут испытывать стресс и перегрузки, связанные с дополнительными обязанностями по освоению и применению новых технологий.

Цифровые инструменты в гибридных моделях собирают и анализируют большое количество данных о детях и педагогах, что требует строгого соблюдения норм защиты персональной информации. Внедрение гибридных моделей ставит перед дошкольными образовательными организациями задачи обеспечения безопасности данных и соответствия правовым требованиям в области конфиденциальности. Любые нарушения могут негативно отразиться на репутации учреждения и привести к негативным юридическим последствиям. Существует также риск избыточной зависимости от цифровых технологий. Оценка качества образования требует внимательного наблюдения за поведенческими и эмоциональными аспектами, которые трудно фиксировать цифровыми методами. При чрезмерной цифровизации оценочного процесса могут быть утрачены важные субъективные данные, которые имеют ключевое значение в дошкольной педагогике.

Таким образом, гибридные модели оценки качества дошкольного образования, интегрирующие традиционные и цифровые методы, представляют собой многоуровневую систему анализа, которая позволяет более комплексно оценивать параметры образовательного процесса. В таких моделях комбинируются традиционные подходы (например, анкетирование, экспертное наблюдение, интервью) с цифровыми инструментами (автоматизированные тестовые платформы, системы статистической обработки данных, цифровые панели мониторинга).

Цифровая составляющая гибридных моделей обеспечивает высокую точность, объективность и оперативность сбора и обработки данных, что позволяет значительно улучшить мониторинг и сравнительный анализ результатов. При этом традиционные методы остаются важными для глубинного анализа социальных и эмоциональных аспектов развития детей, а также для качественной оценки межличностных взаимодействий и педагогической атмосферы, что трудно измерить исключительно цифровыми средствами. Использование гибридных моделей способствует созданию более достоверной и комплексной системы оценки качества дошкольного образования, позволяет объективно оценивать образовательную среду и принимать обоснованные управленческие решения, направленные на оптимизацию условий и повышение качества образовательного процесса.

Список литературы

1. Никитина С.В. Оценка качества условий реализации образовательной программы дошкольного образования в контексте требований ФГОС: учебно-методическое пособие. СПб., 2019.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru/> (дата обращения: 10.11.2024).

3. Шевчук Е.В., Мартынов Г.П., Айтымова А.М. Цифровая трансформация процесса «мониторинг по усвоению содержания типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения» // Информатика в школе. 2023. №3(182). С. 74–80.

* * *

1. Nikitina S.V. Ocenka kachestva uslovij realizacii obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya v kontekste trebovanij FGOS: uchebno-metodicheskoe posobie. SPb., 2019.

2. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://pravo.gov.ru/> (data obrashcheniya: 10.11.2024).

3. Shevchuk E.V., Martynov G.P., Ajtymova A.M. Cifrovaya transformaciya processa «monitoring po usvoeniyu sodержaniya tipovoj uchebnoj programmy doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya» // Informatika v shkole. 2023. №3(182). S. 74–80.



The hybrid models of assessment of quality of preschool education: traditional and digital approaches

The necessity of improving the assessment system of education quality for the preschool educational institutions appears in the conditions of dynamic digitalization. The traditional methods, based on the observations and scientific assessments, insufficiently cover the objective indicators and are not always ready to adapt to individual children's needs. The hybrid models, combining the traditional and digital approaches, integrate the modern technologies for the automation of data collection, the analysis of educational process and the control of the system of quality assessment for parents. These models don't only support the improvement of objectivity but also create the conditions for the flexible adaptation of educational programs that are significant for successful and harmonious development of children in preschool age.

Key words: *assessment of education quality, monitoring of quality, preschool education, hybrid models of assessment, digitalization, Federal State Educational Standard, education.*

(Статья поступила в редакцию 02.06.2025)

А.В. ГЛУЗМАН

А.В. ГАЛИЦЫНА

А.А. ГЛУЗМАН

Ялта

**МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
БЛАГОПОЛУЧНОГО КОМФОРТА ДЕТЕЙ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ
РЕСПУБЛИКИ КРЫМ**

Рассматривается количественный и национальный состав населения Республики Крым. Описываются особенности музыкального воспитания детей в межнациональных семьях. Раскрываются аспекты взаимодействия членов семьи в процессе создания музыкального проекта. Выявляются типы и виды музыкальных авторских проектов, созданных студентами из межнациональных семей.



Ключевые слова: *многонациональная семья, музыкальное воспитание детей, музыкальные проекты, будущие учителя музыки.*

В последние десятилетия в Республике Крым наблюдаются процессы, которые связаны с изменением национального состава молодых семей. Многие представители старшего поколения возвращаются в города и сельские местности, туда, где они когда-то родились и были вынуждены уехать в связи с последствиями Великой отечественной войны. В тоже время в послевоенные годы в крымский регион начали интенсивно приезжать переселенцы из других областей Армении, Грузии, Молдавии, Украины. Все эти процессы изменили национальный состав жителей, проживающих в Крыму. И в настоящее время в одном из южных регионов Российской Федерации – в Крыму и Севастополе проживают около 3 миллионов граждан, которые представляют более 130 национальностей и наций.

В соответствии со статистическими данными 2014 года 56,34% человек родились на территории Крыма; 15,36% являлись уроженцами Краснодарского края, Брянской, Воронежской, Свердловской, областей; 16,08% были уроженцами Украины (Херсонская, Винницкая, Сумская, Донецкая, Житомирская, Хмельницкая области); 7,35% Узбекистана; 1,33% Казахстана; 1,00% Белоруссии; 0,44% Таджикистана; 1,20% родились в странах СНГ; 0,89% были уроженцами других стран мира. Достаточно высокий уровень уроженцев Узбекистана, Казахстана, Таджикистана связан с возвращением в 80-е годы XX столетия представителей старшего поколения, которые родились в местах их вынужденного пребывания.

Интересен и языковой состав населения Крыма: 81,68% граждан полуострова родным языком назвали русский язык; 9,32% – крымско-татарский и 4,33% – татарский; 3,52% – украинский, 1,66% – узбекский, 1,09% – немецкий, 0,30% – французский, 0,29% – армянский, 0,17% – польский, 0,12% – азербайджанский, 0,10% – таджикский; 0,10% – итальянский, 0,09% – белорусский, 0,09% – молдавский, 0,09% – цыганский; 0,07% – греческий, 0,07% – грузинский, 0,06% – арабский, 0,06% – казахский, 0,06% – турецкий, 0,05% – болгарский языки.

В соответствии с этим в последние годы наблюдаются события, результаты которых позволяют говорить о том, молодые люди, родившиеся в 2000 годах, преодолевая некоторые препятствия, которые делают им родители, создают межнациональные семьи. Молодежь, обучившись в общеобразовательных, средних и высших профессио-

нальных образовательных организациях, находят свои «половинки» в независимости от национальности и вероисповедания. Сохраняя важные национальные традиции, элементы культуры и языка своей национальности, молодежь интегрирует их в своей повседневной жизни и быту. Таким образом, дети, родившиеся в многонациональной семье, становятся носителями двух культур, нескольких языков и традиций.

Особое место в воспитании детей и молодежи в многонациональных семьях принадлежит музыкальному искусству. Различные аспекты проблемы музыкального воспитания молодежи в последние годы являются значимыми в сфере педагогических исследований. Интерес ученых в этой области обусловлен, с одной стороны, возрождением национальных музыкально-педагогических традиций, а с другой – созданием условий для использования музыкально-культурного наследия народов, населяющих Россию, с целью реализации его в образовательно-воспитательном процессе в школах и семье. Значимый воспитательный потенциал музыкальной культуры каждого народа позволяет за короткий период определить динамику и расцвет национального искусства Российской Федерации.

Ряд аспектов общего музыкального воспитания детей в многонациональных семьях становился предметом диссертационных исследований, подготовленных и защищенных в Республике Крым и России. Так, интерес представляют диссертационные работы Г.Р. Туймовой (о музыкально-поэтических жанрах в традиционной музыке крымских татар) [6], А.Е. Тер-Сарисянц (исследование этнокультурных традиций армян) [5], Л.И. Редькиной (описаны некоторые подходы и методы музыкального воспитания детей в караимских семьях) [4], В.Г. Антонюк (исследование феномена украинской музыки в контексте этнокультурологических проблем и воспитания молодежи) [1]. Информационно-наполненной в контексте данной статьи является коллективная двухтомная монография «Образование и педагогическая мысль Крыма XIX – начало XX столетия и XX – начало XXI столетия, в которой поэтапно рассматриваются особенности музыкального воспитания детей различных национальностей в условиях образовательных учреждений и в семье [2; 3].

Продолжая традиции изучения различных этнопедагогических аспектов граждан, населяющих Республику Крым, в течение 2022–2024 гг. в Гуманитарно-педагогической академии (филиал) и Крымском федеральном университете имени В.И. Вернадского предпринята попытка развить у будущих учителей музыки навыки проектирования, направленные на изучение особенностей музыкального воспитания детей в многонациональных семьях.

Целью создания авторских проектов было изучение национальных традиций, эстетической культуры, знание зарубежных, отечественных и региональных образцов музыкальных произведений у членов конкретной многонациональной семьи.

Задачами проектной работы обучающихся 4–5 курсов являлись разработка, организация и презентация музыкального события в семье, частью которой они сами являются.

Учебно-методическая работа по созданию проекта включала несколько этапов, в течение которых студенты могли придумать тему проекта, осмыслить роли родителей и детей в проектной деятельности, определить стратегию работы в зависимости от мотивации участников, обозначить план, смету и бюджет проекта, продумать ресурсное обеспечение проекта, а главное – создать интересную и творческую атмосферу, в которой каждый участник мог почувствовать себя важным и значимым членом многонациональной семьи.

Из состава студенческих групп были выбраны три студента, которые родились и в настоящее время проживают со своими родителями, бабушками и дедушками, которые представляют многонациональную семью. Именно данные студенты самостоятельно приняли решение стать основными модераторами и руководителями создающихся про-

ектов. Остальная часть обучающихся принимала участие в изучении и анализе первоисточников, содержание которых было связано с музыкальными традициями и культурой конкретной национальности; подготовке музыкального материала, поиске музыкальных произведений, создании видеопрезентаций результатов проведенных мероприятий.

Первым из разрабатываемых и обосновываемых проектов был проект, содержанием которого стал цикл из восьми концертов органной музыки в Римско-католической церкви «Непорочного Зачатия Пресвятой Девы Марии» в Ялте. Поскольку родители студента Валерия Эрмриха были различной национальности (отец – немец и мама – казанская татарка), а бабушка по отцовской линии имела австрийские корни, в этой связи ими были выбраны органные произведения И. Баха, А. Моцарта и татарских композиторов Назиба Жиганова, Софии Губайдуллиной, Рустама Яхина, Рубена Абдуллина.

К реализации проекта были привлечены артисты Крымской государственной филармонии, лауреаты Государственной премии Крыма Майя Кадырова (орган) и Азим Амедов (скрипка), которые многие годы сотрудничают с Римско-католической церковью «Непорочного Зачатия Пресвятой Девы Марии» в Ялте и проводят в ней многочисленные концерты и музыкальные вечера.

Главной целью проекта было объединение усилий всех членов семьи Эрмрих по поиску любимых классических музыкальных произведений, а также современной татарской музыки для восприятия и переживания музыки, близкой по интонационно-мелодическому исполнению. В качестве произведений, которые вошли в репертуар, отмечаются токката и fuga ре минор И.С. Баха, адажио и аллегро фа минор В.А. Моцарта, две пьесы для органа по мотивам татарского фольклора С. Губайдуллиной, а также переложения для органа произведений М. Мусоргского «Картинки с выставки», выполненные Рубеном Абдуллиным. Концерты органной музыки звучали еженедельно в течение года. Слушателями являлись учащиеся общеобразовательных школ, студенты вузов и колледжей, представители общественных организаций и культурно-национальных общин, в том числе немецкой и татарской.

В ходе подготовки проекта студенты академической группы, в которой учился Валерий Эрмрих, создали группы любителей классической и современной музыки в социальных сетях, посредством которых распространялась информация о бесплатных концертах органной музыки в Католической церкви. В течение этого периода в «ВКонтакте» проводился опрос слушателей: «Какое впечатление у Вас от посещения концертов классической и современной органной музыки? Как она повлияла на ваше эмоциональное здоровье и настроение?» Далее размещалась информация о пользе прослушивания классической музыки для психического и физического здоровья. Руководителем проекта была подготовлена и опубликована статья о полезном воздействии классической музыки на интеллектуальное и эмоциональное состояние человека в процессе восприятия лучших образцов музыкального искусства.

После завершения проекта сотрудниками медиацентра Гуманитарно-педагогической академии в Ялте было организовано проведение онлайн-концертов, в которых звучали классические музыкальные произведения и современная татарская музыка. И в настоящее время после завершения авторского проекта в семье Эрмриха по вечерам звучит музыка немецких и татарских композиторов.

Вторым авторским проектом, разработанным студентами-близнецами 5 курса Василием и Николаем Чалыми, было создание культурно-музыкального электронного журнала. В их семье отец – украинец и мама – крымская татарка воспитывают 11 детей. По вечерам вместе с мамой и бабушкой дети поют украинские народные песни, а в Рождественские праздники радуют семью исполнением песни «Щедрик, щедрик» (в обработке М. Леонтовича), в праздники рядом с отцом танцуют Бахчисарайскую хайтарму.

Идея создания электронного музыкально-журнала возникла в связи с желанием рассказать о фольклоре и современной музыке доступным языком для младших сестер

и братьев. Поскольку большая семья включает многочисленных родственников (бабушек, дедушек, двоюродных братьев сестер и братьев), к созданию данного проекта подключились представители всех трех поколений.

Целью создания данного проекта стало ознакомление родственников, особенно младшего поколения, с национальной (украинской и крымско-татарской) музыкой, которая связана с традициями, культурой, музыкальными произведениями и фольклором данных народов.

Основной задачей, которую поставили перед собой руководители проекта, стало ознакомление с русским, украинским и крымско-татарским музыкальным искусством с различных сторон: музыка как часть национальной культуры: музыка как отражение окружающей действительности и природы; музыка как элемент культуры человека («скажи мне, какую музыку ты постоянно слушаешь, и я скажу кто ты!»).

Перед группой, в которую в качестве соисполнителей вошли однокурсники и студенты факультета искусств Гуманитарно-педагогической академии в Ялте, стояла важная задача создать журнал в электронном формате, статьи которого будут соответствовать проблемам музыкального искусства и музыкальной культуры народов, населяющих Республику Крым. По мнению организаторов проекта, создаваемый журнал должен был иметь современный дизайн, красочный, читаемый шрифт, посещаемость которого должна составлять не менее 100 человек в день.

