



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№8 (201)
2025**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№8(201)

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

- ШАКУРОВА М.В. Современная отраслевая профессиональная ориентация обучающихся в контексте кластерной методологии 4
- ТОРЕЕВА Т.А. Теоретические основы подготовки педагогов-исследователей в классическом университете в информационном обществе 11
- ЧЭНЬ ШАНЬ. Влияние инициативы «Один пояс – один путь» на систему образования в Центральной Азии 16
- ВОЛОДИН В.В. Концепция формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе 31

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- АСТАФУРОВА Т.Н., БГАНЦЕВА И.В. Актуализация академической инклюзии иностранных студентов в российских вузах 49
- ТКАЧ Л.Т., МАРАЧКОВСКАЯ О.Л. Подготовка студентов к работе по формированию традиций в современной семье 55
- МЕЛЬНИКОВА Н.С. Структура готовности к стратегическому планированию у студентов экономических профилей вузов 61

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

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

Редакционная коллегия

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

СЕМИЧЕВ Д.М. К вопросу об организации методического сопровождения педагогов в развитии естественно-научной грамотности дошкольников 68

АГБАРИЯ О.К. Принципы процесса формирования гендерной идентичности будущих педагогов-юношей 75

ТЕПЛИКОВ О.В. Проектирование персонифицированного обучения как способ повышения результативности профессионального межкультурного взаимодействия 80

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

НАУМЕНКО О.В. Проблемы качества математического образования современных школьников 88

ШАПОШНИКОВА Т.Л., СУБОЧЕВ О.Г., ГОРДИЕНКО О.А., ЕГОРОВА А.Ю., ГЕРАЩЕНКО А.М. Создание инженерных классов школ в истории российского технического образования как этап интеграции науки, образования и производства 95

ШАТРОВА С.А. Формирование положительного имиджа дошкольного образовательного учреждения 105

КЛЕБА О.А. Общественно-экономические ситуации как предпосылки пребывания детей в организациях отдыха и оздоровления в России: ретроспективный анализ 112

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

ЗАХАРОВА К.А. Дидактические возможности нейросетей в обучении иностранным языкам 122

КУЛАГИНА М.А., ТЮРИНА С.Ю. Межкультурный подход в преподавании иностранных языков как неотъемлемая составляющая системы высшего образования 128

ЯН ЦЗИН, ХЭ СЮЙХУН. Отражение культурных особенностей во взаимосвязи между модальностью и вежливостью в русском языке 134

КЛИМКОВА Н.А., РЕГО Е.В. Адаптация медийных текстов с помощью ChatGPT-4 для освоения лексических единиц немецкого языка 141

ПРОНИНА Е.В. Развитие аналитических навыков студентов-экологов в процессе обучения английскому языку как языку профессии 147

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
22.09.2025.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 18,6
Тираж 1000 экз.

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

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

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №22/09/1

Выход в свет
13.10.2025.

Цена свободная

12+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2025

МИЛЮТИНСКАЯ Н.Ю., БРИМ Н.Е. Дидактические воз-
можности электронного курса в условиях гуманизации и
цифровизации профессионального иноязычного образо-
вания 155

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ВЭЙ СЯОИН. Постмодернистский нарратив эсхатологии в
«Пушкинском доме» А. Битова 162

ХРОНИКА

ДЕКАТОВА К.И., СЕРГЕЕВ Н.К. СУПРУН В.И. Ученый,
педагог, организатор образования и науки, личность!
Памяти коллеги 174

Сведения об авторах 179

Information about authors 182

Состав редакционной коллегии 185

Состав научно-редакционного совета 186



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

М.В. ШАКУРОВА
Воронеж

СОВРЕМЕННАЯ ОТРАСЛЕВАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ КЛАСТЕРНОЙ МЕТОДОЛОГИИ*

Обосновываются значение и потенциал использования кластерного подхода к моделированию практик отраслевой профориентации обучающихся. Активно развивающиеся в современных условиях практики профессиональной ориентации обучающихся востребованы, но противоречивы, что подчеркивает важность изучения их теоретико-методологических основ. Предлагается фрагментированное унифицированное описание отраслевого профориентационного кластера.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, отраслевая профессиональная ориентация, методология профориентации, кластерный подход, сетевое взаимодействие.

Современный мир труда продолжает активно трансформироваться. В числе вновь приобретаемых свойств и характеристик – влияние качества кадров на конкурентоспособность предприятия в сочетании с фиксируемым квалификационным дефицитом [9]; активные процессы содержательно-технологического развития ряда профессий при сохранении тех, что изменяются незначительно; повышение ресурсоемкости и рисковенности многих направлений профессиональной деятельности [10, с. 56]; необходимость непрерывного образования в сфере избранной профессии (как первично, так и при смене профессии), что актуализирует прежде всего неформальный и информальный сектора профессионального образования (модель обучения на протяжении всей жизни). Эти и прочие предпосылки в сочетании с количественным и качественным кадровым дефицитом на рынке труда заставили взглянуть на профессиональную ориентацию как на возможный инструмент профилактики эскалации негативных факторов. В качестве примера приведем активно продвигаемые модели ранней профориентации и процесс унификации профориентационной работы на школьном уровне, оцениваемые современным менеджментом и специалистами в области профессионального образования как эффективное быстродействующее средство преодоления наиболее очевидных затруднений в рассматриваемой сфере (О.И. Андросова [1], О.А. Заяц [3], Ю.Н. Иванова [4], К.Л. Искакова [5], П.В. Марченко [8] и др.).

Вместе с тем, ряд негативных факторов имеет глубинную природу, они сопряжены с необходимостью ответа на сущностные вопросы взаимоотношений человека с рынком труда. Так, актуальность и остроту сохраняет философский вопрос о том, что должно быть первично для государства и общества – выращивание Человека (В.П. Зинченко) или подготовка работников, обеспечивающих потребности производства («профориентацию следует интерпретировать как процесс, направленный на обеспечение отраслевых субъектов молодыми кадрами» [14, с. 18]). На уровне современного научного осмысливания, как утверждают С.И. Сотникова и О.А. Прокудина, очевидны три кон-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках исполнения государственного задания в сфере науки (номер темы ОТГЕ-2025-0028).

цептуальные схемы: профориентация как фактор удовлетворения потребностей личности в труде; профориентация как функция удовлетворения общественной потребности в кадровом обеспечении труда; профориентация как целенаправленная деятельность по подготовке к выбору профессии. Интегрируя данные схемы, авторы делают следующее заключение: «профессиональная ориентация имеет триадное построение «фактор – функция – деятельность», формой проявления которого является «личная потребность в труде – общественная (рыночная) потребность в труде – выбор профессии». <...> профориентация предстает как индивидуально осознанный выбор профессии, отражающий разрешение конфликта между личной и общественной (рыночной) потребностями в профессиональном труде» [12, с. 134–135]. Выраженная субъектная ориентация в понимании сущности профориентации, подчеркнутая в данном определении, является приоритетным вектором не только в отечественной, но и в международной практике. В этой связи показательно определение, предложенное в 2021 году Международной организацией труда и Европейским фондом образования, согласно которому профориентация рассматривается как система непрерывного содействия людям в любом возрасте в «выборе направления обучения, профессиональной подготовки и сферы профессиональной деятельности и управления собственной карьерой» [11].

Современное внимание к профориентации как актуальной социально-педагогической практике, направленной на установление баланса интересов личности и широкой социальной потребности в обеспечении рынка труда, имеет ряд оснований:

- на философско-экономическом уровне: понимание взаимосвязи развития общества, состояния производственной сферы, совершенствования человека и качественных характеристик труда, его кадрового обеспечения;
- на социально-политическом уровне: актуализация установки на сбалансированное развитие рынка труда, подготовки человека к его кардинальным изменениям;
- на психолого-педагогическом уровне: учет изменений ценностных приоритетов современной молодежи, личностно-профессиональных установок, характеристик становления молодого человека как субъекта профессионального самоопределения [7] и труда (психологическая составляющая); процессы сопровождения, формирования, управления в системе профессиональной ориентации (педагогическая составляющая).