В ходе подготовки проекта были реализованы различные формы работы. Так, вначале работы к поиску необходимой искусствоведческой и наглядно-исполнительской информации были привлечены только члены многонациональной семьи Чалых. Каждый из них выполнял определенную часть подготовительной работы: осуществлял поиск архивных, научных и документальных первоисточников, которые позволяли создать архив информации, достаточной для концертно-просветительской деятельности. На следующем этапе подготовки проекта были привлечены однокурсники, которые готовили информационно-коммуникативное сопровождение каждого из элементов электронного журнала, продукт в виде видеофильмов и их демонстрации. Часть участников проекта редактировала специально подготовленные статьи в соответствии с разработанной тематикой и стратегией развития электронного журнала. Два студента выступали в роли критиков или рецензентов, которые на основе проведенных обсуждений предложенных читателям материалов высказывали мнение или определяли свою позицию.

Достаточно часто опубликованные фрагменты статей, представленных в электронном журнале, трансформировались в полноценные статьи, опубликованные в научно-практических журналах ВАК. По результатам проведенных обсуждений цикла статей несколько раз были организованы пресс-конференции, в которых приняли участие авторы статей и преподаватели академии.

Третьим разработанным и реализованным студенткой Института искусств Гуманитарно-педагогической академии Ульяной Пужлаковой стал проект под названием «Музыкальный образовательный театр» для обучающихся общеобразовательных организаций Ялты. основополагающей целью стала разработка и исполнение мечты студентки: создание цикла рассказов и лекций-конcertов для одиннадцати членов семьи, состоящей из русского отца и мамы, выросшей в семье прадедушки Марка Эйдельберга – норвежца еврейского происхождения, который родился в Осло, в годы Великой Отечественной войны поступил на службу матросом во вражеский флот, в 1944 году был ранен, попал в плен, прожил долгие годы и навсегда остался в Севастополе. Его потомки, включая трех детей, восьмерых внуков и правнуков, свято чтят историческую память о родоначальнике данной семьи.

Амбициозной идеей проекта было создание специально разработанных циклов просветительских программ о классической музыке для детей и юношества. В рамках

проекта должны быть задействованы современные способы продвижения классического музыкального искусства, визуальные и интерактивные методики, позволяющие ввести детей и подростков в мир классической музыки в доступной и привлекательной для этой возрастной аудитории форме. Это сказки о музыке и музыкальных инструментах, о великих русских и зарубежных композиторах в форме лекций-конcertов.

Первым этапом организации проекта стало создание ряда лекций-конcertов «Сказки о музыке». Главными исполнительскими силами, задействованными в проекте, были студенты-виртуозы, лауреаты международных конкурсов. В их репертуар входили специально подготовленные театрализованные версии таких популярных произведений для детей и юношества, как пьесы из цикла «Времена года» П.И. Чайковского, фортепианного цикла «Карнавал животных» К. Сен-Санса, фортепианного цикла «Детские сцены» Р. Шумана из 13 пьес и другие музыкальные произведения.

Поскольку первоначально концерт «Сказка о музыке» был подготовлен с непосредственным участием членов семьи Ульяны Пужлаковой, его содержание включало исполнение русской классической музыки, в том числе фрагментов из музыкальной сказки «Петя и волк» гениального русского композитора С.С. Прокофьева и музыки к пьесе «Пер Гюнт» выдающегося норвежского композитора Эдварда Грига.

Подготовка к первому концерту включала создание искусствоведческого сопровождения исполнения музыкальных произведений. В этой связи студентами – участниками проекта был подготовлен краткий анализ об авторах пьесы и музыки «Пер Гюнт», которые создали шедевр музыкального искусства. Слушателям предлагалась малоизвестная информация о выдающемся норвежском драматурге Генрике Ибсене, который был поэтом, журналистом и публицистом, основателем национального норвежского театра. Его пьесы были посвящены существующим противоречиям в конце XIX века между внешним блеском буржуазного общества и его фальшивой внутренней сутью. Интерес вызывала информация и об Эдварде Григе, который являлся одним из самых ярких представителей скандинавской музыкальной культуры, создателем в Осло филармонического общества, которое существует до настоящего времени. В его честь в Бергене организован фестиваль норвежской музыки, который проводится и по сей день.

Слушателям концерта было предложено посмотреть несколько мультфильмов: «Пер Гюнт» (1979, режиссер Вадим Курчевский) и «Гномы и горный король» (1993, режиссер Инесса Ковалевская), где звучала музыка Э. Грига; а также насладиться фрагментами театрализованного концерта «Пер Гюнт», который прошел в Мариинском театре в 2022 году.

Впоследствии цикл концертов «Сказки о музыке» были представлены не только в доме Ульяны Пужлаковой и ее родителей, но и детской и подростковой аудитории, воспитанникам детских домов, учащимся музыкальных и общеобразовательных школ и их родителям. Видеозаписи концертов будут выложены в сети Интернет для широкого доступа.

Второй этап проекта предусматривал проведение конкурса на создание сценариев нового цикла театрализованных просветительских программ о классической музыке. По результатам конкурса в рамках третьего этапа проекта победившие на конкурсе программы были подготовлены для исполнения и представлены детской и подростковой аудитории в ряде городов и районов Республики Крым. Таким образом, будет заложена основа для дальнейшего развития проекта на постоянной основе и продвижение классического музыкального искусства среди детей и юношества при помощи музыкально-литературных форм.

В настоящее время осуществляется организация выступлений членов семьи Пужлаковых и студентов Гуманитарно-педагогической академии с новыми программами «Музыкального образовательного театра» в общеобразовательных и музыкальных школах, детских домах и других концертно-образовательных площадках Крыма.

Как считает сегодня основатель проекта «Музыкальный образовательный театр» Оксана Пужлакова, самая важная социальная задача национального значения – не потерять нынешнее подрастающее поколение, сформировать его духовные и нравственные ориентиры, воспитать носителей культуры, которые в недалеком будущем будут определять облик страны. И в данный момент «Музыкальный образовательный театр» представляет собой один из эффективных способов решения этой задачи. Проект отвечает запросам современного общества в качественных, адаптированных для детской и юношеской аудитории программах, приобщающих подрастающее поколение к классической музыкальной культуре. Театрализованные и визуализированные формы, особенно привлекательные для детей и молодежи, позволяют охватить культурно-просветительскими задачами максимально широкую целевую аудиторию. На основе проекта в настоящее время появляются новые направления музыкально-просветительской деятельности, что особенно важно для жителей Крыма, Ялты и студентов Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского.

Таким образом, разработанные и реализованные музыкально-просветительские проекты, связанные с событийными мероприятиями, проводимыми в межнациональных семьях, стали платформой для развития благоприятного психологического климата и позитивных взаимоотношений между представителями разных поколений, формирования навыков создания родословной семьи, поиска архивных документов, отражающих различные стороны жизнедеятельности каждой многонациональной семьи.

Список литературы

1. Антонюк В.Г. Феномен украинской вокальной школы в контексте этнокультурологических проблем: дис. ... д-ра культур. наук. М., 2001.
2. Глузман А.В., Редькина Л.И., Вишневецкий В.А. Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX – начало XX столетия): монография. Т. I. Киев, 2007.
3. Глузман А.В., Редькина Л.И., Вишневецкий В.А. Образование и педагогическая мысль Крыма (XX – начало XXI столетия). Т. II. Киев, 2008.
4. Редькина Л.И. Этнопедагогические традиции воспитания подрастающего поколения у караимов: дис. ... д-ра пед. наук. Ялта, 2006.
5. Тер-Саркисянц А.Е. Армяне: история и этнокультурные традиции: дис. ... д-ра истор. наук. М., 1998.
6. Туймова Г.Р. Религиозные музыкально-поэтические жанры в традиционной музыке крымских татар: мавлид и иляхи: дис. ... канд. искусствовед. наук. М., 2008.

* * *

1. Antonyuk V.G. Fenomen ukrainskoj vokal'noj shkoly v kontekste etnokul'turologicheskikh problem: dis. ... d-ra kul'tur. nauk. M., 2001.
2. Gluzman A.V., Red'kina L.I., Vishnevskij V.A. Obrazovanie i pedagogicheskaya mysl' Kryma (XIX – nachalo XX stoletiya): monografiya. T. I. Kiev, 2007.
3. Gluzman A.V., Red'kina L.I., Vishnevskij V.A. Obrazovanie i pedagogicheskaya mysl' Kryma (XX – nachalo XXI stoletiya). T. II. Kiev, 2008.
4. Red'kina L.I. Etnopedagogicheskie tradicii vospitaniya podrastayushchego pokoleniya u karaimov: dis. ... d-ra ped. nauk. Yalta, 2006.
5. Ter-Sarkisyanc A.E. Armyane: istoriya i etnokul'turnye tradicii: dis. ... d-ra istor. nauk. M., 1998.
6. Tujmova G.R. Religionye muzykal'no-poeticheskie zhanry v tradicionnoj muzyke krymskikh tatar: mavlid i ilyahi: dis. ... kand. iskusstvoved. nauk. M., 2008.



***Musical projects as a means of forming a well-being comfort for children
in international families of the Republic of Crimea***

The quantitative and national composition of the population of the Republic of Crimea is considered. The features of musical education of children in interethnic families are described. The aspects of interaction of family members in the process of creating a musical project are revealed. The types and kinds of musical author's projects created by students from interethnic families are identified.

*Key words: multinational family, musical education of children, musical projects,
future music teachers.*

(Статья поступила в редакцию 30.06.2025)



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

К.Ю. ДАВЛЕТШИНА
Тюмень

РОЛЬ ГРАММАТИКИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Анализируется роль грамматики в системе обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете военного института. Обосновывается эффективность интегрированного коммуникативно-грамматического подхода в сравнении с традиционным структурным методом обучения, необходимость внедрения такого подхода в образовательный процесс и создания учебно-методических комплексов для обучения иностранных военнослужащих на подготовительном факультете.



Ключевые слова: русский язык как иностранный, грамматика, подготовительный факультет, иностранные военнослужащие, коммуникативно-грамматический подход, интегрированное обучение.

Современная система языкового образования иностранных военнослужащих требует переосмысления традиционных подходов к обучению грамматике русского языка. Хотя компетентностный подход в языковом образовании используется достаточно продолжительное время, существующие методики не полностью отвечают специфическим потребностям данной категории обучающихся. Актуальность разработки новых педагогических решений обусловлена необходимостью создания эффективной системы обучения, которая обеспечивала бы не только освоение языковых структур, но и формирование профессиональной коммуникативной компетенции военнослужащих.

Вопрос о месте и роли грамматики в системе обучения русскому языку как иностранному остается одним из центральных в современной методике преподавания РКИ. Е.В. Астащенко подчеркивает, что грамматика занимает важную роль при изучении любого иностранного языка и является основой для полноценного общения, поскольку без знания грамматической структуры овладеть языком как средством общения практически невозможно [2]. Данное положение приобретает особую значимость в контексте обучения русскому языку, который характеризуется синтетическим строем, развитой падежной системой, различными способами словообразования и огромным лексиконом. Л.А. Артюхова и А.В. Гончарова рассматривают грамматику как один из самых сложных аспектов русского языка для иностранных слушателей, отмечая, что изучение грамматики представляет собой необходимый шаг на пути к усвоению языка, в том числе профессионального. Исследователи обосновывают служебную, сугубо прикладную роль грамматики в общем курсе РКИ, которая проявляется в овладении грамматической системой как средством общения [1].

Современная методика преподавания РКИ, как отмечает О.П. Фесенко, ставит во главу угла коммуникативность обучения, где способность вступать в полноценный процесс общения является ведущей составляющей. Смещение акцента с грамматики и лексики на коммуникацию требует новых подходов к освоению языковой системы, при которых использование сведений о системе языка приобретает направленность «от функции к единице», а не «от единицы к ее функции» [6, с. 64].

Г.Д. Фархетдинова и Л.К. Гатауллина разработали систематизированный алгоритм использования тренировочных упражнений при изучении русских падежей, включающий четыре типа упражнений: имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные. Имитативные упражнения используются на начальных этапах обучения и подразумевают повторение звуков, речевых моделей и образцов предложений для закрепления грамматических моделей. Подстановочные упражнения обеспечивают большую повторяемость грамматических структур через подстановку слов в готовые формы, в то время как репродуктивные упражнения играют огромную роль в достижении языковой и культурной компетенции [5].

Жанг Йинг Йинг подчеркивает важность интегрированного подхода к изучению грамматических явлений, отмечая, что изучение синтаксиса в тесной связи с морфологией обусловлено тем, что в основе многих синтаксических категорий лежат категории морфологические. Связь обучения грамматике с работой по развитию устной и письменной речи осуществляется через систему упражнений, где наряду с грамматическими решаются задачи развития речи [3].

Т.Д. Куликова демонстрирует практическую методику изучения падежной системы на примере дательного падежа, показывая систему изучения падежных значений с опорой на ситуативность употребления. Введение нового грамматического явления начинается с речевого образца с использованием предметного пути, после чего применяется поэтапная система упражнений: наблюдение, трансформативные и подстановочные упражнения, репродуктивные, условно-речевые и коммуникативные задания [4].

Л.А. Артюхова и А.В. Гончарова определяют критерии отбора грамматического материала, подчеркивая, что при выборе материала на начальном этапе следует руководствоваться частотностью и возможностью употребления во всех стилях речи. Исследователи формулируют обязательный грамматический минимум элементарного уровня, включающий систему имени существительного, прилагательного, числительные, местоимения, глагольную систему, наречия, предлоги и союзы. Особое внимание в современных исследованиях уделяется проблемам мотивации студентов к изучению грамматики. Л.А. Артюхова и А.В. Гончарова отмечают, что иностранные слушатели уделяют грамматике недостаточное внимание из-за желания быстрее заговорить на языке, что ведет к снижению качества речи и многочисленным коммуникативно значимым ошибкам. Данная проблема требует разработки специальных методических приемов для повышения мотивации студентов к самостоятельному изучению грамматики [1].

Исследования показывают, что эффективность грамматического обучения на подготовительном факультете во многом определяется формированием трех видов языковой компетенции: языковой, речевой и коммуникативной. Е.В. Асташенко подчеркивает, что любая грамматическая конструкция запоминается лучше при использовании в речи, поэтому слушатели должны не только учить наизусть речевые формы и конструкции, но и понимать их значение, уметь использовать в речи для достижения главной цели изучения иностранного языка – свободного общения [2].

Анализ представленных подходов выявляет как положительные, так и проблемные аспекты существующих методик обучения грамматике русского языка как иностранного.