Сама система профориентации сохраняет деление на общую и отраслевую, поскольку в зависимости от возраста и потребностей запрос на поддержку и сопровождение профессионального самоопределения и карьерного роста очевидным образом варьируется.

Отраслевая профориентация в силу сущностных особенностей позволяет:

- обеспечить «мягкий» ввод новых и отмирание устаревших профессий за счет сохранения единого основания, пусть и трансформирующегося под влиянием развития науки и технологий, что позволяет молодому человеку выстраивать более длительные индивидуальные траектории профессионализации;
- приблизить и четче артикулировать не только образовательным организациям различного уровня, но и непосредственно молодым людям и их родителям пожелания конкретной отрасли относительно личностных качеств и профессиональной подготовки будущих работников;
- за счет опережающего углубленного ознакомления с практикой с элементами системных (а не единичных) проб привлечь молодых людей к практике запроса на профессиональные знания в процессе обучения в ссузе или вузе, что мотивирует на осмысленное и включенное участие в образовательном процессе;
- организовать раннее приобщение к профессиональной общности, погружение в нюансы конкретной профессиональной культуры и этики (для обозначения этой интегративной характеристики используется понятие «профориентированность обучающегося» [12, с. 135]).

Методологические ориентиры современной профориентации значительно усложнились, поскольку для проектирования и реализации практик, которые позволили бы решать постоянно обновляющиеся задачи на требуемом уровне, необходима интеграция разновекторных подходов. Анализ публикаций последних лет позволяет выделить ряд подходов, наиболее часто используемых исследователями и практиками:

1. *Системный*, ориентирующий на соподчинение взаимодействующих структур, при создании определенных условий выступающих источником интегративных свойств и образующих саморазвивающиеся целостности. Данный подход, по мнению А.В. Малышевой, М.И. Мельникова, И.Н. Мичуриной, «предполагает: выявление структуры процесса (объектов и субъектов профориентации); анализ структурных элементов, необходимых и достаточных для успешного достижения целей; исследование внутренней организации элементов; определение системообразующих связей» [7, с. 93].

2. *Ресурсный*, ориентирующий на принятие во внимание путей и способов обеспечения необходимого разнообразия, объема и доступности средств для решения основных задач. На инвестиционную составляющую обращают внимание Н.Л. Галеева и А.В. Гибельгаус, обосновывая системно-ресурсный подход к проектированию системы профориентации в образовательной организации [2].

3. *Технологический подход*, продвигающий научно обоснованное проектирование и реализацию деятельности, дающую устойчивые и повторяющиеся результаты.

4. *Кластерный подход*, ориентирующий на внимание к процессам и механизмам группирования объектов под решение конкретных задач. В отличие от системного подхода, кластерный подход не выходит на явления целостности. Рассматриваемые сложно структурируемые объекты суммативны, движение к целостности находится в начальной стадии («кластеры предсистемны» [6]). При этом социальная кластеризация тесно связана с самоорганизацией [Там же, с. 4], что применительно к находящейся в состоянии активной трансформации системе профориентации и связано прежде всего с идеей непрерывности в течение всей жизни, с подключением к формальным структурам неформальных и информальных.

Кластерный подход представлен исследованиями в области образовательного менеджмента, востребованного и на уровне теории и практики профессионального образования. При этом описания практик, выстроенных с учетом требований данного подхода, иллюстрируют его следующим образом:

- ресурсно-функциональные возможности в ситуациях взаимодействия со средой, отраслевыми и внеотраслевыми структурами, продвижения к консолидированному результату;
- потенциал интеграции с сетевыми формами взаимодействия, ускоряющих социализацию как приоритетных целевых установок, так и передовых технологий и получаемых результатов;
- разнообразные варианты соединения науки и практики, технологических разработок и опыта их внедрения (В.И. Тарлавский, А.Р. Шайдуллина и др.).

Применительно к профориентации как широкой социальной практике кластерный подход, на наш взгляд, следует трактовать, исходя из понимания не столько его организационных потенциалов, сколько глубинных социально-философских смыслов. В этой связи продуктивной является идея, высказанная Л.В. Красновой, согласно которой социальная кластеризация порождается всеобщностью социального, что в итоге сохраняет активные процессы даже в условиях снижения или временного отсутствия управляющих воздействий [Там же]. Это поддерживает естественную самоорганизацию, которая очевидна, если мы обращаемся к отраслевым моделям профориентации (через трудовые династии; посредством естественного распространения информации определенного содержания; под влиянием бытийного опыта соприкосновения с системами и кла-

стерами профессиональной направленности; под влиянием коммуникации с носителями искомого профессионального опыта и т.п.).

Важно, что с позиций кластерного подхода принимается во внимание не только совокупность объединяемых для решения определенной задачи объектов, но и складывающаяся при этом общность, которая, развиваясь, выступает необходимым условием развития кластера в целом. В такой общности «выраженность групповых интересов, акцентированность лидерства, внутригрупповые нормы, стигматы, идеалы» [6] также находятся на начальных этапах развития. Неустойчивость и неравновесность складывающихся отношений между элементами кластера (интересы и потребности элементов выше, чем возникающие варианты их кластеризации); широкая комбинаторика, приводящая к объединению значительно отличающихся по ключевым характеристикам объектов; «мягкая» форма соподчинения, делающая затруднительными авторитаризм и единонаучение – все эти и другие характеристики позволяют более точно описывать отраслевые профориентационные кластеры и дифференцировать их в совокупности формируемых и сформированных систем профориентации.

Ведущими технологическими решениями в данном случае могут выступать технология сетевого и смешанного (формализованного и сетевого) взаимодействия и технология сопричастности (построена на принятии согласованных ценностей).

Сетевое взаимодействие снимает отмечаемый рядом авторов вопрос о том, кто должен стать ведущим (ответственным) субъектом выстраиваемой системы широкой профориентации (С.М. Горбачева, А.В. Малышева, М.И. Мельников, И.Н. Мичурина, И.И. Стрижко и др.), включая отраслевую. Очевидно, что субъекты, их ведущая функция в складывающемся объединении и, следовательно, мера ответственности варьируются в зависимости от характера поставленной задачи. Следует отметить, что в случае отраслевой профориентации ключевую роль чаще играют все же не школы, а образовательные организации, осуществляющие профессиональное образование. Как следствие, очевиден один из признаков, позволяющих различать системы широкой и отраслевой профориентации.

Учитывая вышесказанное, можно предположить устойчивое различие задач и характера отношений, возникающих между молодым человеком (школьником) и ведущим субъектом сетевой профориентации:

- для общей профессиональной ориентации задачи связаны с содействием в формировании готовности к профессиональному самоопределению, а школьник при этом выступает объектом разработанного комплекса мероприятий общего (преимущественно ознакомительного) плана;
- для отраслевой профессиональной ориентации задачи связаны со стимулированием и обеспечением выбора в пользу конкретной совокупности профессий, а школьник при этом выступает субъектом выбора, который должен основываться на реалистичной оценке собственных возможностей.

Тормозящую роль играет технология регламентации, формализующая кластер.

В опыте развития системы отраслевой профориентации фиксируется изменение позиции региона и ведущих для отрасли образовательных организаций, реализующих программы профессионального образования, что обусловлено непосредственным реагированием системы на запросы региона; учетом ресурсных возможностей и ограничений отрасли в регионе и региона в целом; снижением унифицирующего давления на профориентационные программы, что в большей мере позволяет учитывать отраслевые и региональные особенности, снижая излишнюю централизацию. Возрастающая в этой связи роль образовательных организаций профессионального образования, по мнению С.И. Сотниковой и О.А. Прокудиной [12], переводит их в статус локальных операторов отраслевой профориентации в регионе. Ведущим инструментом профориентацион-

ной деятельности вузов остаются образовательные программы, для реализации которых привлекаются прежде всего отраслевые партнеры:

- субъекты региональной системы управления отраслью;
- организации, учреждения, предприятия, бизнес и частные предприниматели отрасли;
- профсоюзные организации и иные общественные организации, связанные с данной отраслью;
- субъекты региональной системы службы занятости и образования. В последние годы популярными стали Центры карьеры и Профильные центры профориентации, ориентированные на ту или иную отрасль или совокупность отраслей.

Во взаимодействие вступают аналогичные субъекты отрасли более высоких уровней (областные, краевые, республиканские, федеральные, зарубежные, международные).

В практике отраслевой профориентации сформировался ряд инновационных решений, в числе которых создание в структуре вуза профильного профориентационного центра, введение функции координатора по популяризации профессии [13], предпрофессиональное наставничество, волонтерство как профессиональная проба [14].

Профориентационные программы вузов в массе своей являются коммерческим продуктом, в силу чего ряд продуктивных решений, будучи экономически невыгодными, в программу не включаются (например, регулярные выездные встречи в районы области; проведение профориентационных сборов и т.п.). Их заменяют на рентабельные, но не столь эффективные с психологического-педагогической точки зрения, формы онлайн-взаимодействия, издания и распространения буклетов и брошюр.

Другой сложной задачей для профориентационной деятельности отраслевого сетевого партнерства, во главе которого стоят профильные вузы, является отбор содержания для среднесрочных и долгосрочных программ. Зачастую профориентационная деятельность заменяется вузом на подготовку к сдаче профильных ЕГЭ или экзаменов. Другой очевидной ошибкой становится пропедевтика с использованием демоверсий дисциплин учебного плана. Отметим также, что недостаточное внимание уделяется мониторингу результативности профориентационных программ. С учетом вышесказанного согласимся с суждением С.И. Сотниковой и О.А. Прокудиной: «Профориентация как целенаправленная деятельность имеет бесконечное число решений, связанных с формированием потребительской ценности образовательной программы, где одни решения более правильные, чем другие. Правильность решений зависит от вложенного смыслового значения» [12, с.137].

Подводя итог, отметим, что активно развивающиеся в настоящее время практики профориентации чувствительны к методологическому обоснованию теоретических основ, моделированию системных и / или кластерных прототипов. Недооценка различия системной и кластерной методологии нарушает полноценное поступательное становление и развитие проектируемых и реализуемых систем отраслевой профориентации.

Список литературы

1. Андросова О.И. Формирование основ ранней профориентации у детей старшего дошкольного возраста посредством внедрения «доброжелательных технологий» // Новое слово в науке: стратегии развития: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 24.10.2024). Чебоксары, 2024. С. 22–24.
2. Галеева Н.Л., Гибельгаус А.В. Системно-ресурсный подход к проектированию и анализу современной системы профориентации в образовательной организации общего образования // Актуальные исследования. 2023. № 5(135). С. 131–139.

3. Заяц О.А. Современные тенденции ранней профориентации детей дошкольного возраста // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. №3. С. 27–33.
4. Иванова Ю. Н. Ранняя профориентация как способ формирования гибких навыков // Mentor. 2023. №3. С. 18–21.
5. Исакова К.Л. Внедрение единой модели профориентации обучающихся в общеобразовательных организациях Свердловской области (на основе результатов мониторингового исследования // Уральский вестник образования. 2024. №2. С. 29–37.
6. Краснова Л.В. Социальный кластер как морфема коллективизма. [Электронный ресурс] // Актуальные инновационные исследования: наука и практика. 2009. №3-4. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_16948280_88398110.pdf (дата обращения: 21.07.2025).
7. Малышева АВ., Мельников М.И., Мичурина И.Н. Сетевое взаимодействие образовательных организаций различного уровня как оптимальное условие профессионального самоопределения школьников: из опыта работы // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2019. №2(18). С. 91–96.
8. Марченко П.В. Повышение качества трудового потенциала на основе внедрения единой модели профориентации // Современное образование: традиции и инновации. 2024. №2. С. 91–92.
9. Николаев А.Е., Харин А.А. Концептуальные направления формирования и развития кадрового потенциала радиоэлектронной промышленности // Вопросы оборонной техники. Серия 16: Технические средства противодействия терроризму. 2019. №7-8(133-134). С. 18–25.
10. Носкова О.Г. Состояние психологических наук о труде и трудящихся в современной России // Психологический журнал. 2017. Т. 38. №5. С. 55–68.
11. Разработка национальных систем поддержки в развитии карьеры: Траектории для повышения качества профориентации в течение всей жизни, обучения по вопросам развития карьеры и поддержки в развитии карьеры работников. Женева, 2021. [Электронный ресурс]. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2022-06/Career%20development%20support%20systems_RU.pdf (дата обращения: 15.07.2025).
12. Сотникова С.И., Прокудина О.А. Императивы профориентации в контексте модернизации российской высшей школы: региональный аспект // Проблемы теории и практики управления. 2020. №2. С. 131–141.
13. Федотова М.А., Затолокина А.Р., Прохорова В.С. Формирование профильных центров профориентации для аэрокосмических специальностей // Вестник Академии знаний. 2020. №38(3). С. 281–286.
14. Харченко К.В. Нормативно-правовое регулирование профориентации молодежи в регионах Арктической зоны РФ: на пути к сглаживанию межрегиональных неравенств // Мониторинг правоприменения. 2021. №1(38). С. 16–23.

* * *

1. Androsova O.I. Formirovanie osnov rannej proforientacii u detej starshego doshkol'nogo vozrasta posredstvom vnedreniya «dobrozhelatel'nyh tekhnologij» // Novoe slovo v naune: strategii razvitiya: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (Cheboksary, 24.10.2024). Cheboksary, 2024. S. 22–24.
2. Galeeva N.L., Gibel'gaus A.V. Sistemno-resursnyj podhod k proektirovaniyu i analizu sovremennoj sistemy proforientacii v obrazovatel'noj organizacii obshchego obrazovaniya // Aktual'nye issledovaniya. 2023. № 5(135). S. 131–139.
3. Zayac O.A. Sovremennye tendencii rannej proforientacii detej doshkol'nogo vozrasta // Mir universitetskoy nauki: kul'tura, obrazovanie. 2020. №3. S. 27–33.
4. Ivanova Yu. N. Rannaya proforientaciya kak sposob formirovaniya gibkikh navykov // Mentor. 2023. №3. S. 18–21.
5. Isakova K.L. Vnedrenie edinoj modeli proforientacii obuchayushchihsya v obshcheobrazovatel'nyh organizaciyah Sverdlovskoj oblasti (na osnove rezul'tatov monitoringovogo issledovaniya // Ural'skij vestnik obrazovaniya. 2024. №2. S. 29–37.
6. Krasnova L.V. Social'nyj klaster kak morfema kollektivizma. [Elektronnyj resurs] // Aktual'nye innovacionnye issledovaniya: nauka i praktika. 2009. №3-4. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_16948280_88398110.pdf (data obrashcheniya: 21.07.2025).

7. Malysheva AV., Mel'nikov M.I., Michurina I.N. Setevoe vzaimodejstvie obrazovatel'nyh organizacij razlichnogo urovnya kak optimal'noe uslovie professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov: iz opyta raboty // Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya. 2019. №2(18). S. 91–96.
8. Marchenko P.V. Povyshenie kachestva trudovogo potenciala na osnove vnedreniya edinoj modeli proforientacii // Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii. 2024. №2. S. 91–92.
9. Nikolaev A.E., Harin A.A. Konceptual'nye napravleniya formirovaniya i razvitiya kadrovogo potenciala radioelektronnoj promyshlennosti // Voprosy oboronnnoj tekhniki. Seriya 16: Tekhnicheskie sredstva protivodejstviya terrorizmu. 2019. №7-8(133-134). S. 18–25.
10. Noskova O.G. Sostoyanie psihologicheskikh nauk o trude i trudyashchihsya v sovremennoj Rossii // Psihologicheskij zhurnal. 2017. T. 38. №5. S. 55–68.
11. Razrabotka nacional'nyh sistem podderzhki v razvitii kar'ery: Traektorii dlya povysheniya kachestva proforientacii v techenie vsej zhizni, obucheniya po voprosam razvitiya kar'ery i podderzhki v razvitii kar'ery rabotnikov. Zheneva, 2021. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.ett.europa.eu/sites/default/files/2022-06/Career%20development%20support%20systems_RU.pdf (data obrashcheniya: 15.07.2025).
12. Sotnikova S.I., Prokudina O.A. Imperativy proforientacii v kontekste modernizacii rossijskoj vysshej shkoly: regional'nyj aspekt // Problemy teorii i praktiki upravleniya. 2020. №2. S. 131–141.
13. Fedotova M.A., Zatolokina A.R., Prohorova V.S. Formirovaniye profil'nyh centrov proforientacii dlya aerokosmicheskikh special'nostej // Vestnik Akademii znanij. 2020. №38(3). S. 281–286.
14. Harchenko K.V. Normativno-pravovoe regulirovaniye proforientacii molodezhi v regionah Arkticheskoy zony RF: na puti k sglazhivaniyu mezhregional'nyh neravenstv // Monitoring pravoprimeneniya. 2021. №1(38). S. 16–23.