К достоинствам современных методик следует отнести системный подход к изучению грамматического материала, разработанный Т.Д. Куликовой, а также четко обоснованные критерии отбора грамматического минимума, предложенные Л.А. Артюховой и А.В. Гончаровой. Важным преимуществом является поэтапная организация учебного процесса, предполагающая постепенный переход от наблюдения за языковыми явлениями к активному коммуникативному использованию изученного материала. Значительным достижением стала интеграция грамматического компонента с комплексным развитием речевых навыков студентов.

Однако традиционные подходы демонстрируют существенные недостатки. Основной проблемой остается низкая мотивация студентов к освоению грамматических структур, что во многом обусловлено отсутствием связи изучаемого материала с профессиональными потребностями обучающихся. Механическое заучивание грамматических конструкций без осознания их практической ценности приводит к формальному усвоению знаний. Особенно критичным является разрыв между теоретическим изучением грамматических правил и их практическим применением в реальных ситуациях общения, что снижает эффективность образовательного процесса.

Целью проведенного экспериментального исследования стало определение эффективности интегрированного коммуникативно-грамматического подхода в сравнении с традиционным структурным методом обучения грамматике русского языка иностранных военнослужащих на подготовительном факультете. Экспериментальную базу составили 48 курсантов-иностранцев подготовительного факультета, изучающих русский язык с нулевого уровня. Участники были разделены на две равные группы (по 24 человека каждая). Контрольная группа обучалась по традиционной методике с изолированным изучением грамматических структур, экспериментальная группа занималась по разработанному интегрированному подходу. Возрастной диапазон участников составил от 18 до 25 лет, все курсанты имели среднее образование и владели французским языком на базовом уровне.

Эксперимент проводился в течение четырех месяцев учебного семестра. Контрольная группа изучала грамматический материал согласно традиционной схеме: теоретическое объяснение правил, выполнение структурных упражнений, закрепление через механические тренировки. Экспериментальная группа работала с грамматическими конструкциями в контексте военно-профессиональных ситуаций общения с использованием коммуникативных заданий и ролевых игр.

Предварительное тестирование показало отсутствие статистически значимых различий между группами в уровне владения русским языком. Средний балл контрольной группы составил 12,3 из 50 возможных, экспериментальной – 11,8 балла.

Итоговое тестирование продемонстрировало существенные различия в результатах обучения. Статистическая обработка данных подтвердила значимость различий между группами. Особенно выраженными оказались различия в практическом применении грамматических конструкций. При выполнении коммуникативных заданий курсанты экспериментальной группы допускали в среднем 2–3 грамматические ошибки на 100 слов связного текста, в то время как курсанты контрольной группы – 5–8 ошибок. Качественный анализ показал, что ошибки в экспериментальной группе носили менее системный характер и не препятствовали пониманию смысла высказывания.

Наиболее эффективными в экспериментальной группе оказались задания, моделирующие реальные ситуации военной службы. Задание «Доклад о выполнении приказа» требовало от курсантов использования конструкций типа «Приказ выполнен точно», «Задача решена успешно», «Цель достигнута полностью». Курсанты должны были не только правильно оформить грамматическую структуру, но и продемонстрировать знание военного этикета и регламента.

Высокую эффективность показало задание «Инструктаж по технике безопасности», где изучались конструкции долженствования и запрета: «Солдат должен проверить оружие», «Нельзя нарушать дисциплину», «Запрещается покидать пост». Данное задание позволяло отрабатывать модальные конструкции в профессионально значимом контексте, что способствовало более глубокому усвоению материала.

Задание «Планирование боевых действий» включало работу с конструкциями цели и причины: «Для достижения победы необходимо», «В целях безопасности следует», «По причине плохой погоды операция отменена». Курсанты учились не только правильно

но строить сложные предложения, но и логически структурировать военно-стратегическую информацию.

Полученные данные свидетельствуют о значительном преимуществе интегрированного подхода в изучении грамматики перед традиционным структурным методом. Включение грамматических конструкций в профессионально ориентированные коммуникативные ситуации способствует формированию устойчивых языковых навыков и повышает мотивацию обучающихся. Особую эффективность показали задания, требующие одновременного применения нескольких грамматических конструкций в рамках одной коммуникативной ситуации. Например, задание «Разбор учений» включало использование прошедшего времени для описания событий, сравнительных конструкций для анализа результатов и условных предложений для планирования улучшений: «Вчера проводились учения по тактической подготовке. Первый взвод действовал лучше второго. Если бы погода была хорошей, результаты были бы выше».

Созданная интегрированная коммуникативно-грамматическая программа кардинально отличается от традиционных методик преподавания русского языка как иностранного. Классический подход к обучению грамматике характеризуется изолированным представлением языковых правил, когда студенты осваивают грамматические структуры в отрыве от живого контекста общения. При этом основной акцент делается на выполнении структурных упражнений, которые не имеют связи с реальными коммуникативными потребностями обучающихся. Такая методика предполагает механическое заучивание языковых парадигм и конструкций, а отработка грамматических навыков происходит на абстрактных, оторванных от практики примерах.

Разработанный интегрированный подход строится на принципиально иных основаниях. Грамматические конструкции вводятся исключительно через профессионально значимые ситуации, что обеспечивает осознанное усвоение материала. Система заданий максимально точно воспроизводит реальные условия военной службы, создавая естественную языковую среду для практического применения изученных структур. Особенностью подхода является одновременная отработка нескольких грамматических явлений в рамках единой коммуникативной задачи, что способствует формированию комплексных языковых навыков. При таком подходе активно используется военная терминология и регламентированные речевые формулы, характерные для профессионального общения. Важным компонентом становится включение элементов военного этикета непосредственно в языковые упражнения.

Практическая реализация подхода демонстрирует существенные отличия от традиционного. Так, вместо формального упражнения на постановку существительного в дательный падеж обучающиеся выполняют задание по составлению доклада командиру о выполнении приказа, что позволяет освоить грамматическую конструкцию в профессиональном контексте. Изучение модальных конструкций происходит не на общих примерах, а через практику проведения инструктажа по технике безопасности. Особое место занимают комплексные задания, подобные разбору учений, которые требуют синтезированного применения множественных грамматических конструкций в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенный эксперимент убедительно доказал преимущества интегрированного коммуникативно-грамматического подхода к обучению русскому языку военнослужащих-иностранцев на подготовительном факультете. Включение грамматических конструкций в профессионально значимые ситуации общения способствует более эффективному формированию языковых навыков и повышает качество коммуникативной компетенции обучающихся.

Результаты исследования позволяют рекомендовать широкое внедрение разработанной методики в практику преподавания русского языка как иностранного в военных учебных заведениях. Особое внимание следует уделить созданию системы заданий, мо-

делирующих реальные условия военно-профессиональной деятельности и требующих комплексного применения изученных грамматических конструкций.

Ключевой особенностью подхода является военно-профессиональная специализация всех коммуникативных ситуаций, что кардинально отличает от традиционных, использующих общие коммуникативные задачи. Достигнутая интеграция языкового и военно-профессионального содержания создает качественно новую образовательную среду.

Системность профессионально-ориентированного подхода проявляется в том, что весь грамматический материал подается через призму военно-профессиональной деятельности, а не ограничивается эпизодическим использованием военной тематики. Особую ценность представляет одновременная реализация языковых и профессиональных задач, благодаря которой курсанты параллельно с изучением грамматики осваивают нормы военного общения, этикет, что способствует формированию военно-профессиональной коммуникативной компетенции.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку специализированных учебно-методических комплексов, учитывающих специфику военно-профессионального общения и включающих систему интегрированных коммуникативно-грамматических заданий для различных этапов языковой подготовки иностранных военнослужащих.

Список литературы

1. Артюхова Л.А., Гончарова А.В. К проблеме преподавания грамматики русского языка иностранным слушателям на довузовском этапе обучения // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур. Белгород, 2023. С. 69–70.
2. Астащенко Е.В., Коверина М.С. Роль грамматики в обучении русскому языку как иностранному (до уровня А2) на подготовительных факультетах технических вузов // Мир науки, культуры, образования. 2021. №2(87). С. 179–182.
3. Жанг Й.Й. Принципы преподавания грамматики иностранным учащимся // Вестник университета языков. 2023. №1(49). С. 208–213.
4. Куликова Т.Д. Роль грамматики в обучении речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Омск, 2020. С. 248–251
5. Фархетдинова Г.Д., Гатауллина Л.К. Разработка алгоритма использования тренировочных упражнений при обучении грамматике русского языка в иностранной аудитории // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. №6. С. 1950–1954.
6. Фесенко О.П. Активная грамматика и коммуникативный подход в обучении русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Омск, 2020. С. 63–65.

* * *

1. Artyuhova L.A., Goncharova A.V. K probleme prepodavaniya grammatiki russkogo yazyka inostrannym slushatelyam na dovuzovskom etape obucheniya // Yazyk kak faktor integracii obrazovatel'nyh sistem i kul'tur. Belgorod, 2023. S. 69–70.

2. Astashchenko E.V., Koverina M.S. Rol' grammatiki v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu (do urovnya A2) na podgotovitel'nyh fakul'tetah tekhnicheskikh vuzov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2021. №2(87). S. 179–182.

3. Zhang J.J. Principy prepodavaniya grammatiki inostrannym uchashchimsya // Vestnik universiteta yazykov. 2023. №1(49). S. 208–213.

4. Kulikova T.D. Rol' grammatiki v obuchenii rechevoj deyatel'nosti na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu // Problemy modernizacii sovremennogo vysshego obrazovaniya: lingvisticheskie aspekty. Omsk, 2020. S. 248–251

5. Farhetdinova G.D., Gataullina L.K. Razrabotka algoritma ispol'zovaniya trenirovochnykh uprazhnenij pri obuchenii grammatike russkogo yazyka v inostrannoj auditorii // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2021. T. 14. №6. S. 1950–1954.

6. Fesenko O.P. Aktivnaya grammatika i kommunikativnyj podhod v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Aktual'nye problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov. Omsk, 2020. S. 63–65.

*The role of grammar in teaching Russian as a foreign language
at preparatory department*

The role of grammar in the system of teaching Russian as a foreign language at the preparatory department of a military institute is analyzed. The efficiency of integrated communicative and grammar approach in the comparison of traditional structural methods of education, the necessity of implementation of such approach in the educational process and the creation of learning and teaching support kits for teaching the foreign military personnel at the preparatory department is substantiated.

Key words: *Russian language as foreign language, grammar, preparatory department, foreign military personnel, communicative and grammar approach, integrated teaching.*

(Статья поступила в редакцию 24.06.2025)

ЛИ ДАНЬ
Тайчжоу, Китай

**ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ
НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА***

Исследование направлено на решение таких актуальных проблем преподавания курса чтения на русском языке в китайских вузах, как низкая вовлеченность студентов, поверхностное чтение, недостаточное развитие критического мышления и межкультурной компетенции. В условиях инициативы «Один пояс – один путь» и эпохи ИИ предлагается инновационная интерактивная модель обучения, основанная на технологиях искусственного интеллекта. Цель модели – трансформировать обучение от высокоэффективного к практико-ориентированному, создавая персонализированную и интерактивную среду в виртуальных и реальных условиях.

Ключевые слова: *обучения чтению на русском языке, искусственный интеллект, инновационная интерактивная модель обучения.*

В условиях углубления сотрудничества Китая с русскоязычными странами в рамках инициативы «Один пояс – один путь» появилась острая востребованность в высококвалифицированных специалистах по русскому языку, обладающих комплексными компетенциями: глубоким знанием языка, развитым критическим мышлением, способ-

* Исследование выполнено в рамках проекта №XJG2025022 (Умное чтение славянских текстов: исследование цифровых путей модернизации курса чтения для специальности русского языка), поддержанного Тайчжоуским институтом (Проект реформы высшего образования Тайчжоуского института на 2025 год).

ностью к инновациям, пониманием китайской культуры и международной перспективой. Курс чтения на русском языке, являясь одной из ключевых дисциплин в профессиональной подготовке, играет важную роль в учебной программе. Он выступает не только ключевым звеном в развитии у студентов навыков понимания прочитанного, но и важным средством формирования их гуманитарной культуры, межкультурной коммуникативной компетенции и критического мышления. Однако, как справедливо отмечает Хуан Юаньшэнь, в современной методике преподавания иностранных языков широко распространена модель, основанная на «чтении коротких текстовых отрывков и выполнении огромного количества упражнений» [5, с. 64]. «Государственная программа по русскому языку для высших учебных заведений» четко определяет, что целью курса чтения, помимо дальнейшего повышения скорости чтения и уровня понимания текста, является также расширение знаний студентов о культуре и обществе, развитие их аналитических, мыслительных, оценочных и обобщающих способностей [3]. Стратегия «натаскивания» через механическое выполнение упражнений («экзаменационный конвейер») мало способствует повышению мотивации учащихся, эффективному развитию их понимания и практических навыков.

В современной практике преподавания чтения сохраняется ряд проблем: низкая вовлеченность студентов на занятиях, отсутствие интереса к курсу чтения, неэффективность процесса чтения. В связи с этим, необходимо внедрить эффективные методики чтения для решения указанных проблем [6]. Три модели обучения чтению – «сверху вниз» (top-down), «снизу вверх» (bottom-up) и интерактивная (interactive) – доминировали в различные периоды в зарубежной методике и продолжают влиять на практику преподавания иностранных языков в Китае [7, с. 4]. Интерактивная модель чтения, объединяющая черты моделей «сверху вниз» и «снизу вверх», имеет давнюю историю. Однако актуальным исследовательским вопросом остается адаптация этой традиционной модели к современным образовательным реалиям.

Настоящее исследование ставит своей целью обновление интерактивной модели обучения в условиях современной информационной среды, наполнение ее новым содержанием. Искусственный интеллект (далее – ИИ) как наиболее инновационный и перспективный технологический инструмент современности демонстрирует значительный потенциал для преобразований в сфере образования. От интеллектуального тьюторства и автоматической оценки до обработки естественного языка (NLP) технологии ИИ открывают новые возможности для персонализированного и интерактивного обучения. Особенно в области языкового обучения применение ИИ способно преодолеть пространственно-временные ограничения, предоставляя учащимся индивидуализированные траектории обучения и мгновенную обратную связь, тем самым повышая эффективность и привлекательность учебного процесса.

Следовательно, исследование интерактивной модели обучения чтению на русском языке на базе ИИ имеет значительную теоретическую и практическую ценность. Оно не только соответствует тенденциям информатизации образования, но и способствует повышению качества и эффективности преподавания русского языка, удовлетворяя разнообразные образовательные потребности в условиях новой эпохи.