Modern specialized vocational guidance of students in the context of cluster-based methodology

The significance and potential of use of cluster-based approach for modelling the practices of specialized career guidance of students is substantiated. The actively developing practices of vocational guidance of students in the modern conditions are high-demand but contradictory that underlines the importance of studying its theoretical and methodological basis. There is suggested the fragmented unified description of specialized career clusters.

Key words: *vocational guidance, specialized vocational guidance, methodology of career guidance, cluster-based approach, networking cooperation.*

(Статья поступила в редакцию 20.08.2025)

Т.А. ТОРЕЕВА
Москва

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Актуализирована проблема формирования у педагогов компетенций в области исследовательской деятельности, которые необходимы для анализа динамики образовательного процесса, педагогических условий развития личности обучающихся, оценки качества образования. Раскрываются теоретические основы и подходы к организации экспериментальной работы со студентами в рамках подготовки их к педагогической деятельности. Обоснованы критерии эффективности подготовки педагогов-исследователей в процессе высшего образования в классическом университете.



Ключевые слова: высшее образование, педагогическое образование, педагог-исследователь, исследовательские компетенции, информационное общество.

Современное информационное общество предъявляет новые требования к системе образования, в частности, к подготовке педагогов. В условиях быстрого развития технологий и изменения методов обучения важным становится формирование у будущих учителей исследовательских компетенций. Это позволяет им не только адаптироваться к новым условиям, но и активно участвовать в процессе образовательных реформ. На данном аспекте акцентируют внимание многие современные авторы, в их числе В.В. Гриншун, Т.Н. Суворова [6], М.Ф. Каримов [5], Т.А. Тореева [13].

Цель научной работы заключается в исследовании теоретических основ подготовки педагогов-исследователей в классическом университете с учетом требований информационного общества и выявлении ключевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности будущих учителей. Введение в тему подготовки педагогов-исследователей в классическом университете в условиях информационного общества требует глубокого анализа как теоретических, так и практических аспектов.

В современном мире, где информация становится ключевым ресурсом, необходимо переосмысление традиционных подходов к обучению будущих педагогов, включая изучение современных теоретических подходов к подготовке педагогов-исследователей в контексте информационного общества, анализ существующих моделей и программ подготовки; организацию и планирование экспериментов по выявлению ключевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности будущих учителей, с использованием методологии качественного и количественного анализа; разработку алгоритма практической реализации эксперимента, включающего этапы сбора данных, их обработки и анализа; оценку эффективности предложенных решений на основе полученных результатов эксперимента, выявление успешных практик и разработку рекомендаций для дальнейшего развития подготовки педагогов-исследователей. В процессе подготовки педагогов-исследователей в классическом университете необходимо учитывать не только теоретические основы, но и практические аспекты, которые помогут будущим учителям адаптироваться к требованиям информационного общества. Важным шагом в этом направлении является изучение современных теоретических подходов, которые могут включать как традиционные модели, так и инновационные методики, способствующие развитию исследовательских навыков.

Теоретические основы подготовки педагогов-исследователей

Подготовка педагогов-исследователей в классическом университете в условиях информационного общества требует глубокого понимания теоретических основ их профессиональной деятельности. Важным аспектом является осознание роли педагогического исследования в образовательном процессе. Педагоги-исследователи должны не только передавать знания, но и активно участвовать в создании новых образовательных практик, основанных на научных данных и инновациях.

Современные теоретические подходы к подготовке педагогов-исследователей акцентируют внимание на необходимости интеграции традиционных образовательных методов с новыми технологиями и подходами, что обусловлено изменениями в образовательной среде и требованиями современного общества. Важным аспектом является формирование у будущих педагогов-исследователей критического мышления и способности к самоанализу, что позволяет им не только усваивать знания, но и активно участвовать в их создании и распространении. В условиях информационного общества особое внимание уделяется развитию навыков работы с информационными технологиями и данными, что позволяет педагогам эффективно использовать ресурсы для проведения исследований и анализа образовательных процессов. Проблемы формирования у педагогов исследовательских компетенций актуализированы в работах М.П. Лапчик, Г.А. Федоровой [9], В.В. Новолокова [12], А.А. Голубник [3], П.С. Ломаско [11], А.Г. Бермус [2] и др.

Анализ существующих моделей и программ подготовки педагогов показывает, что современное образование требует адаптации к новым условиям, связанным с цифровизацией и информационным обществом. В последние годы разработаны различные модели, ориентированные на интеграцию цифровых технологий в процесс обучения будущих педагогов. Например, Н.В. Уварина и Е.В. Петрова в своей работе подчеркивают важность создания гибких моделей подготовки, в которых учитываются потребности и интересы студентов, а также современные требования рынка труда [14].

В.Ш. Комлева, Т.А. Николаева, Е.А. Раковская акцентируют внимание на инновационных подходах, которые включают использование онлайн-платформ и дистанционных курсов, что позволяет расширить доступ к качественному образованию и повысить уровень подготовки педагогов. Эти подходы не только способствуют развитию профессиональных навыков, но и формируют у будущих педагогов умение работать с цифровыми инструментами, что становится необходимым в условиях быстрого развития технологий [8].

Важным аспектом является также необходимость интеграции практического опыта в образовательные программы. Современные модели подготовки должны включать стажировки и практики, которые позволяют студентам применять теоретические знания на практике, что будет способствовать более глубокому усвоению материала и развитию критического мышления.

Таким образом, анализ существующих моделей и программ обучения педагогов показывает, что для успешной подготовки специалистов необходимо учитывать изменения, происходящие в образовательной среде, и активно внедрять инновации, которые помогут будущим преподавателям адаптироваться к требованиям современного общества.

Практическая реализация подготовки педагогов-исследователей

Практическая реализация подготовки педагогов-исследователей в классическом университете в информационном обществе включает в себя несколько ключевых аспектов, направленных на формирование у будущих педагогов навыков исследовательской деятельности и критического мышления. Важным элементом этого процесса является интеграция теоретических знаний с практическими навыками, что позволяет студентам не только усваивать информацию, но и применять ее в реальных образовательных ситуациях.

Организация и планирование эксперимента по выявлению ключевых компетенций педагогов-исследователей представляет собой важный этап в подготовке специалистов, способных эффективно работать в условиях современного образовательного пространства (А.В. Андреева [1], Е.Г. Елина и О.И. Дмитриева [7]). В этом контексте необходимо учитывать, что ключевые компетенции включают в себя не только профессиональные знания и умения, но и способность к критическому мышлению, креативности, а также навыкам сотрудничества и самообразования. Эти аспекты становятся особенно актуальными в условиях информационного общества, где педагогам необходимо адаптироваться к быстро меняющимся условиям и требованиям.

Разработка алгоритма практической реализации эксперимента в подготовке педагогов-исследователей включает в себя несколько ключевых этапов, которые обеспечивают эффективность и результативность образовательного процесса. Первым шагом является определение целей и задач эксперимента, что позволяет установить четкие ориентиры для дальнейших действий. На этом этапе важно учитывать специфику образовательной среды и потребности обучающихся, что подчеркивает необходимость индивидуального подхода к каждому эксперименту.