Основная цель данного исследования заключается в разработке и изучении новой интерактивной модели обучения чтению на русском языке с использованием технологий ИИ, направленной на решение проблем традиционного подхода, таких как его однообразие и низкая вовлеченность студентов, а также на содействие развитию их навыков автономного обучения и критического мышления. Ключевые исследовательские вопросы следующие:

- каким образом можно использовать технологии искусственного интеллекта для создания высокоинтерактивной и персонализированной среды обучения чтению на русском языке?

- способна ли данная модель обучения на практике значительно повысить уровень понимания прочитанного и учебную мотивацию студентов?

Исследование данных вопросов призвано обеспечить теоретическую основу и практические примеры для реформирования методики преподавания русского языка, предложив полезный опыт для будущей информатизированной педагогической практики.

Анализ текущей ситуации в обучении чтению на русском языке в контексте подготовки высококвалифицированных специалистов с комплексными компетенциями

Практика преподавания чтения на русском языке в настоящее время сталкивается с множеством вызовов. Для углубленного анализа ключевых факторов, сдерживающих эффективность обучения, необходим объективный анализ текущей ситуации, позволяющий выявить существующие проблемы и предоставить научное обоснование для последующей оптимизации учебного процесса. На основе наблюдений на занятиях и интервью, посвященных анализу процессов преподавания и изучения чтения на русском языке, можно выделить проблемные аспекты.

Ключевые проблемы. Акцент на лексике и грамматике в ущерб формированию дискурсивной компетенции – трудности в развитии комплексных языковых навыков. Несмотря на определенный багаж знаний у студентов, накопленный в ходе предыдущего обучения, анализ результатов экзаменов и работы на занятиях показывает слабое системное понимание текста, недостаточную связность восприятия его структуры, поверхностное дискурсивное сознание, что затрудняет формирование комплексных навыков языкового использования.

«Фастфудное», выборочное, фрагментарное поверхностное чтение – трудности в формировании привычки к чтению на протяжении жизни. Чтение с экрана («скринринг»), хотя и свободно от пространственно-временных ограничений, но под влиянием особенностей электронных устройств и распространения информации в сети затрудняет повышение качества чтения и развитие интереса к нему; способствует поверхностному, быстрому чтению и усвоению знаний лишь на ознакомительном уровне, что препятствует реализации концепции обучения через чтение на протяжении всей жизни.

Предпочтение заучиванию перед исследовательским подходом, шаблонность методик – трудности в развитии межкультурной коммуникативной компетенции и критического мышления. Акцент на словарный запас и грамматику в ущерб анализу структуры текста, его тематики и основной идеи, а также однообразию типов упражнений и недостаточная интеграция культурологического аспекта приводят к поверхностному усвоению текста, неадекватному использованию языка в практике общения, отсутствию глубины, логичности и критичности в высказываниях, что влечет явление коммуникативного «шока».

Преобладание одностороннего культурного ввода, дефицит критического осмысления и диалога – сложности в выполнении задач по подготовке специалистов с патристическим духом и международным кругозором. Поверхностное знание классической китайской культуры, недостаточное понимание уникальной культуры родного края, некритичное восприятие иностранной культуры, отсутствие диалектического анализа китайской и русской культур затрудняют подготовку специалистов, способных компетентно рассказывать китайские истории, доносить китайскую точку зрения и обладающих международным кругозором.

Анализ причин. Исходя из выявленных «болевых точек» и особенностей дисциплины, с использованием комплексных количественных и качественных методов исследования проанализируем причины существующих проблем с двух аспектов: учение и преподавание.

Анализ особенностей учащихся:

1. *Языковая база.* Студенты-русисты в основном начинают изучение русского языка с нуля. Учитывая сложность самого языка, их первоначальный запас знаний невелик, а база недостаточно прочна.

2. *Внутренняя мотивация.* Сложность русского языка, многообразие словоизменения, трудности в аудировании и говорении приводят к снижению ощущения успешности у студентов и недостаточной внутренней мотивации.

3. *Учебные привычки.* Студенты склонны к заучиванию, пренебрегают анализом текста, испытывают страх перед коммуникацией, их межкультурная компетенция и критическое мышление развиты слабо.

Анализ особенностей преподавания (Teaching Situation Analysis):

1. *Педагогические концепции.* Преобладает концепция «один учебник – один урок», акцент делается на передаче знаний. Центр тяжести в обучении чтению смещен, игнорируется необходимость развития у студентов исследовательской активности и межкультурного мышления. Наблюдения за уроками показывают, что некоторые преподаватели, хотя и используют на занятиях интерактивные методы с элементами ИИ, на деле лишь имитируют интерактивность, продолжая практику односторонней передачи знаний [4].

2. *Содержание обучения.* Отсутствует продуманная на концептуальном уровне интеграция теоретической глубины и базовых ценностей. Контент, связанный с культурами Китая и России, представлен недостаточно, его связь с другими дисциплинами, учебными материалами, сетевыми платформами и прочими ресурсами не носит системного характера. Интерактивность подразумевает не только взаимодействие между студентом и преподавателем или между учащимися, но и взаимодействие обучающегося со средой обучения [2], то есть со средой, созданной с помощью технологий ИИ.

3. *Методы обучения.* Однообразие методов обучения ведет к недостатку языковой практики, что снижает познавательную активность и инициативу студентов при изучении русского языка, не говоря уже о глубоком осмыслении гуманитарного содержания текстов и формировании ценностных ориентаций. Некоторые преподаватели видят роль интерактивных медиатехнологий лишь в достижении поверхностной цели – оживления атмосферы на занятии, при этом серьезно недооценивают их использование для углубленного обучения [4].

Интерактивная модель обучения чтению на русском языке на основе ИИ как путь к подготовке высококвалифицированных специалистов с комплексными компетенциями

Концептуальные определения. Модель интерактивного взаимодействия была предложена Д. Рамлхартом (Rumelhart) после изучения моделей «сверху вниз» и «снизу вверх» [10]. Он утверждал, что процесс чтения должен представлять собой двунаправленный процесс передачи информации. Это означает, что читатель не только распознает слова и предложения, постепенно достигая понимания текста, но и использует свои фоновые знания, опыт для прогнозирования содержания текста, постоянно корректируя эти прогнозы до достижения полного понимания. Только при совпадении этих двух процессов читатель способен подлинно понять письменный материал [Там же]. *Интерактивное чтение* – это процесс, при котором читатель использует свои базовые языковые знания для обработки письменного текста, одновременно применяя фоновые культурные знания и учебные стратегии для прогнозирования содержания и последующего понимания мыслей и чувств автора. Интерактивное чтение представляет собой сложный и динамичный когнитивный процесс, охватывающий такие аспекты, как обработка базовых знаний, понимание информации, активизация фоновых знаний и прогнозирование. В ходе этого процесса читателю необходимо постоянно декодировать и интегрировать информацию, сочетая понимание текста с собственными фоновыми знаниями.

ми. Конкретно это выражается в следующем: с одной стороны, читатель обрабатывает новую информацию, преобразуя слова, предложения и структуру во внутреннее понимание; с другой стороны, читатель активно прогнозирует последующее содержание на основе контекстных подсказок и фоновых знаний, заранее выстраивая смысловую структуру.

Эти два процесса – обработка информации и прогнозирование на основе фоновых знаний – протекают одновременно и взаимно влияют друг на друга. Чем ближе и согласованнее они становятся, тем выше плавность чтения. Например, богатые фоновые знания способствуют быстрому пониманию новой информации, а адекватное прогнозирование направляет извлечение и осмысление информации, снижая когнитивную нагрузку. Если прогноз совпадает с фактическим содержанием текста, у читателя возникает чувство «взаимопонимания» с автором, усиливается вовлеченность и глубина понимания. Когда же возникает рассогласование между прогнозом и текстом, понимание затрудняется, что может привести к ошибочной интерпретации или барьерам в чтении. Это подчеркивает важность расширения фоновых знаний и развития способности к гибкому прогнозированию и умозаключениям, а также указывает на необходимость в обучении уделять внимание формированию у студентов прочной системы фоновых знаний и соответствующих навыков. Посредством такого интерактивного подхода чтение перестает быть механическим вводом информации, становясь активным, осмысленным процессом когнитивного конструирования, который помогает читателю глубже и эффективнее понимать и оценивать содержание текста, достигая высоких результатов.

Информационно-технологическая среда (далее – ИТ-среда) – это условия и обстоятельства, в которых преподаватели и студенты при поддержке современных информационных технологий используют разнообразные инструменты и информационные ресурсы для обеспечения непрерывности учебного процесса [1]. *Искусственный интеллект* (Artificial Intelligence, AI) – это интеллект, созданный человеком; область науки и техники, занимающаяся моделированием, расширением и дополнением человеческого интеллекта. Исследования в области ИИ включают робототехнику, распознавание речи и изображений, обработку естественного языка (NLP) и экспертные системы. Сфера его применения чрезвычайно широка и охватывает здравоохранение, образование, транспорт, финансы, производство и т.д. Обучение чтению на русском языке с применением ИИ принципиально отличается от традиционного языкового обучения: помимо материальных инструментов и ресурсов, ИИ-технологии способны предоставить преподавателям и учащимся виртуальную обучающую среду.

Виртуальная языковая среда обучения, построенная на основе технологий ИИ, предоставляет обучающимся высокоинтерактивную, персонализированную и иммерсивную платформу. В такой среде ИИ способен адаптировать учебный контент и уровень сложности в реальном времени в соответствии с уровнем и потребностями ученика, обеспечивая индивидуальную траекторию обучения. Благодаря технологиям обработки естественного языка (NLP) и распознавания речи, обучающиеся могут практиковаться в устной речи, получая мгновенную обратную связь и коррекцию, что эффективно развивает навыки аудирования и говорения. Кроме того, виртуальная среда, моделируя реальные жизненные ситуации, культурный контекст и интерактивные задания, стимулирует учебную мотивацию и интерес обучающихся, преодолевая ограничения традиционной аудитории и реализуя органичное сочетание автономного и совместного обучения. Такая интеллектуализированная, контекстуализированная среда обучения не только повышает эффективность усвоения материала, но и предлагает инновационные решения для будущих методов языкового преподавания.

Исследования китайских ученых в области моделей обучения достаточно разно-сторонние, однако не всегда раскрывают их сущностную природу. Чжун Чжисянь пола-

гает: «*Модель обучения* – это структура учебной деятельности и способы преподавания, разработанные для достижения определенных образовательных целей под руководством соответствующей педагогической теории и практической концепции. Она служит посредником в трансформации педагогической теории в конкретную учебную деятельность и операционные процедуры, являясь результатом соединения соответствующей педагогической теории и практической концепции с конкретной учебной ситуацией» [9, с. 10–16]. Профессор Чжун Чжисянь дает лаконичное и глубокое определение модели обучения, рассматривая ее как системную структуру учебной деятельности, сочетающую специфические методы преподавания для организации и руководства учебным процессом. Ее ключевая роль заключается в том, чтобы служить связующим звеном между теорией и практикой преподавания, трансформируя теоретические положения в конкретные, реализуемые учебные действия и эффективно способствуя достижению образовательных целей. Модель обучения – это не просто набор методов, а упорядоченная система учебной структуры, которая помогает преподавателю рационально проектировать этапы занятия, оптимизировать учебную среду и тем самым повышать эффективность и результативность преподавания.

В данном исследовании применяется интерактивная модель обучения чтению на русском языке с использованием технологий искусственного интеллекта. Интерактивное обучение чтению на английском языке в старшей школе обычно включает два основных этапа: устное интерактивное обсуждение текста между преподавателем и студентами, а также между самими студентами на занятии; и письменное взаимодействие с преподавателем в форме отчетов по прочитанному после занятия. Естественно, для реализации этих двух видов интеракции необходим подготовительный этап. На этом этапе преподаватель четко объясняет студентам цели данной методики, помогает им ознакомиться с этапами и шагами обучения, а также разъясняет требования к ним, чтобы студенты понимали свои задачи на каждом этапе и могли активно и сознательно участвовать во всем процессе обучения [8]. Заимствование подобных моделей обучения способствует не только стандартизации педагогической деятельности, усилению ее системности и последовательности, но и органичному соединению теории с практикой, обеспечивая прочную структурную поддержку для достижения учебных целей. Это создает теоретическую основу для педагогических инноваций и направляет конкретное проектирование и практическую реализацию учебного процесса.

Таким образом, интерактивная модель чтения сочетает в себе особенности моделей «сверху вниз» и «снизу вверх», делая акцент на одновременном процессе декодирования и прогнозирования, взаимодействии языкового ввода и фоновых знаний. Эта модель рассматривает чтение как двунаправленный, интерактивный динамический процесс, уделяя внимание как обработке языковых деталей, так и целостному пониманию и применению фоновых знаний.

Концептуальные основы. Цифровизация и интеллектуализация образования (Ed-Tech) – это объективная тенденция, требование реформ и необходимое условие развития, неотъемлемая часть высококачественного образования. Однако в процессе реформирования необходимо укреплять «базовые принципы» (формирование личности), сохранять «уникальность» (национально-культурную идентичность) и проявлять «инновационность». Важно избегать погони за внешней «эффектностью» занятий в ущерб «реальным учебным достижениям» студентов. Исходя из особенностей курса чтения на русском языке, опираясь на языковые практико-ориентированные проекты, движимые большими языковыми моделями (БЯМ), данное исследование направлено на действие в подготовке «прикладных специалистов по русскому языку, владеющих языком в совершенстве, обладающих критическим мышлением, способных к инновациям, знающих культуру Китая и понимающих его мир».

Настоящее исследование эффективно интегрирует технологии больших языковых моделей (БЯМ), цифровых двойников (digital twins), виртуальной реальности (VR) в языковые практико-ориентированные проекты. Цель – трансформировать аудиторские занятия по чтению на русском языке от простой «высокой эффективности» в сторону большей «результативности в реальных условиях» (практикоориентированности), позволяя студентам в «виртуальной + реальной» языковой среде развивать интегрированные навыки межкультурного общения и критического мышления, способствуя глубокому усвоению знаний (интериоризации).

Одновременно, фокусируясь на фундаментальной задаче воспитания гармонично развитой личности («формирование личности через образование» – 立德树人), исследование направлено на глубокое укоренение в сознании студентов ценностей выдающейся китайской традиционной культуры. Учитывая ключевую роль данного курса в системе подготовки специалистов по русскому языку, обновляются педагогические концепции, кристаллизуется методический подход, инновационно трансформируется модель практико-ориентированного обучения. Используя технологии цифровой оценки на основе анализа данных и визуализации ИИ, выявляются «болевые точки» и «узкие места» учебного процесса, то есть создается точный «профиль» аудиторской работы, что позволяет формировать новую модель совершенствования «преподавания» и «изучения» на основе больших данных. Исходя из выявленных проблем, с применением больших языковых моделей (БЯМ) исследуется прецизионное обучение (precision teaching): укрепляется языковая база, усиливается связь с практическим применением, достигается переход от простого стремления к «высокоэффективным» занятиям к созданию «результативных в практическом применении» («практико-ориентированных») аудиторий.