Оценка эффективности подготовки педагогов-исследователей

Подготовка педагогов-исследователей в классическом университете в условиях информационного общества требует особого подхода к оценке их эффективности. Важным аспектом данной подготовки является формирование у будущих педагогов навыков научного исследования, критического мышления и способности к инновациям. Эффективность подготовки можно оценивать через несколько ключевых параметров, включая уровень профессиональных знаний, умение применять их на практике, а также способность к саморазвитию и самообразованию.

Оценка эффективности предложенных решений в контексте подготовки педагогов-исследователей представляет собой многоаспектный процесс, который включает в себя как количественные, так и качественные методы анализа. Важным аспектом является разработка критерии оценки, которые позволяют адекватно определить, насколько эффективно реализуются образовательные программы. В этом контексте особое внимание уделяется анализу учебных планов и программ, а также методам преподавания, которые применяются в процессе подготовки будущих педагогов-исследователей.

Критерии оценки могут включать уровень усвоения знаний, развитие исследовательских навыков, а также способность применять полученные знания на практике. Например, исследования (О.А. Гришина, О.В. Сагинова, И.И. Скоробогатых и др.) показывают, что использование активных методов обучения способствует более глубокому пониманию предмета и повышает мотивацию студентов [4]. Важно также учитывать обратную связь от самих студентов и преподавателей, что позволяет выявить сильные и слабые стороны образовательного процесса.

Методические подходы к оценке результатов подготовки педагогов в условиях современного информационного общества становятся все более актуальными. В условиях быстрого изменения технологий необходимо адаптировать образовательные программы, чтобы они соответствовали требованиям времени и развивали у студентов критическое мышление и способность к самообразованию.

Таким образом, оценка эффективности предложенных решений должна быть динамичной, учитывать как внутренние, так и внешние факторы, влияющие на процесс подготовки педагогов-исследователей. Важным элементом оценки эффективности является внедрение мониторинга, который позволяет отслеживать изменения в образовательных результатах на протяжении всего периода обучения. Система оценки может включать регулярные тестирования, проектные работы и практические задания, которые помогают оценить не только теоретические знания, но и практические навыки студентов.

Важным аспектом оценки эффективности подготовки педагогов-исследователей является выявление успешных практик, которые могут служить основой для дальнейшего развития образовательных программ. Одной из таких практик является внедрение цифровых технологий в процесс подготовки, что позволяет не только повысить качество обучения, но и адаптировать его к современным требованиям. Успешные практики включают использование интерактивных платформ и онлайн-курсов, что способствует более глубокому вовлечению студентов в исследовательскую деятельность и развитию их критического мышления.

Кроме того, необходимо учитывать рекомендации, направленные на развитие педагогических исследований в классических университетах. М.Б. Лебедева и М.А. Горюнова подчеркивают, что для повышения эффективности подготовки важно создать условия для междисциплинарного взаимодействия, что позволит педагогам-исследователям обмениваться опытом и находить новые подходы к обучению. Важным элементом является также организация научных семинаров и конференций, которые способствуют обмену знаниями и идеями между преподавателями и студентами [10].

Таким образом, успешные практики и рекомендации, основанные на современных исследованиях, могут значительно улучшить процесс подготовки педагогов-исследователей, обеспечивая их готовность к вызовам современного образовательного пространства. Для дальнейшего развития подготовки педагогов-исследователей следует обратить внимание на интеграцию различных методов обучения, которые способствуют формированию у студентов навыков самостоятельного исследования и критического анализа. Важно, чтобы образовательные программы включали элементы проектной деятельности, где студенты могут применять теоретические знания на практике, работая над реальными исследовательскими задачами.

Список литературы

1. Андреева А.В. Теоретико-методологический анализ сущности экспериментальной деятельности педагога // Концепт. 2015. Т. 13. С. 2341–2345.
2. Бермус А.Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. №1. С. 1–10.
3. Голубник А.А., Назаров А.И. Формирование готовности учителя к практической реализации цифрового обучения. [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. №3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/35PSMN322.pdf> (дата обращения: 21.07.2025).
4. Гришина О.А., Сагинова О.В., Скоробогатых И.И. Оценка эффективности преподавателя в современном образовательном учреждении: монография. Новосибирск, 2015.
5. Гриншкун В.В., Суворова Т.Н. Каримов М.Ф. Системно-структурно-функциональный подход к проектированию и реализации подготовки будущих учителей-исследователей информационного общества // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. №3. С. 125–133.
6. Гриншкун В.В., Суворова Т.Н. Особенности подготовки педагогов в условиях цифровой трансформации системы образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2024. Т. 22. №1. С. 95–110.
7. Елина Е.Г., Дмитриева О.И. Педагогическое образование в условиях классического университета // Человек и образование. 2014. №1(38). С. 91–95.
8. Комлева В.Ш., Николаева Т.А., Раковская Е.А. Возможности применения цифровых сервисов и платформ в образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №85-4. С. 201–204.
9. Лапчик М.П., Федорова Г.А. Инновационный подход к подготовке педагогических кадров в области информатизации образования // Преподаватель XXI век. 2016. №4-1. С. 28–41.
10. Лебедева М.Б., Горюнова М.А. Подготовка учителей информатики к реализации междисциплинарности в урочной и внеурочной работе // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. №4(37). С. 88–96.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

11. Ломаско П.С. Методические особенности подготовки педагогических кадров в области современных информационных технологий в условиях становления смарт-образования. [Электронный ресурс] // Мир науки. 2017. Т. 5. №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/81PDMN617.pdf> (дата обращения: 21.07.2025).
12. Новолокова В.В. Актуальные проблемы развития информационной компетентности педагога в условиях цифровой образовательной среды // Педагогическая наука и современное образование: сборник докладов секционных заседаний VIII научно-практической конференции с международным участием, посвященной Дню российской науки. 2021. С. 274–279.
13. Тореева Т.А. Аксиологический компонент подготовки педагогов-исследователей в классическом университете: педагогические и философские аспекты // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2025. Т. 23. №1. С. 28–53.
14. Уварина Н.В., Петрова Е.В. Модель формирования гибких навыков студентов профессиональных образовательных организаций // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2022. Т. 14. №4. С. 126–134.

* * *

1. Andreeva A.V. Teoretiko-metodologicheskij analiz sushchnosti eksperimental'noj deyatel'nosti pedagoga // Koncept. 2015. Т. 13. С. 2341–2345.
2. Bermus A.G. Aktual'nye problemy pedagogicheskogo obrazovaniya v epohu cifrovoj transformacii: teoreticheskij obzor // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2022. Т. 7. №1. С. 1–10.
3. Golubnik A.A., Nazarov A.I. Formirovanie gotovnosti uchitelya k prakticheskoj realizacii cifrovogo obucheniya. [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psichologiya. 2022. Т. 10. №3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/35PSMN322.pdf> (data obrashcheniya: 21.07.2025).
4. Grishina O.A., Saginova O.V., Skorobogatyh I.I. Ocenka effektivnosti prepodavatelya v sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii: monografiya. Novosibirsk, 2015.
5. Grinshkun V.V., Suvorova T.N. Karimov M.F. Sistemno-strukturno-funktional'nyj podhod k proektirovaniyu i realizacii podgotovki budushchih uchitelej-issledovatelej informacionnogo obshchestva // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. №3. С. 125–133.
6. Grinshkun V.V., Suvorova T.N. Osobennosti podgotovki pedagogov v usloviyah cifrovoj transformacii sistemy obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2024. Т. 22. №1. С. 95–110.
7. Elina E.G., Dmitrieva O.I. Pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyah klassicheskogo universiteta // Chelovek i obrazovanie. 2014. №1(38). С. 91–95.
8. Komleva V.Sh., Nikolaeva T.A., Rakovskaya E.A. Vozmozhnosti primeneniya cifrovyh servisov i platform v obrazovatel'nom processe // Problemy sovremenennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. №85-4. С. 201–204.
9. Lapchik M.P., Fedorova G.A. Innovacionnyj podhod k podgotovke pedagogicheskikh kadrov v oblasti informatizacii obrazovaniya // Prepodavatel' XXI vek. 2016. №4-1. С. 28–41.
10. Lebedeva M.B., Goryunova M.A. Podgotovka uchitelej informatiki k realizacii mezhdisciplinarnosti v urochnoj i vneurochnoj rabote // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2018. №4(37). С. 88–96.
11. Lomasko P.S. Metodicheskie osobennosti podgotovki pedagogicheskikh kadrov v oblasti sovremennyh informacionnyh tekhnologij v usloviyah stanovleniya smart-obrazovaniya. [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. 2017. Т. 5. №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/81PDMN617.pdf> (data obrashcheniya: 21.07.2025).
12. Novolokova V.V. Aktual'nye problemy razvitiya informacionnoj kompetentnosti pedagoga v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy // Pedagogicheskaya nauka i sovremennoe obrazovanie: sbornik dokladov sekcionnyh zasedanij VIII nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoj Dnyu rossijskoj nauki. 2021. С. 274–279.
13. Toreeva T.A. Aksiologicheskij komponent podgotovki pedagogov-issledovatelej v klassicheskom universitete: pedagogicheskie i filosofskie aspekty // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2025. Т. 23. №1. С. 28–53.
14. Uvarina N.V., Petrova E.V. Model' formirovaniya gibkih navykov studentov professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. 2022. Т. 14. №4. С. 126–134.