Конструкция модели. Основываясь на «болевых точках» и «узких местах» в процессе «преподавания» и «изучения» чтения на русском языке в соответствии с запросами времени и возвращаясь к истокам педагогики, предлагаемая в данном исследовании интерактивная модель обучения чтению на русском языке на базе ИИ включает следующие основные модули.

Создание многоуровневой системы обучения чтению на русском языке и реализация концепции формирования «пожизненных читателей». Построение триединой (урочно-внеурочной, онлайн-офлайн, дисциплинарно-междисциплинарной) системы учебных материалов, преодоление барьеров между дисциплинами, реструктуризация и расширение содержания курса. Интеграция модели обучения 5E (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate – Вовлечение, Исследование, Объяснение, Углубление, Оценка) в проектно-ориентированное обучение (PBL). Обе модели акцентируют студентоцентрированность и ориентацию на результат (output-oriented), что позволяет их органично сочетать в рамках единой комплементарной модели обучения.

Реализация языковых практико-ориентированных проектов по чтению на русском языке с опорой на технологии больших языковых моделей (БЯМ), цифровых двойников (digital twins), виртуальной реальности (VR), Слушай и Читай, генерации ИИ видео- и аудиоматериалов для тренировки навыков аудирования и чтения.

Говори (Виртуально + Реально). Использование ИИ для разработки интерактивных заданий, связанных с текстом, для развития критического мышления.

Пиши. Написание продолжения текста (creative continuation) с последующим получением от ИИ обратной связи и комментариев для углубления понимания и совершенствования творческой работы.

Переводи. Перевод ключевых слов, предложений и абзацев из учебника «Понимание современного Китая. Чтение и письмо на русском языке» в рамках изучаемой темы с последующей оценкой результата ИИ.

Дискутируй. Оценка ИИ эффективности участия каждой группы в дискуссии по параметрам: вовлеченность, языковая точность, логичность мышления. Это способствует интегративному развитию критического мышления и межкультурной коммуникативной компетенции.

Разработка комплексной системы оценки на основе принципа согласованности обучения и оценивания (teaching-learning-assessment alignment), включающей диагностическое, формирующее (процессуальное) и итоговое (суммирующее) оценивание. Параллельно в рамках формирующего оценивания учитываются такие элементы, как презентации проектов «Расскажи китайскую историю» («Рассказы о Китае»), эссе на тему сравнительного анализа китайской и русской культур, участие в предметных олимпиадах, что служит формой оценивания прогресса (value-added assessment).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. *Студентоцентрированное формирование системы «Большого чтения» на русском языке и реализация педагогической концепции воспитания активных «реальных читателей».* «Большое чтение» на русском языке – это подход к обучению, при котором текст служит отправной точкой для интегративного развития навыков аудирования, говорения, чтения и письма, расширения знаний, тренировки мышления и понимания культуры. Оно не ограничивается чтением текста как таковым, а использует чтение как инструмент всестороннего развития студента.

2. *Создание мультимодальных учебных ресурсов.* Особое значение имеют микролекции, семантические карты знаний (knowledge graphs), база ресурсов по идеологическому воспитанию (политике КПК), база культурологических ресурсов, тренировочный модуль для подготовки к экзамену ТЕМ-4 (аналог уровня В2), база студенческих проектных работ. Кроме того, в курсе активно используются генеративные большие языковые модели (LLM), создается собственный корпус текстов и аудиозаписей, разрабатываются карточки для изучения лексики чтения. Карточки лексики для чтения создаются совместно преподавателем и студентами и включают слова уровня А, В, С, а также ключевые слова и выражения из учебника «Понимание современного Китая. Чтение и письмо на русском языке», что представляет собой новое направление в экспериментальном «карманном обучении» (pocket learning).

3. *Адаптивная организация учебного процесса.* В зависимости от изменения модулей знаний и навыков гибко комбинируются различные форматы занятий: традиционные очные (offline), перевернутый класс (flipped classroom), занятия с использованием ИИ (AI-class), «передвижные» занятия вне аудитории (field classes), занятия на базе предприятий (enterprise classes), совместное преподавание китайских и иностранных преподавателей (team teaching), групповая работа (внеаудиторная деятельность / «вторые классы»), читательские мастерские (workshops).

Рефлексия и перспективы. Результаты педагогической деятельности последних лет подтверждают, что инновации и практика в рамках курса чтения на русском языке соответствуют национальной стратегии развития и требованиям «Четырех Новшеств» («новые дисциплины, новые специальности, новые модели, новые концепции»). Благодаря построению системы «Большого чтения», интегративному расширению содержания обучения, итеративному обновлению методов преподавания и форм обучения, совершенствованию комплексной системы оценки «на всех этапах» для стимулирования развития («оценивание для улучшения») нам удалось не только повысить интерес студентов и их способность к автономному обучению, развить их инновационное мышление и практические навыки, но и достичь цели реформы инновационного преподавания курса «Чтение на русском языке II» – подготовить специалистов по русскому языку, обладающих патриотическим духом, международным кругозором и выдающимся профессиональным мастерством, что привело к значимым результатам.

Опираясь на контекст эпохи и инновационно развивая методику преподавания русского языка, мы должны быть готовы к вызовам времени: неравномерность развития лингвистических дисциплин в условиях глобализации и тенденция к культурно-языковому многообразию; реформа и инновации моделей подготовки кадров в эпоху искусственного интеллекта и цифровой экономики; достижение единства инструментальной и гуманитарной функций дисциплины «Русский язык» в процессе обучения. Следовательно, подготовка высококвалифицированных специалистов с комплексными компетенциями, отвечающих требованиям времени, по-прежнему остается долгосрочной и сложной задачей.

Список литературы

1. Ван Нин. Исследование модели совместного обучения чтению на китайском языке в условиях информационных технологий в средней школе. Хэбэй, 2005.
2. Ван Цзилян. Создание и практика конструктивистской языковой среды обучения // Иностранные языки и аудиовизуальное обучение. 2004. №2. С. 8–12.
3. Государственная программа по русскому языку для высших учебных заведений / под ред. Подкомитета по преподаванию русского языка Национального комитета по руководству преподаванием иностранных языков в вузах. Пекин, 2012.
4. Ли Ман, Цяо Цяо, Ли Ин. Исследование развития стратегий применения интерактивных медиа в обучении // Китайское аудиовизуальное образование. 2017. №5. С. 62–67.
5. Хуан Юаньшэнь. Хороший английский – результат чтения // Иностранные языки и их преподавание. 2006. №4. С. 63–65.
6. Хэ Люцзе. Исследование применения интерактивной модели обучения в преподавании чтения на английском языке в старшей школе на основе сетевой платформы. Ляонин, 2022.
7. Ци Ци. Исследование интерактивной модели обучения чтению на английском языке в средней школе в условиях информационных технологий. Цзилинь, 2014.
8. Чжао Хунпин, Сюй Цзыюй. Экспериментальное исследование интерактивной модели обучения чтению на английском языке // Вестник Института иностранных языков Шаньдунского педагогического университета. 2008. №6. С. 44–48.
9. Чжун Чжисянь. Теория конструктивистского обучения и проектирование учебного процесса // Исследования в области аудиовизуального образования. 2006. №5. С. 10–16.
10. Rumelhart D.E. Toward an Interactive Model of Reading. San Diego, 1977.

* * *

1. Van Nin. Issledovanie modeli sovместnogo obucheniya chteniyu na kitajskom yazyke v usloviyah informacionnyh tekhnologij v srednej shkole. Hebej, 2005.
2. Van Czilyan. Sozdanie i praktika konstruktivistskoj yazykovoј sredy obucheniya // Inostrannye yazyki i audiovizual'noe obuchenie. 2004. №2. S. 8–12.
3. Gosudarstvennaya programma po russkomu yazyku dlya vysshih uchebnyh zavedenij / pod red. Podkomiteta po prepodavaniyu russkogo yazyka Nacional'nogo komiteta po rukovodstvu prepodavaniem inostrannyh yazykov v vuzah. Pekin, 2012.
4. Li Man, Cyao Cyao, Li In. Issledovanie razvitiya strategij primeneniya interaktivnyh media v obuchenii // Kitajskoe audiovizual'noe obrazovanie. 2017. №5. S. 62–67.
5. Huan Yuan'shen'. Horoshij anglijskij – rezul'tat chteniya // Inostrannye yazyki i ih prepodavanie. 2006. №4. S. 63–65.
6. He Lyucze. Issledovanie primeneniya interaktivnoj modeli obucheniya v prepodavanii chteniya na anglijskom yazyke v starsheј shkole na osnove setevoј platformy. Lyaonin, 2022.
7. Ci Ci. Issledovanie interaktivnoj modeli obucheniya chteniyu na anglijskom yazyke v srednej shkole v usloviyah informacionnyh tekhnologij. Czilin', 2014.
8. Chzhao Hunpin, Syuj Czyyuj. Eksperimental'noe issledovanie interaktivnoj modeli obucheniya chteniyu na anglijskom yazyke // Vestnik Instituta inostrannyh yazykov Shan'dunskogo pedagogicheskogo universiteta. 2008. №6. S. 44–48.
9. Chzhun Chzhisyan'. Teoriya konstruktivistskogo obucheniya i proektirovanie uchebnogo processa // Issledovaniya v oblasti audiovizual'noгo obrazovaniya. 2006. №5. S. 10–16.

***The study of interactive model of teaching reading
in Russian at the basis of artificial intelligence***

The study is directed to solve such urgent problems of teaching the reading course in Russian in the Chinese universities as low involvement of students, skimming, insufficient development of critical thinking and intercultural competence. In the conditions of initiative "One Belt - One Road" and the period of artificial intelligence the innovative interactive model of education, based on the technologies of artificial intelligence, is suggested. The purpose of the model is to transform the education from high-level to practice-oriented, creating a personalized and interactive environment in virtual and real conditions.

*Key words: teaching reading in Russian, artificial intelligence,
innovative interactive model of education.*

(Статья поступила в редакцию 30.06.2025)

А.В. ЛОГУНОВА
Санкт-Петербург

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ КРИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ
ПОДГОТОВКИ**

Анализируется функциональная значимость критического чтения в системе иноязычной профессиональной подготовки студентов технических специальностей. Предложена номенклатура умений критического чтения, проведена методическая адаптация технологии РКМЧП для обучения критическому чтению на иностранном языке. Разработана система упражнений для развития соответствующих умений иноязычного критического чтения.

Ключевые слова: критическое иноязычное чтение, метакогнитивные умения, умения критического чтения, трудности, профессиональное образование.

В современной системе высшего образования технических направлений подготовки иностранный язык занимает особое место среди фундаментальных дисциплин общеобразовательного блока, которая помимо формирования иноязычной коммуникативной компетенции выполняет важную роль в развитии универсальных компетенций будущих специалистов. В контексте реализации требований ФГОС, а также СУОС СПбПУ дисциплина «Иностранный язык» играет ключевую роль в формировании таких универ-

сальных компетенций, как УК-1 (системное и критическое мышление), УК-4 (коммуникативные навыки) и УК-5 (межкультурное взаимодействие).

Чтение остается ведущим видом речевой деятельности у технических направлений подготовки, в особенности чтение научной литературы на иностранном языке по специальности. Осуществление эффективной работы с научными текстами на иностранном языке в академических условиях предполагает необходимость реализации дифференцированного подхода к выбору стратегий чтения, обусловленного конкретными исследовательскими или учебными целями. Традиционно на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах используются такие виды чтения, как поисковое, просмотровое и ознакомительное.

Как показано в трудах С.К. Фоломкиной, каждому виду чтения соответствует отдельная стратегия. Поисковое чтение представляет процесс целенаправленного извлечения единиц информации (хронологических маркеров, количественных показателей, терминологических обозначений). Данная стратегия характеризуется селективной фильтрацией содержания с игнорированием семантически нерелевантных фрагментов текста при максимальной оптимизации временных затрат. Реализация поискового чтения требует сформированности умений целевого информационного поиска с применением стратегий идентификации и верификации искомых данных.

Просмотровое чтение позволяет определять потенциальную информационную ценность текста без его целостной обработки. Операционный механизм данной стратегии базируется на выявлении макроструктурных элементов текста через анализ паратекстовых компонентов (титульных элементов, рубрикации, тематических предложений абзацев, лексических маркеров и графических акцентов).

Ознакомительное чтение обеспечивает генерализацию содержательного ядра текста без концентрации на второстепенных смысловых элементах. Критерием успешности применения данной стратегии выступает понимание около 70–75% информации, достаточной для оценки текстовой релевантности в контексте последующей когнитивной обработки [6].

Вышеперечисленные виды чтения, несомненно, сохраняют свою методическую ценность в лингводидактическом процессе. Однако современный этап развития научной коммуникации, характеризующийся экспоненциальным ростом данных, выдвигает на первый план обучение критическому иноязычному чтению, которое, по мнению M. Al Roomy, представляет собой интеллектуальный процесс, выходящий за рамки пассивного восприятия текста, включающий аналитическую обработку содержания, оценку аргументативного аппарата, выявление имплицитных смыслов, формирование обоснованной собственной позиции через сопоставление с альтернативными концепциями, критическое переосмысление прочитанного [8].

На сегодняшний день критическое чтение становится одним из ведущих видов чтения, так как, помимо развития собственно иноязычной коммуникативной компетенции (УК-4), является инструментом формирования мягких навыков (УК-1, УК-5). В процессе обучения иностранному языку в контексте развития умений критического чтения происходит развитие критического мышления.

В современных условиях высшего образования, характеризующихся сокращением аудиторных часов и оптимизацией учебных программ, критическое чтение приобретает особую ценность, поскольку позволяет компенсировать дефицит аудиторных занятий за счет развития автономных учебных стратегий. Процессы оптимизации образовательных программ актуализируют потребность в интегрированных методиках, позволяющих одновременно развивать иноязычную коммуникативную компетенцию и способствовать формированию универсальных компетенций. Как отмечает T. Pattison, критическое чтение научных текстов по специальности выступает в данном контексте как эффективный инструмент такого синтеза [12].

Таким образом, в условиях дефицита аудиторного времени обучение критическому чтению на иностранном языке требует пересмотра традиционных подходов в сторону большей автономизации, технологизации и профессиональной ориентированности учебного процесса.

Согласно определению Т.М. Фоменко, под критическим чтением понимается вид коммуникативного чтения, основанный на глубоком осмыслении текста, включая основные и второстепенные идеи, а также анализ прочитанного содержания с точки зрения личного опыта и знаний обучающегося. Данный вид чтения предполагает активный и систематический процесс понимания, глубокую и тщательную оценку текста, а не пассивное принятие его содержания как истинного [7].

Критическое чтение на иностранном языке представляет собой качественно иной когнитивный процесс по сравнению с аналогичной деятельностью на родном языке, что обусловлено комплексом лингвистических, когнитивных и культурологических факторов. Основное отличие, как указывает З.И. Клычникова, заключается в необходимости одновременной обработки двух типов информации: языковой формы и содержания [3].

В работе W. Grabe и F. Stoller представлена концептуальная модель дифференциации когнитивно-лингвистических процессов, возникающих при рецепции текстов на родном (L1) и иностранном (L2) языках. Авторы подразделяют наблюдаемые различия на три взаимосвязанные категории: различия в языках и процессе чтения, индивидуальные различия и социокультурные различия [10].

В контексте исследования процессов критического осмысления научных текстов на иностранном языке представляется методологически обоснованным выделение трех взаимосвязанных уровней когнитивных трудностей:

1. Лингвистический уровень:

- дефицит академической лексики, профессиональной лексики;
- сложные синтаксические конструкции;
- неоднозначность терминологии (разные значения терминов в разных научных школах);

- дискурсивно-стилистические расхождения.

2. Когнитивно-метакогнитивный уровень:

- дефицит фоновых знаний предметной области;
- ограниченная скорость обработки информации;
- трудности с удержанием в рабочей памяти логических связей;
- проблемы с распознаванием имплицитных смыслов и подтекста.

3. Социокультурно-эпистемологический уровень:

- расхождения в научных парадигмах;
- различия в академических традициях;
- незнание исторического контекста развития научных идей.

Особую сложность, по мнению S. Cottrell, представляет анализ аргументации. Это связано с тем, что обучающимся требуется больше времени на декодирование аргументов, сложнее оценить силу доказательств, труднее сопоставить новую информацию с имеющимися знаниями [9].

Методические последствия этих различий включают необходимость специальной подготовки к критическому чтению, разработки компенсаторных стратегий (например, алгоритмов анализа), использования визуальных опор (графические органайзеры, ментальные карты, кластер).

Таким образом, как следует из работы S. Cottrell, критическое чтение на иностранном языке требует не только языковой подготовки, но и специального формирования аналитических стратегий, учитывающих специфику когнитивной обработки иноязыч-

Таблица 1

**Корреляция процессуальных этапов технологии развития критического мышления
с этапами работы с текстом в иноязычном образовательном контексте**

Этап вызова (дотекстовый этап)	
<i>Цели:</i> <ul style="list-style-type: none"> • активизировать имеющиеся знания; • стимулировать интерес к теме; • побуждать учащихся формулировать вопросы и гипотезы. 	<i>Стратегии реализации:</i> <ul style="list-style-type: none"> • прогноз по заголовку; • составление вопросов; • мозговой штурм.
Этап осмысления (текстовый этап)	
<i>Цели:</i> <ul style="list-style-type: none"> • углубить понимание текста; • анализ и обобщение информации. 	<i>Стратегии реализации:</i> <ul style="list-style-type: none"> • управляемое чтение (чтение с остановками, вопросы-навигаторы); • разметка текста (INSERT, цветной текст).
Этап размышления (послетекстовый этап)	
<i>Цели:</i> <ul style="list-style-type: none"> • способствовать критическому анализу полученных знаний; • способствовать рефлексии и постановке новых целей. 	<i>Стратегии реализации:</i> <ul style="list-style-type: none"> • рефлексивные дневники; • дебаты; • творческий синтез (интеллект-карты, кластер).

Таблица 2

Умения критического чтения на иностранном языке

Дотекстовые умения (ориентировка в тексте до чтения)	Текстовые умения (анализ и интерпретация во время чтения)	Межтекстовые умения (сравнение и синтез информации)	Послетекстовые умения (рефлексия и применение прочитанного)
Прогнозирование содержания; Постановка целей чтения	Выявление главного и второстепенного; Анализ структуры и логики текста; Работа с подтекстом; Критическая оценка достоверности	Сопоставление разных точек зрения; Интеграция информации	Рефлексивный анализ; Смысловое свертывание; Творческое применение

ного текста [Там же]. Это ставит задачу разработки определенной методики, интегрирующей развитие метакогнитивных умений с умениями чтения на иностранном языке.

Концепция технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), предложенная в работе С.И. Заир-Бека, может быть эффективно адаптирована для обучения критическому чтению на иностранном языке. Данная технология, основанная на последовательной трехэтапной структуре «вызов – осмысление – размышление», представляет собой системный подход, направленный на развитие критического мышления [2].

Пример таблицы для выполнения упражнения

Основной тезис (<i>Core message</i>)	Подтверждающие доказательства (<i>Supportive evidence</i>)	Контраргументы (<i>Counterarguments</i>)

Матрица сравнения

Criterion	Article A	Article B	Conclusion
<i>Coverage of the problem</i>			
<i>Persuasiveness of argumentation</i>			
<i>Novelty</i>			



Рис. 3. Пример диаграммы «Общее и уникальное»

актуализирует необходимость выделения особого комплекса умений, обеспечивающих критическую интерпретацию материала. Сопоставив метакогнитивные умения в контексте иноязычного образования и умения чтения на иностранном языке, удалось выделить умения критического чтения (таб. 2 на стр. 119).

Предложенная классификация систематизирует сложный процесс критического чтения на иностранном языке, способствуя целенаправленному развитию каждого умения. Приведем систему упражнений, включающую 4 блока, соответствующих этапам работы с текстом. Каждый блок направлен на развитие конкретных умений из предложенной классификации. Приведем некоторые примеры упражнений для каждого блока.

Блок 1. Предтекстовые упражнения (*Anticipation*). Цель – активизация фоновых знаний, развитие прогностических умений.

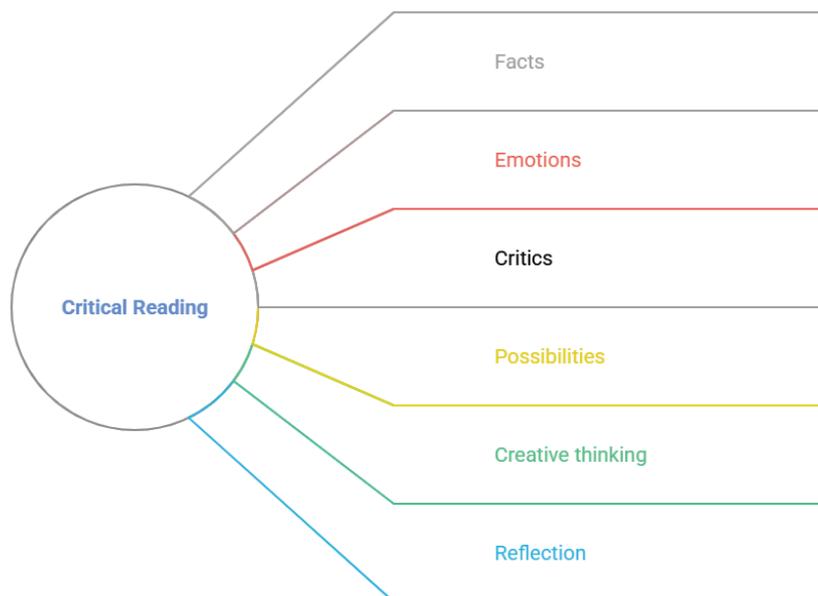


Рис. 4. Пример схемы для заполнения при выполнении упражнения Шесть шляп мышления

Словарь ожиданий. Обучающиеся записывают 8–10 терминов / слов, которые, по их мнению, встретятся в тексте на основании анализа заголовка / подзаголовка / иллюстраций. Формируется общее облако слов (рис. 1 на стр. 120), затем прогнозы проверяются при чтении (на примере работы со статьей *Mathematical modeling by fractional calculus applied to separation processes*).

Блок 2. Текстовые упражнения (Analysis). Цель – развитие навыков глубинного критического анализа текста.

Охота за аргументами. В процессе чтения обучающиеся заполняют таблицу (таб. 3 на стр. 121).

Карта конфликта. Для текстов с дискуссионной темой обучающиеся составляют карту конфликта (рис. 2 на стр. 120).

Блок 3. Межтекстовые упражнения (Comparison). Цель – развитие умения сопоставлять разные источники (таб. 4 на стр. 121).

Диаграмма Венна «Общее и уникальное». После прочтения двух статей на одну тематику обучающиеся составляют диаграмму Венна «Общее и уникальное» (рис. 3 на стр. 121).

Блок 4. Послетекстовые упражнения (Reflection). Цель – развитие умений рефлексивного анализа и творческого применения.

Шесть шляп мышления де Боно. Метод шести шляп, разработанный Эдвардом де Боно как инструмент латерального мышления, может быть эффективно адаптирован для обучения критическому чтению на иностранном языке, поскольку обеспечивает структурированный подход к анализу текста через шесть различных когнитивных режимов, формируя у обучающихся комплексные навыки интерпретации, анализа и рефлексии [1]. Цель – развитие критического мышления, всесторонний анализ научной статьи.

Задания для каждой шляпы:

1. *Белая шляпа (Facts and Information)*: выпишите все объективные данные из текста (цифры, статистика, даты, методы исследования, ключевые термины и определения).

2. *Красная шляпа (Feelings and Emotions)*: опишите эмоциональную реакцию на текст (какие моменты вызвали удивление / недоверие / интерес?; как автор влияет на читателя через стиль изложения?).

3. *Черная шляпа (Critics / Negative)*: найдите слабые места в исследовании (ограничения метода, недоказанные утверждения, возможные предвзятости).

4. *Желтая шляпа (Possibilities / Positive)*: выделите сильные стороны и перспективы (практическое применение результатов, инновационность подхода, потенциал для будущих исследований).

5. *Зеленая шляпа (Creative thinking / new ideas)*: предложите альтернативы (как можно улучшить эксперимент?; какие неочевидные выводы можно сделать?; новые гипотезы на основе текста).

6. *Синяя шляпа (Reflection / CAF (consider all factors))*: подведите итоги (какие шляпы дали самые ценные наблюдения, самые пронизательные выводы?; есть ли противоречия между разными сторонами?; как применить этот анализ в своих работах?).

В процессе обсуждения обучающиеся тезисно заполняют схему (рис. 4).

Таким образом, дисциплина «Иностранный язык» выполняет системообразующую функцию в профессиональной подготовке технических специалистов, не только обеспечивая формирование иноязычной коммуникативной компетенции, но и способствуя развитию универсальных компетенций. Интеграция критического чтения в образовательный процесс технических вузов представляет собой важное направление модернизации иноязычной подготовки.

Разработанная трехуровневая модель трудностей позволяет дифференцированно подходить к преодолению барьеров в восприятии иноязычных научных текстов. Адаптация технологии РКМЧП с ее трехфазной структурой и предложенная система упражнений обеспечивают развитие метакогнитивных стратегий работы с текстом, формирование автономных учебных навыков, профессионально-ориентированный характер обучения.

Перспективы дальнейших исследований видятся в:

- разработке диагностического инструментария для оценки сформированности умений критического чтения;
- создании цифровых образовательных ресурсов для поддержки автономного обучения;
- исследовании эффективности предложенной методики в различных профессиональных контекстах.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные методические приемы позволяют трансформировать обучение чтению на иностранном языке в действенный инструмент формирования мягких навыков, востребованных в современной профессиональной среде, что особенно актуально для технических вузов, где иностранный язык становится не только учебной дисциплиной, но и важным компонентом профессионального становления будущих специалистов.

Список литературы

1. Боно де Э. Искусство думать: Латеральное мышление как способ решения сложных задач. М., 2016.
2. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо на уроках. М., 2004.
3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. М., 1983.

4. Медведева О.Д., Рубцова А.В. Методические принципы развития метакогнитивных навыков студентов многопрофильного вуза в процессе изучения иностранного языка // Актуальные вопросы благополучия личности: психологический, социальный и профессиональный контексты: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Ханты-Мансийск, 17 ноября 2022 года. Ханты-Мансийск, 2022. С. 172–174.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М., 2008.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие. М., 2005.
7. Фоменко Т.М. Критическое мышление как основа обучения критическому чтению студентов языковых факультетов // Проблемы современного образования. 2017. №6. С. 248–255.
8. Al Roomy M. Investigating the Effects of Critical Reading Skills on Students' Reading Comprehension // Arab World English Journal. 2022. №13(1). P. 366–381.
9. Cottrell S. Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument 2nd edition. Boston, 2011.
10. Grabe W., Stoller F. Teaching and researching: reading. Abingdon, 2011.
11. Parlan P., Minata Z. Using the metacognitive strategy with context socioscientific issues to enhance students' science process skills // Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja. 2024. №56. P. 27–51.
12. Pattison T. Critical Reading: English for Academic Purposes. Boston, 2015.

* * *

1. Bono de E. Iskustvo dumat': Lateral'noe myshlenie kak sposob resheniya slozhnyh zadach. M., 2016.
2. Zair-Bek S.I. Razvitie kriticheskogo myshleniya cherez chtenie i pis'mo na urokah. M., 2004.
3. Klychnikova Z.I. Psihologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke: posobie dlya uchitelya. M., 1983.
4. Medvedeva O.D., Rubcova A.V. Metodicheskie principy razvitiya metakognitivnyh navykov studentov mnogoprofil'nogo vuza v processe izucheniya inostrannogo yazyka // Aktual'nye voprosy blagopoluchiya lichnosti: psihologicheskij, social'nyj i professional'nyj konteksty: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Hanty-Mansijsk, 17 noyabrya 2022 goda. Hanty-Mansijsk, 2022. S. 172–174.
5. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Prodvinutyj kurs: posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i uchitelej. M., 2008.
6. Folomkina S.K. Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze: uchebno-metodicheskoe posobie. M., 2005.
7. Fomenko T.M. Kriticheskoe myshlenie kak osnova obucheniya kriticheskomu chteniyu studentov yazykovykh fakul'tetov // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2017. №6. S. 248–255.



Content-based aspects of teaching critical reading in a foreign language to students of technical training programs

The functional significance of critical reading in the system foreign language professional training of students of technical training programs is analyzed. There is suggested the set of critical reading skills. The methodological adaptation of the technology of development of critical thinking by the means of reading and writing to teach critical reading at foreign language is conducted.

The system of exercises for the development of corresponding skills of foreign language critical reading is developed.