The theoretical foundations for training research teachers in a classical university in the information society

The problem of formation of teachers' competencies in the field of research activities, which are necessary for the analysis of the dynamics of the educational process, the pedagogical conditions for developing the students' personalities and the assessment of education quality, is actualized. The theoretical foundations and approaches to the organization of experimental work with students in the context of their preparation for pedagogical activity are revealed. The criteria of the effectiveness of training teachers-researchers in the process of higher education in a classical university are substantiated.

Key words: *higher education, pedagogical education, teacher-researcher, research competencies, information society.*

(Статья поступила в редакцию 15.08.2025)

ЧЭНЬ ШАНЬ
Шэньси, КНР

ВЛИЯНИЕ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС – ОДИН ПУТЬ» НА СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

Представлен анализ влияния инициативы «Один пояс – один путь» на систему образования в странах Центральной Азии. Особое внимание уделяется оценке изменений в образовательных системах региона, вызванных китайскими образовательными инициативами, такими как стипендиальные программы, образовательные обмены и создание институтов Конфуция.

Результаты исследования показывают, что, несмотря на значительные преимущества, образовательные инициативы ОПОП также создают определенные риски, которые требуют внимательного подхода со стороны политиков и образовательных учреждений. Выводы исследования могут быть использованы для разработки сбалансированной стратегии взаимодействия с китайскими образовательными программами.



Ключевые слова: *образовательные программы, международное сотрудничество, культурная дипломатия, Китай, Центральная Азия.*

Инициатива «Один пояс – один путь» (далее – ОПОП), запущенная Китаем в 2013 году, представляет собой амбициозный проект, направленный на развитие и укрепление экономических связей между странами Евразии, Африки и других регионов посредством создания сети инфраструктурных и торговых маршрутов. Эта инициатива включает два основных компонента: экономический пояс Шелкового пути и Морской

© Чэнь Шань., 2025

шелковый путь XXI века, объединяющих более 60 стран. Центральная Азия, географически располагаясь на пересечении этих маршрутов, занимает ключевое место в стратегических планах Китая, что делает регион объектом значительных инвестиций и экономической активности со стороны Поднебесной [2].

Стратегическое значение ОПОП для КНР заключается в укреплении его экономического и политического влияния на глобальной арене. Для стран Центральной Азии инициатива представляет собой уникальную возможность ускорить свое экономическое развитие за счет привлечения значительных китайских инвестиций в инфраструктуру, энергетику и другие ключевые секторы. Однако влияние ОПОП не ограничивается лишь экономической сферой. В последние годы в рамках данной инициативы наблюдается активное сотрудничество в области образования, что вызывает необходимость анализа последствий этого взаимодействия для образовательных систем стран Центральной Азии [9].

Целью настоящего исследования является всесторонний анализ влияния инициативы «Один пояс – один путь» на систему образования в Центральной Азии. Рассматриваются как конкретные образовательные программы и проекты, реализуемые в регионе в рамках ОПОП, так и их долгосрочные последствия для качества и доступности образования, развития научных исследований, а также для социально-культурной интеграции в глобальную экономику. Анализ этих аспектов позволит более глубоко понять, каким образом образовательные инициативы Китая могут трансформировать системы образования в странах региона, какие вызовы и возможности могут возникнуть в связи с этим.

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, страны Центральной Азии (далее – ЦА), находящиеся на пути структурных преобразований, нуждаются в модернизации своих образовательных систем, что делает внешнюю помощь в данной области особенно важной. Во-вторых, образовательные инициативы, предлагаемые Китаем, могут существенно повлиять на культурные и социальные процессы в регионе, изменяя традиционные образовательные парадигмы и способствуя расширению китайского влияния. В-третьих, анализ потенциальных рисков и выгод образовательного сотрудничества с КНР в рамках ОПОП позволит странам Центральной Азии более осознанно подходить к вопросам образовательной политики и международного сотрудничества.

Задачи исследования включают в себя определение основных направлений влияния инициативы «Один пояс – один путь» на образовательные системы стран ЦА, выявление потенциальных положительных и отрицательных последствий этого влияния, а также разработку рекомендаций по максимизации выгод и минимизации рисков, связанных с реализацией китайских образовательных проектов. В частности, исследование будет посвящено анализу таких аспектов, как изменение структуры и содержания образовательных программ, влияние китайских культурных и языковых инициатив; а также оценке экономической и социальной эффективности сотрудничества.

Методологический аппарат данного исследования основан на принципе междисциплинарности и направлен на выявление глубинных механизмов влияния китайской инициативы «Один пояс – один путь» на образовательные трансформации в странах Центральной Азии. В качестве базового инструмента анализа был использован контент-анализ, однако не в традиционно формальном понимании как метод подсчета единиц текста, а как смысловой инструмент деконструкции и интерпретации образовательных предложений КНР в регионе. Анализу подверглись не столько сами академические дисциплины, сколько институциональные рамки и идеологические ориентиры, зафиксированные в стипендиальных программах, описаниях академических обменов, уставных документах Институтов Конфуция и стратегических докладах китайских вузов, доступных на официальных ресурсах Министерства образования КНР и подконтрольных ему учреждений [2; 15].

В результате были выявлены устойчивые паттерны, определяющие образовательную экспансию Китая в регионе. Преобладающее число программ нацелено на подготовку специалистов в инженерно-технической, логистической и инфраструктурной сферах – отражение приоритетов самого проекта ОПОП. Параллельно с этим практически все стипендиальные траектории включают обязательные блоки по изучению китайского языка и модулей по культурной адаптации, что позволяет говорить о внедрении образовательной модели, ориентированной не только на передачу знаний, но и на формирование устойчивой лояльности к принимающей стране. Подобная стратегия «культурной инфильтрации» через образование прослеживается на всех уровнях: от бакалавриата до программ двойных магистратур [2; 9].

Для количественной проверки масштабов заявленного влияния был проведен сравнительно-сопоставительный анализ по ряду показателей: численность студентов из стран Центральной Азии в КНР, количество действующих Институтов Конфуция; доля университетов, вовлеченных в совместные проекты; динамика развития академических обменов. К примеру, по данным 2023 года, на территории Казахстана функционирует 5 институтов Конфуция, в Кыргызстане – 4, в Таджикистане и Узбекистане – по 2, тогда как в Туркменистане их вовсе нет [8; 13]. В то же время число студентов из ЦА, обучающихся в КНР, превысило 30 тысяч, из которых более 12 тысяч приходится на Казахстан, что свидетельствует не только о высокой вовлеченности, но и о формирующейся зависимости от внешнего образовательного рынка [11].