Key words: *critical foreign language, metacognitive skills, skills of critical reading, difficulties, professional education.*

(Статья поступила в редакцию 24.05.2025)

*НГУЕН ТХИ ЗАНГ,
ЛЕ ТХИ ФЫОНГ ЛИНЬ
Хошимин, Вьетнам*

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ С ЦЕЛЮ РАЗВИТИЯ
ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ И КОМПЕТЕНЦИЙ**

Рассматриваются вопросы организации курсов по обучению деловому русскому языку вьетнамских студентов факультета русского языка Хошиминского педагогического университета с целью формирования у них профессиональных компетенций. С помощью извлечения практического опыта создания и проведения курсов делового русского языка демонстрируются основное содержание, формы, приемы и методы, используемые в процессе обучения, а также рассматриваются профессиональные навыки и умения, развиваемые у студентов в результате участия в различных учебных деятельности на занятиях по деловому русскому языку.



Ключевые слова: деловой русский язык, программы обучения, профессиональные навыки, формы и методы обучения деловому русскому языку, коммуникативные и профессиональные компетенции студентов.

В условиях современного общества с интеграцией и глобализацией мировой экономики все больше возрастает потребность общения в деловой и торговой области между партнерами из разных стран. Для эффективной межкультурной коммуникации требуются от коммуникаторов не только хорошие знания языка и культуры партнера, но и профессиональные компетенции. Исходя из этой необходимости, в современном образовании особое внимание уделяется обучению иностранным языкам для конкретных целей или потребностей (Teaching Foreign Language for Special Purposes), что предоставляет учащимся нужные специализированные знания и навыки.

Кроме этого, под влиянием мировой экономической и политической ситуации в контексте жесткой изоляции российской экономики из-за санкций Евросоюза и США многие российские предприятия перенаправили свои инвестиции во Вьетнам. Особенно после недавнего визита президента России Владимира Путина во Вьетнам 19–20 июня 2024 года был подписан ряд соглашений о сотрудничестве. Это событие знаменует собой важный поворотный момент в российско-вьетнамском сотрудничестве, особенно в сфере экономики и торговли. Знание русского языка открывает новые возможности для работы в этой динамично развивающейся отрасли, поэтому организации курсов по деловому русскому языку становятся все более необходимыми.

Исходя из этой общей реальной ситуации, преподаватели на факультете русского языка Хошиминского государственного педагогического университета организуют преподавание курсов делового русского языка 1, 2, 3 и Комплексный курс делового русского языка для удовлетворения общественных потребностей. Эти модули направлены главным образом на предоставление учащимся общих знаний деловых писем, коммерческих контрактов на русском языке и необходимых навыков, связанных с деловыми переговорами с российскими партнерами. Организация преподавания этих курсов не только помогает учащимся овладеть русским языком, используемым специально в сфере бизнеса и коммерции, но и позволяет им лучше понять культуру делового общения русскоязычных стран.

Общие курсы русского языка можно найти на кафедрах русского языка некоторых университетов Вьетнама, таких как Ханойский университет иностранных языков (HANU), Ханойский университет иностранных языков (ULIS-VNU), Университет Хюэ (HUFLIS), Университет Дананга – Университет изучения иностранных языков (UD-UFLS), Институт социальных и гуманитарных наук при Национальном университете г. Хошимина (HCMUSSH), Хошиминский государственный педагогический университет (HCMUE) и т.д. Большинство данных университетов сосредоточено на общей программе обучения русскому языку, которая охватывает широкий спектр языковых навыков, но не углубляется в специфику деловой коммуникации. Однако до сих пор во Вьетнаме пока еще недостаточно специализированных языковых центров, которые бы предлагали узконаправленные курсы по деловому русскому языку.

Как ранее было отмечено, владение русским языком открывает перед русскоговорящими специалистами широкие перспективы. Однако современный рынок труда предъявляет все более высокие требования к квалификации специалистов, т.е. требуются от них не только знания иностранного языка, но и комплексные профессиональные компетенции. В связи с этим программа обучения иностранному языку должна адаптироваться к этим требованиям и активно способствовать развитию профессиональных компетенций у учащихся.

Понятие «компетенция» (с англ. “competence”) означает способность осуществить соответствующие профессиональные задачи на уровне «стандарта» выполнения. “Core-competencies” – это ключевые компетенции, которые «тесно связаны с ключевыми профессиональными задачами и интегрированными кластерами домен-специфичных (знания, навыки, отношения, связанные с определенной профессией) и общих (знания, навыки, отношения, общие для разных профессий) компетенций» [1, с. 194].

С 80-х годов XX века в педагогике высшей школы наблюдается устойчивый интерес к коммуникативной профессиональной компетенции. Исследования ученых (М.Е. Дуранов, А.А. Леонтьев, В.В. Рыжов, В.А. Сластенин и др.) были направлены на изучение личностных качеств, обеспечивающих успешность в общении, а также на анализ коммуникативных умений (Л.А. Ахудаева, Е.А. Бароненко, Е.Б. Быстрая, М.Е. Дашкин, И.Р. Петерсон и др.). Современные исследования (Ю.Н. Емельянов, В.Л. Зливков, Т.И. Липатова, В.Д. Ширшов и др.) все чаще фокусируются на более глубоком понимании сущности профессионального общения и разработке эффективных методик формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов [7, с. 3–5].

По мнению большинства исследователей данной области, «профессиональная компетенция» включает в себя совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [2, с. 11].

Согласно определению Н.В. Кузьмины и В.Н. Введенского, «профессиональная компетентность» – это умение педагога применять свою предметную область для формирования личности ученика в рамках установленных педагогических норм и требований [4, с. 89].

Мы придерживаемся определения понятия «профессиональная компетентность» педагога, раскрывающегося как способность использовать свою предметную специальность как инструмент формирования личности учащегося, при этом учитывая ограничения и нормативные требования, регулирующие учебно-воспитательный процесс. Она охватывает широкий спектр профессионально значимых знаний, навыков, умений, а также личностные качества, определенные методы мышления и понимание ответственности за свои действия [5; 6].

Понятие «профессиональные навыки», согласно Л.И. Губаревой и ее коллегам, мы понимаем как совокупность знаний и умений, необходимых кандидату для эффективного выполнения работы на определенной должности [1, с. 146]. Они включают в себя такие аспекты, как проектирование, планирование, организация, контроль, осмысление

деятельности и оценка результатов – все необходимые компоненты для успешной работы специалиста.

Курсы делового русского языка на факультете русского языка Хошиминского государственного педагогического университета

На факультете русского языка Хошиминского государственного педагогического университета «Деловой русский язык» – это одна из специализированных дисциплин, состоящая из четырех модулей: деловой русский язык 1, 2, 3 и комплексный курс делового русского языка. Трудоемкость каждого модуля составляет от 60 до 90 академических часов. Данные курсы содержат обширный лексический и грамматический материал, а также речевые образцы на русском языке, применяемые в деловой и торговой сферах. Они разработаны не только с целью развития коммуникативных навыков, но и для формирования профессиональной компетенции.

При разработке учебной программы делового русского языка необходимо учитывать ряд факторов, включая требования рынка труда, социальные потребности студентов, их мотивацию к изучению и возможности трудоустройства после окончания университета.

- *Требования рынка труда.* Изучение делового русского языка должно соответствовать требованиям современного рынка труда, включая спрос на специалистов с навыками коммуникации на русском языке в деловой среде.

- *Социальные потребности.* Программа должна учитывать социальные потребности студентов, которые могут быть связаны с потребностью в развитии профессиональных навыков, повышении конкурентоспособности на рынке труда или достижении личных карьерных целей.

- *Мотивация к изучению.* Программа должна быть ориентирована на стимулирование мотивации студентов к изучению русского языка путем предоставления интересных и актуальных материалов, а также возможностей для применения полученных знаний на практике.

- *Возможности трудоустройства.* Учебная программа должна учитывать возможности трудоустройства студентов с навыками делового русского языка после окончания университета. Это может включать изучение специфических областей профессиональной деятельности, где требуется владение русским языком; также предоставление студентам информации о потенциальных работодателях и вакансиях.

Исходя из вышеперечисленных факторов, мы выбрали материалы и содержание обучения, соответствующие компетенции и характеру вьетнамских студентов, и организовали курсы делового русского языка со следующей подробной информацией:

Деловой русский язык 1

1.1 Общая информация курса:

- Объем модуля: 75 часов.
- Зачетная единица / кредит: 4.
- Уровень владения русским языком для участия в курсе: Базовый (ТРКИ-1 = B1).
- Цели модуля: использовать русский язык в ситуациях базового делового общения; обрабатывать ситуации базового общения, связанные с коммерческой операцией; владеть на русском языке базовыми знаниями, связанными со сферой коммерции.

1.2. Содержание курса:

Раздел 1. Общее введение в дисциплину «деловой русский язык»:

1. Введение в деловой русский язык.
2. Торговые отношения между Россией и Вьетнамом.
3. Некоторые базовые термины на русском языке по отраслевым группам.

Раздел 2. Виды предприятий:

1. Понятие видов предприятий во Вьетнаме и России.

2. Классификация видов предприятий во Вьетнаме и России.

3. Структуры предложения для практики представить предприятие на русском языке.

Раздел 3. Организационная структура предприятия / компании:

1. Функциональные подразделения на предприятии / в компании.

2. Должности на предприятии / в компании.

Раздел 4. Приветствие русской делегации:

1. Ситуации приема русской делегации с торговой целью.

2. Согласование о графике работы.

3. Практика в приеме русских делегаций и согласовании графика работы.

1.3. Формируемые профессиональные компетенции:

- способны общаться на русском языке в типичных деловых ситуациях, таких как прием русских делегаций, согласование графика работы и т.д.;

- знать основные термины в сфере коммерции на русском языке;

- способны обрабатывать ситуации базового общения, связанные с коммерческой деятельностью;

- знать профессии, связанные со сферой коммерции, и их особенности, текущую ситуацию карьеры и потребность общества в кадрах, владеющих русским языком во Вьетнаме;

- знать основные понятия о видах предприятий и организационную структуру в компании.

Деловой русский язык 2

2.1. Общая информация курса:

- Объем модуля: 90 часов.

- Зачетная единица / кредит: 5.

- Уровень владения русским языком для участия в курсе: Базовый (ТРКИ-1 = B1).

- Цели модуля: систематизировать некоторые профессиональные знания на русском языке; общаться на русском языке, применяя изученные знания делового языка в работе, и моделировать профессиональные ситуации с разных должностей; карьерная ориентация и выявление тенденций развития некоторых профессиональных сфер.

2.2. Содержание курса:

Раздел 1. Ярмарка и выставка:

1. Типы выставок и ярмарок.

2. Планирование и организация процедур участия в ярмарках и выставках.

3. Представление предприятия и продуктов на русском языке на выставках.

4. Моделирование организации и участия в торговых ярмарках и выставках.

Раздел 2. Вопросы о страховании:

1. Обязательное социальное страхование и добровольное страхование.

2. Страхование для грузов (импорт-экспорт).

3. Страхование жизни и здоровья.

4. Коммуникативные особенности работ, связанных со страховой сферой.

Раздел 3. Коммерческий банк и банковские операции:

1. Банковская система и кредитные организации.

2. Некоторые российские и вьетнамские коммерческие банки.

3. Операции коммерческого банка.

4. Коммуникативные особенности работ в коммерческих банках и некоторые ситуации общения, связанные с коммерческим банком.

Раздел 4. Налоговые вопросы во Вьетнаме и России:

1. Корпоративный подоходный налог (КПН) и налог на импорт-экспорт.

2. Налог на добавленную стоимость (НДС) и экологический налог.

3. Налог на доходы физических лиц (НДФЛ).

4. Коммуникативные ситуации, связанные с налоговой сферой.

2.3. Формируемые профессиональные компетенции:

- уметь выделить и систематизировать понятия на русском языке, связанные с ярмаркой, выставкой, банком и банковскими операциями, страхованием и налогом;
- правильно использовать специализированные слова и речевые обороты, грамматические конструкции и этикет в устном и письменном общении в рабочих ситуациях;
- способны осуществлять некоторые ситуации профессиональной коммуникации, употребляя языковые средства по изученным темам;
- способны объяснять и иллюстрировать карьерные особенности и требования изучаемых профессий, а также их возможности развития.

С модулями «Деловой русский язык 3» и «Общий деловой русский язык» мы также организуем аналогичное обучение. Основное содержание этих модулей сосредоточено на следующих аспектах.

Деловой русский язык 3

3.1 Общая информация курса:

- Объем модуля: 90 часов.
- Зачетная единица / кредит: 5.
- Уровень владения русским языком для участия в курсе: Второй (ТРКИ-2 = B2).

3.2. Содержание курса:

Раздел 1. Торговые переговоры между Россией и Вьетнамом:

1. Общее введение в торговые переговоры.
2. Особенности русской и вьетнамской деловой коммуникативной культуры.
3. Процесс переговоров по международным коммерческим контрактам.
4. Практика моделирования международных коммерческих переговоров.

Раздел 2. Деловая переписка:

1. Структура и классификация основных деловых писем.
2. Письмо-запрос, письмо-предложение и письмо-просьба.
3. Ответное письмо (подтверждение, отказ и др.); письмо-претензия (рекламация).
4. Другие распространенные письма (письмо-приглашение, письмо-извещение, письмо-напоминание, письмо-сопровождение и др.).
5. Практика: развитие навыков по написанию деловых писем.

Раздел 3. Коммерческие контракты (договоры):

1. Общее введение в коммерческие контракты и виды коммерческих контрактов.
2. Структура и содержание договора купли-продажи товаров (экспорт-импорт).
3. Некоторые другие типы коммерческих договоров (контрактов).
4. Некоторые инструменты, поддерживающие перевод контрактов.
5. Практика: развитие навыков понимания прочитанного, перевода и оформления коммерческих контрактов.

3.3. Формируемые профессиональные компетенции: в рамках этого курса студенты осваивают навыки написания деловых писем, работы с контрактами и договорами. Кроме того, в программе также обсуждаются вопросы, связанные с процессом деловых переговоров, с целью ознакомления студентов с процедурами подготовки и проведения деловых бесед и переговоров по условиям коммерческих контрактов, включая соглашения о покупке и продаже.

Комплексный деловой русский язык

4.1 Общая информация курса:

- Объем модуля: 60 часов.
- Зачетная единица / кредит: 3.
- Уровень владения русским языком для участия в курсе: Второй (ТРКИ-2 = B2).

4.2. *Содержание курса:* в данном курсе особое внимание уделяется на деятельность предприятия: построение корпоративного имиджа, план развития бизнеса и продвижения продукции, обслуживание клиентов, управление персоналом на предприятии. Кроме того, также рассматриваются инвестиционные тенденции и рынки, некоторые модели и идеи бизнес-стартапов; навыки написания заявления о приеме на работу и правила поведения на собеседовании.