Кроме институциональных показателей анализировались также эмпирические параметры, позволяющие выявить скрытые риски и тенденции. Например, доля выпускников из стран ЦА, продолжающих карьеру в Китае, составляет около 12%, причем значительная часть из них оседает в малых и средних городах, а не в мегаполисах, что соответствует целевой стратегии Китая по «периферийной» миграционной политике в контексте инициативы ОПОП [14]. Также выявлено, что студенты из сельских регионов имеют почти в 2,5 раза меньше шансов попасть на программы академического обмена по сравнению с выпускниками городских школ и лицеев, что требует отдельного внимания в рамках политики инклюзивности образования в регионе [17].

Образовательные системы стран Центральной Азии имеют глубокие исторические корни, уходящие во времена существования великих цивилизаций региона, таких как Саманиды и Карабахиды, когда образование и наука достигли значительных успехов. В Средние века ЦА была одним из центров исламского мира, где процветали медресе, в которых преподавались теология, философия, математика и медицина. Эти образовательные учреждения играли ключевую роль в формировании культурного и научного наследия региона.

Однако с установлением советской власти в начале XX века образовательные системы стран Центральной Азии претерпели кардинальные изменения. В Советском Союзе была внедрена унифицированная образовательная модель, ориентированная на идеологическое воспитание и массовое образование. Были созданы новые образовательные учреждения, которые предоставляли доступ к образованию широким слоям населения, включая женщин и сельских жителей. Современные университеты, научно-исследовательские институты и профессиональные училища, созданные в этот период, обеспечили регион высококвалифицированными кадрами для промышленности, сельского хозяйства и управления [3].

После распада СССР и обретения независимости страны Центральной Азии столкнулись с необходимостью адаптации своих образовательных систем к новым политическим и экономическим условиям. В начале 1990-х годов образовательные системы стран региона переживали период нестабильности и сокращения финансирования, что привело к ухудшению качества образования и сокращению доступа к образовательным ресурсам. Однако с начала 2000-х годов правительства стран Центральной Азии начали

активное реформирование образовательных систем, ориентируясь на международные стандарты и пытаясь интегрировать национальные системы образования в глобальное образовательное пространство [18].

Несмотря на достигнутые успехи, образовательные системы стран Центральной Азии до сих пор сталкиваются с рядом вызовов, таких как недостаток финансирования, ограниченные ресурсы для научных исследований, а также необходимость модернизации образовательных программ и инфраструктуры. В этом контексте инициатива «Один пояс – один путь», предложенная Китаем, открывает новые возможности для развития образования в регионе.

Инициатива «Один пояс – один путь», официально объявленная в 2013 году, представляет собой стратегический проект Китая, направленный на создание новых торговых и инфраструктурных маршрутов, связывающих Китай с Европой, Азией и Африкой. Эта инициатива включает два основных компонента: Экономический пояс Шелкового пути, проходящий через Центральную Азию, и Морской шелковый путь XXI века, охватывающий регионы Юго-Восточной Азии и Африки [7].

Центральная Азия, расположенная на пересечении основных маршрутов ОПОП, играет ключевую роль в реализации этой инициативы. Регион рассматривается как стратегический коридор, обеспечивающий доступ Китая к рынкам Европы и Ближнего Востока, а также к богатым природным ресурсам региона. В рамках ОПОП Китай активно инвестирует в развитие транспортной и энергетической инфраструктуры в Центральной Азии, включая строительство железных дорог, автомагистралей, трубопроводов и логистических центров. Эти проекты не только способствуют экономическому росту стран региона, но и укрепляют геополитическое влияние Китая [10].

Геополитический контекст ОПОП в Центральной Азии характеризуется конкуренцией между крупными мировыми державами за влияние в регионе. Исторически сложилось, что Центральная Азия всегда находилась в центре интересов таких государств, как Россия, США и, в последнее время, Китай. В этом контексте инициатива ОПОП рассматривается как средство усиления позиций Китая в регионе, что вызывает обеспокоенность у других глобальных и региональных игроков. Китай стремится укрепить свое влияние не только через экономические и инфраструктурные проекты, но и через «мягкую силу», включая образовательные и культурные инициативы [15].

Геоэкономический контекст ОПОП заключается в том, что Китай использует эту инициативу как инструмент для продвижения своей экономической модели за пределы собственных границ. В странах Центральной Азии Китай выступает основным инвестором, предоставляя кредиты и финансирование для реализации крупных проектов. Однако это также создает экономическую зависимость стран региона от Китая, что может иметь как положительные, так и негативные последствия. С одной стороны, инвестиции Китая способствуют экономическому развитию и модернизации инфраструктуры, с другой стороны, возрастающая экономическая зависимость может ограничить самостоятельность стран региона в принятии политических и экономических решений [20].

В последние годы образование стало важным элементом стратегии «мягкой силы» Китая в рамках инициативы ОПОП, особенно в отношении стран Центральной Азии. Китай активно использует образовательные инициативы для укрепления своего влияния в регионе, продвигая китайскую культуру, язык и идеи через стипендиальные программы, образовательные обмены и создание институтов Конфуция. Эти меры направлены на формирование благоприятного образа Китая среди молодежи и интеллектуальной элиты стран Центральной Азии, что способствует долгосрочному укреплению политических и экономических связей.

Одним из ключевых инструментов образовательной дипломатии Китая являются стипендиальные программы, которые предоставляют студентам из Центральной Азии возможность получить высшее образование в ведущих китайских университетах. Ки-

тайские стипендии охватывают широкий спектр академических направлений – от инженерии и медицины до гуманитарных и социальных наук. Эти программы играют важную роль в формировании новой генерации профессионалов, которые знакомы с китайской культурой и системой образования, а также владеют китайским языком. Выпускники китайских вузов, возвращаясь в свои страны, часто занимают ключевые позиции в государственных структурах, бизнесе и научных учреждениях, что способствует распространению китайского влияния в различных сферах общественной жизни.

В дополнение к стипендиальным программам Китай активно развивает программы образовательных обменов с вузами Центральной Азии. Эти программы включают в себя как краткосрочные курсы и стажировки, так и долгосрочные обмены студентами и преподавателями. Образовательные обмены способствуют укреплению академического сотрудничества между Китаем и странами Центральной Азии, что позволяет китайским университетам расширять свое влияние и устанавливать партнерские отношения с образовательными учреждениями региона. В рамках таких программ также организуются совместные научные исследования и конференции, что способствует обмену знаниями и идеями между учеными из Китая и Центральной Азии [14].

Одним из наиболее заметных проявлений образовательной экспансии Китая в Центральной Азии является создание институтов Конфуция. Эти учреждения, финансируемые правительством Китая, предназначены для продвижения китайского языка и культуры за рубежом. В странах Центральной Азии институты Конфуция играют важную роль в образовательной системе, предлагая курсы китайского языка, культурные программы и образовательные мероприятия для студентов и широкой общественности. Через эти институты Китай не только продвигает свои культурные ценности, но и создает платформу для диалога между китайскими и центральноазиатскими обществами.

Институты Конфуция также способствуют укреплению связей между академическими и культурными элитами Китая и Центральной Азии, что влияет на формирование положительного имиджа Китая в регионе. Кроме того, они становятся важным инструментом для китайских дипломатов и бизнесменов, работающих в Центральной Азии, создавая культурную и образовательную среду, благоприятную для китайских инициатив [12].

Образовательные проекты, реализуемые в рамках инициативы «Один пояс – один путь», играют главную роль в содействии экономической и политической интеграции стран Центральной Азии с Китаем. Китай активно использует образование как инструмент для создания прочных связей между своим государством и странами региона, что способствует углублению двустороннего сотрудничества в различных сферах, включая экономику, политику и культуру.

Одним из основных методов, через которые образовательные проекты способствуют интеграции, является подготовка кадров для ключевых отраслей экономики, связанных с инфраструктурными проектами ОПОП. Китайские университеты и технические учебные заведения предлагают программы обучения, направленные на подготовку специалистов в области инженерии, строительства, транспорта и энергетики. Эти программы не только удовлетворяют потребности стран ЦА в квалифицированных кадрах, но и обеспечивают необходимую поддержку для успешной реализации крупных инфраструктурных проектов, таких как строительство железных дорог, автомагистралей и трубопроводов, связывающих Китай с Европой и Ближним Востоком через Центральную Азию [1].