4.3. *Формируемые профессиональные компетенции:* последний модуль направлен на формирование и развитие у студентов коммуникативных и профессиональных компетенций, необходимых для успешного функционирования в деловой среде. Третий раздел данного курса ориентирован на подготовку студентов к трудоустройству: составление резюме и сопроводительных писем на русском языке, прохождение собеседования и развитие коммуникативных навыков в процессе найма. Курс обеспечивает комплексную подготовку студентов к участию в профессиональной деятельности на русском языке.

С точки зрения разработки учебной программы значительное внимание уделяется обучению деловому русскому языку. Программа включает широкий спектр тем, направленных на удовлетворение реальных потребностей в рабочей среде. Основное внимание уделяется развитию таких профессиональных навыков и умений, как умение разрабатывать план работы, выступать с докладом, самостоятельно мыслить, иметь способность к сотрудничеству, оценивать результаты труда и предлагать эффективные способы решения задач на рабочем месте. В программу включены практические упражнения и сценарии, которые позволяют студентам активно применять полученные знания и навыки в реальных рабочих ситуациях.

Кроме развития знаний в области делового русского языка и формирования коммуникативных навыков в профессиональной сфере, курс направлен на всестороннее развитие у студентов универсальных компетенций, обеспечивающих успешную профессиональную и личностную самореализацию. Особое внимание уделяется формированию способностей к самообучению, самооценке и саморазвитию как неотъемлемым элементам непрерывного образования. Курс также способствует развитию навыков командной работы, умения вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания с окружающими, а также эффективно применять информационно-коммуникационные технологии в образовательной и профессиональной деятельности. В образовательный процесс интегрированы задачи, способствующие формированию у студентов таких ключевых качеств современного специалиста, как обучаемость, стрессоустойчивость, самостоятельность в принятии решений и выполнении профессиональных задач, способность к урегулированию проблем и адаптации к динамично изменяющимся условиям трудовой деятельности.

На курсах делового русского языка применяются различные **формы организации обучения**, чтобы обеспечить максимальную эффективность и удовлетворить потребности студентов:

- *аудиторное обучение:* традиционные занятия в аудитории с преподавателем, на которых студенты получают теоретические знания, практикуют навыки и учатся взаимодействовать на русском языке в деловой среде;
- *самостоятельная работа:* студенты выполняют задания и проекты самостоятельно вне рамок аудиторных занятий, что позволяет им углубить знания и развить навыки;
- *практика и стажировка:* организация практики и стажировки в реальных деловых средах, где студенты могут применять свои знания на практике и приобретать опыт работы;
- *академическое консультирование:* проведение индивидуальных консультаций с преподавателями для обсуждения вопросов, помощи в учебе и решения проблем;

- *научные исследования студентов*: проведение студентами независимых научных исследований в области делового русского языка;
- *внеклассная учебная деятельность*: организация различных мероприятий, включая конференции, семинары, дискуссии и т.д., для дополнительного обучения и практики;
- *электронное обучение*: использование различных электронных ресурсов и платформ для обучения, включая онлайн-курсы, вебинары, электронные учебники, интерактивные занятия и т.д.;
- *смешанное обучение*: комбинация традиционных методов обучения с использованием электронных ресурсов и технологий для повышения эффективности обучения.

Для того чтобы эффективно способствовать развитию у изучающих деловой русский язык как коммуникативных навыков на русском языке, так и профессионально-практических умений, на основе вышеуказанных форм организации учебно-воспитательной деятельности применяются активные методы обучения. К числу таких методов относятся следующие: моделирование профессиональных ситуаций (деловые игры, симуляции, ролевые игры), проектный метод, метод кейс-стади (анализ и решение практических задач), проблемное обучение, работа в малых группах, практико-ориентированные задания с привлечением реальных материалов, презентации и публичные выступления, обучение на основе опыта (включающее учебные экскурсии, встречи с представителями бизнеса и выполнение учебных заданий в реальной профессиональной среде). Использование данных методов способствует формированию у студентов не только языковой компетенции, но и важнейших профессиональных и личностных качеств, необходимых современному специалисту.

Благодаря использованию вышеперечисленных методов обучения при организации курсов делового русского языка преподаватели получают возможность не только передавать студентам профильные знания, но и формировать у них практические профессиональные навыки, развивать умения эффективного межличностного общения, являющиеся актуальными для будущей профессиональной деятельности после окончания вуза. В частности, у обучающихся развиваются способности аргументированно выражать и отстаивать свою точку зрения на русском языке в деловом контексте; вести деловые переговоры и переписку; участвовать в коллективном обсуждении и совместном принятии решений; грамотно оформлять профессионально-ориентированные тексты (резюме, деловые письма, презентации, отчеты и др.); адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям, возникающим в бизнес-среде; применять нормы речевого этикета и культурно обусловленные стратегии взаимодействия. В результате этого обучение направлено на интеграцию языковой, профессиональной и коммуникативной подготовки, что способствует формированию конкурентоспособного выпускника, готового к эффективной профессиональной коммуникации в многообразных условиях современной деловой среды.

Таким образом, исследование обращает внимание на то, какие конкретные аспекты содержания курсов являются ключевыми для достижения поставленной цели формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции у учащихся. Выделяются учебные содержания, формы и методы обучения, формы проверки и оценки после завершения курса, которые способствуют эффективному усвоению материала и развитию необходимых навыков у студентов. Также указывается, какие конкретные профессиональные умения и навыки формируются у обучающихся благодаря участию в разнообразных учебных деятельности на курсах по деловому русскому языку.

Помимо этого, исследование также представляет собой практический опыт организации обучения деловому русскому языку для вьетнамских студентов, который может

служить полезным ресурсом для преподавателей и специалистов в сфере образования, заинтересованных в развитии коммуникативных компетенций на иностранном языке в профессиональном контексте. С помощью организационных форм и методов обучения студенты имеют возможность участвовать в разнообразной симуляционной учебной деятельности, которая максимально приближена к реальным рабочим ситуациям, что позволяет им применять свои знания и навыки к конкретным задачам, развивая при этом критическое мышление, аналитические способности и навыки решения проблем. Кроме того, включение реальных примеров из российско-вьетнамской бизнес-среды также помогает обучающимся получить представление о рынке труда и возможностях трудоустройства в русскоязычные компании.

В заключение следует отметить, что организация обучения русскому языку делового общения через вышеупомянутые организационные формы и методы обучения способствует не только овладению языковыми навыками, но и всестороннему развитию профессиональной компетенции у учащихся – вьетнамских студентов.

Список литературы

1. Бирюкова М.В. Понятие «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной практике // Экономика и социум. 2015. №1-1(14). С. 193–206.
2. Голуб Г.Б., Фишман И.С. Профессиональные компетенции выпускника высшей школы: проблемы внешней оценки. Самара, 2010.
3. Губарева Л.И., Баранова С.В., Бирюкова Н.П. Профессиональные навыки и профессиональные умения в системе подготовки кадров СПО: основные подходы и определения // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. №1(74). С. 145–148.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. С. 89–90.
5. Мирончук Е.В., Мирончук Д.Э. Понятия «компетентность» и «компетенция» в системе педагогического и общенаучного знания // Наука и школа. 2022. №5. С. 85–97.
6. Панфилова О.И. Понятие «профессиональная компетентность» и различные подходы к изучению феномена данного понятия // Инновационные педагогические технологии: материалы V Международной научной конференции (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань, 2016. С. 3–6.
7. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006.

* * *

1. Biryukova M.V. Ponyatie «kompetentnost'» i «kompetenciya» v sovremennoj obrazovatel'noj praktike // Ekonomika i socium. 2015. №1-1(14). S. 193–206.
2. Golub G.B., Fishman I.S. Professional'nye kompetencii vypusknika vyshej shkoly: problemy vneshnej ocenki. Samara, 2010.
3. Gubareva L.I., Baranova S.V., Biryukova N.P. Professional'nye navyki i professional'nye umeniya v sisteme podgotovki kadrov SPO: osnovnye podhody i opredeleniya // Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2017. №1(74). S. 145–148.
4. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. M., 1990. S. 89–90.
5. Mironchuk E.V., Mironchuk D.E. Ponyatiya «kompetentnost'» i «kompetenciya» v sisteme pedagogicheskogo i obshchenauchnogo znaniya // Nauka i shkola. 2022. №5. S. 85–97.
6. Panfilova O.I. Ponyatie «professional'naya kompetentnost'» i razlichnye podhody k izucheniyu fenomena dannogo ponyatiya // Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (g. Kazan', oktyabr' 2016 g.). Kazan', 2016. S. 3–6.
7. Shaposhnikov K.V. Kontekstnyj podhod v processe formirovaniya professional'noj kompetentnosti budushchih lingvistov-perevodchikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Yoshkar-Ola, 2006.



***Organization of teaching business Russian to Vietnamese students
for the purpose of development of their professional skills and competencies***

The issues of organization of courses of teaching business Russian to Vietnamese students of the Department of Russian language in Ho Chi Minh City University of Pedagogy with the purpose of development of their professional competencies are considered. The basic content, forms, techniques and methods used in the educational process are demonstrated with the help of importing the practical experience of creation and realization of courses of business Russian.

The professional abilities and skills developed in the result of participation in different learning activities at the classes of business Russian are considered.

Key words: *business Russian, educational programs, professional skills, forms and methods of teaching business Russian, communicative and professional competencies of students.*

(Статья поступила в редакцию 30.04.2025)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Богословская
Дарья Сергеевна* – учитель математики и информатики, Средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов №20 Краснооктябрьского района Волгограда. E-mail: bogoslovskaya.da@mail.ru
- Галицына
Ангелина Витальевна* – аспирант кафедры музыкальной педагогики и исполнительства, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского. E-mail: galitsinaangelina1234@gmail.com
- Глузман
Александр Владимирович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкальной педагогики и исполнительства, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского. E-mail: aleks-gluzman@yandex.ru
- Глузман
Алина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии и методики преподавания, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского. E-mail: alina-gluzman@yandex.ru
- Глухова
Анжелика Алексеевна* – референт ректора, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: referent@vsru.ru
- Давлетишина
Кристина Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, Тюменское высшее военно-инженерное командное ордена Кутузова училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова. E-mail: Milana_Kris_1991@mail.ru
- Жукова
Мария Викторовна* – кандидат юридических наук, доцент кафедры английского языка №5, Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации. E-mail: maviniki@mail.ru
- Заяц
Мария Владимировна* – директор регионального модельного центра дополнительного образования детей, Волгоградская государственная академия последипломного образования. E-mail: z89178327188@yandex.ru
- Казанцева
Лариса Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования, Мелитопольский государственный университет. E-mail: L.Kazanceva1963@mail.ru
- Козина
Оксана Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет. E-mail: cck2004@mail.ru
- Куликова
Екатерина Васильевна* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Kulikova_ekt@mail.ru
- Ле Тхи Фьонг Линь* – кандидат филологических наук, доцент, Хошиминский государственный педагогический университет. E-mail: linhltp@hcmue.edu.vn

- Ли Дань* – кандидат филологических наук, доцент, Тайчжоуский университет. E-mail: lid120306@126.com
- Логунова
Алеся Вадимовна* – аспирант, старший преподаватель, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: alesyalogunova@mail.ru
- Матросова
Юлия Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. E-mail: mimoza13@gmail.com
- Меркулова
Евгения Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет.
- Мостовский
Валерий Валерьевич* – аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: vvm-history@yandex.ru
- Нгуен Тхи Занг* – кандидат филологических наук, доцент, Хошиминский государственный педагогический университет. E-mail: giangnt@hcmue.edu.vn
- Плотникова
Наталья Николаевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Польская
Светлана Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка №5, Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации. E-mail: polskaya7@gmail.com
- Филимонова
Елена* – старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова. E-mail: shvidko72@rambler.ru
- Чудина
Елена Ефимовна* – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: echudina@mail.ru
- Шлыкова
Екатерина Николаевна* – преподаватель, Педагогический колледж Херсонской области. E-mail: yasna.lada@yandex.ru
- Шубина
Анна Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: shubina-as@yandex.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Gluzman* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Music Pedagogy and Artistic Performance, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, E-mail: aleks-gluzman@yandex.ru
- Alesya Logunova* – Post Graduate Student, Senior Lecturer, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, E-mail: alesyalogunova@mail.ru
- Alina Gluzman* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Philology and Methodology, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, E-mail: alina-gluzman@yandex.ru
- Angelina Galitsyna* – Post Graduate Student, Department of Music Pedagogy and Artistic Performance, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, E-mail: galitsinaangelina1234@gmail.com
- Anna Shubina* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: shubina-as@yandex.ru
- Anzhelika Glukhova* – Rector Referent, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: referent@vspu.ru
- Darya Bogoslovskaya* – Teacher of Mathematics and Computer Studies, Secondary General Education School No. 20 with advanced study of certain subjects of the Krasnooktyabrskiy district of Volgograd, E-mail: bogoslovskay.da@mail.ru
- Ekaterina Kulikova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Kulikova_ekt@mail.ru
- Ekaterina Shlykova* – Lecturer, Pedagogical college of the Kherson region, E-mail: yasna.lada@yandex.ru
- Elena Chudina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: echudina@mail.ru
- Elena Filimonova* – Senior Lecturer, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: shvidko72@rambler.ru
- Evgeniya Merkulova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University.
- Kristina Davletshina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language, Tyumen Higher Military Engineering Kutuzov Order Command School named after marshal of engineering troops A.I. Proshlyakov, E-mail: Milana_Kris_1991@mail.ru
- Larisa Kazantseva* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Preschool Education, Melitopol State University, E-mail: L.Kazanceva1963@mail.ru
- Le Thi Phuong Linh* – PhD (Philology), Associate Professor, Ho Chi Minh City University of Pedagogy, E-mail: linhltph@hcmue.edu.vn

- Li Dan* – PhD (Philology), Associate Professor, Taizhou University, E-mail: lid120306@126.com
- Mariya Zayats* – Head of Regional Modeling Center of Additional Education of Children, Volgograd State Academy of Postgraduate Education, E-mail: z89178327188@yandex.ru
- Mariya Zhukova* – PhD (Law), Associate Professor, Department of English Language #5, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, E-mail: maviniki@mail.ru
- Nataliya Plotnikova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University.*
- Nguyen Thi Giang* – PhD (Philology), Associate Professor, Ho Chi Minh City University of Pedagogy, E-mail: giangnt@hcmue.edu.vn
- Oksana Kozina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University, E-mail: cck2004@mail.ru
- Svetlana Polskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language #5, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, E-mail: polskaya7@gmail.com
- Valeriy Mostovskiy* – Post Graduate Student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: vvm-history@yandex.ru
- Yuliya Matrosova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: mimoza13@gmail.com



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Шукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ,
д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

Alla Tryapitsyna, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

Alexander Korotkov, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Nikolay Sergeev, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

Elena Sakharchuk, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

Maksim Velikanov, Assistant Editor of Editorial Staff