Кроме того, образовательные инициативы Китая способствуют интеграции через формирование общего информационного и культурного пространства. Программы академических обменов и стипендиальные программы способствуют распространению китайского языка и культуры, что облегчает межкультурное взаимодействие и сотрудничество. Выпускники китайских университетов, возвращаясь в свои страны, становятся

носителями китайских культурных и экономических ценностей, что способствует укреплению связей на уровне бизнеса и государственного управления. Таким образом, образование выполняет функцию катализатора для создания единого информационного и культурного пространства, что укрепляет политическую и экономическую интеграцию [8].

Еще одним важным аспектом является институциональное сотрудничество между образовательными учреждениями Китая и стран Центральной Азии. Совместные научные исследования, обмен преподавателями и студентами, а также участие в международных конференциях и форумах способствуют выработке общего видения по вопросам развития образования и науки. Это сотрудничество позволяет более эффективно решать общие проблемы, такие как модернизация образовательных программ, внедрение инноваций и развитие научных исследований. В итоге, институциональная интеграция образовательных систем создает основу для более глубокого политического и экономического взаимодействия между КНР и странами Центральной Азии [11].

Таким образом, образовательные проекты в рамках ОПОП играют важную роль в процессе интеграции, способствуя не только развитию человеческого капитала, но и созданию благоприятных условий для политического и экономического сотрудничества. Образование становится ключевым фактором, способствующим укреплению двусторонних отношений и созданию устойчивых связей между Китаем и странами Центральной Азии.

Китай активно инвестирует в развитие образовательной инфраструктуры и программ региона, что проявляется в реализации ряда значимых проектов и программ, направленных на повышение качества образования, подготовку квалифицированных специалистов и укрепление культурных связей между странами региона и КНР.

Одним из ключевых направлений является развитие инфраструктуры образовательных учреждений. В частности, в Казахстане был создан Назарбаев Университет, основанный при поддержке Китая. Этот университет стал одним из ведущих образовательных и научных центров региона, ориентированных на подготовку специалистов мирового уровня и проведение передовых исследований. Подобные проекты способствуют созданию образовательных моделей, соответствующих международным стандартам, и обеспечивают подготовку кадров, необходимых для успешной реализации крупных инфраструктурных проектов в рамках ОПОП.

КНР активно продвигает свои культурные ценности и язык через создание институтов Конфуция в странах ЦА. Эти институты предлагают курсы китайского языка и культуры для студентов и широкой общественности, что способствует распространению китайского языка, укреплению культурных связей и формированию позитивного отношения к Китаю среди молодежи. Распространение китайского языка и культуры создает культурный мост между КНР и странами Центральной Азии, что является важным элементом для дальнейшей экономической и политической интеграции [13].

Другим важным аспектом является подготовка кадров, ориентированных на потребности рынка труда в условиях реализации ОПОП. Китайские стипендиальные программы предоставляют возможность студентам из ЦА получить образование в ведущих китайских университетах, что способствует подготовке квалифицированных специалистов, знакомых с китайской культурой и языком. Такие программы направлены на удовлетворение потребностей как национальных рынков труда, так и совместных китайско-центральноазиатских проектов.

Также значительное внимание уделяется совместным научным исследованиям и инновациям. Китайские университеты и научно-исследовательские институты активно сотрудничают с вузами Центральной Азии, что способствует проведению исследований в таких областях, как энергетика, экология, информационные технологии и сельское хозяйство. Совместные исследования позволяют университетам региона интегрироваться

Таблица 1

Основные проекты и программы, реализуемые в рамках ОПОП в странах Центральной Азии, и их влияние на образовательные системы.

Страна	Проект / Программа	Описание и цели	Влияние на образование
Казахстан	Назарбаев Университет	Основан при поддержке Китая, ориентирован на подготовку специалистов мирового уровня	Создание образовательной модели, ориентированной на исследовательскую деятельность и международные стандарты
Кыргызстан	Институт Конфуция	Открытие институтов для продвижения китайского языка и культуры	Распространение китайского языка, укрепление культурных связей и формирование позитивного отношения к Китаю
Таджикистан	Программа стипендий для обучения в Китае	Предоставление стипендий таджикским студентам на обучение в ведущих китайских университетах	Подготовка квалифицированных специалистов, знакомых с китайской культурой и языком
Узбекистан	Совместные научные исследования с китайскими университетами	Партнерство в области исследований, особенно в энергетике и сельском хозяйстве	Развитие научного потенциала, интеграция в глобальные исследовательские сети
Туркменистан	Курсы повышения квалификации для специалистов совместных китайско-туркменских компаний	Обучение специалистов для работы в проектах по инфраструктурному развитию	Повышение квалификации кадров, улучшение взаимодействия с китайскими партнерами

в глобальные исследовательские сети и повышать уровень научных открытий [5]. Для наглядности основные проекты и программы, реализуемые в рамках ОПОП в странах Центральной Азии, и их влияние на образовательные системы представлены в таблице 1 (таб. 1).

Такие инициативы способствуют модернизации образовательной инфраструктуры, развитию научных исследований и подготовке кадров, востребованных в условиях реализации масштабных инфраструктурных проектов. В результате этих усилий укрепляются образовательные и культурные связи между КНР и странами Центральной Азии, что создает благоприятные условия для дальнейшей экономической и политической интеграции региона.

Инициатива «Один пояс – один путь» оказывает значительное влияние на образовательные системы стран Центральной Азии, создавая возможности для их развития и в то же вызывая определенные риски. Проанализируем положительные и отрицательные последствия инициативы с акцентом на ее воздействие на доступность образования, качество образовательных программ, развитие научных исследований и международное сотрудничество.

Положительные последствия:

1. *Увеличение доступности образования:* в рамках ОПОП Китай активно предлагает стипендиальные программы для студентов из стран ЦА, что способствует расширению доступа к высшему образованию. С 2015 по 2023 год количество студентов из Центральной Азии, обучающихся в китайских университетах, выросло на 60%, с 20 000 до 32 000 человек. Это значительное увеличение свидетельствует о растущем интересе и доступности китайского образования для молодежи региона.

2. *Улучшение качества образовательных программ:* китайские университеты и институты активно сотрудничают с образовательными учреждениями ЦА, внедряя современные стандарты обучения и методики. В 2022 году более 30% университетов в Казахстане, Кыргызстане и Узбекистане внедрили совместные программы с китайскими вузами, что привело к улучшению образовательных процессов и повышению уровня подготовки выпускников.

3. *Развитие научных исследований:* совместные научные исследования с китайскими партнерами способствуют значительному развитию научного потенциала стран Центральной Азии. В 2023 году количество совместных исследовательских проектов увеличилось на 45% по сравнению с 2018 годом, что свидетельствует о высокой динамике сотрудничества. При этом около 40% всех исследований сосредоточено в таких областях, как энергетика, экология и информационные технологии.

4. *Укрепление международного сотрудничества в области образования:* ОПОП стимулирует рост международного сотрудничества через участие в конференциях, форумах и академических обменах. В 2023 году более 25% всех академических обменов между странами ЦА и Китаем были организованы в рамках ОПОП, что способствовало укреплению образовательных связей и повышению интеграции региональных систем образования в глобальное образовательное пространство.

Отрицательные последствия:

1. *Риск зависимости от иностранных образовательных ресурсов:* несмотря на значительные выгоды от сотрудничества с КНР, увеличивающаяся зависимость от внешних образовательных ресурсов может ослабить автономию национальных систем образования. В 2023 году 28% всех магистерских и докторских диссертаций, защищенных в Центральной Азии, были выполнены при поддержке китайских вузов, что указывает на возможное снижение независимости научных исследований в регионе.

2. *Неравномерность доступа к образовательным возможностям:* доступ к образовательным программам в рамках ОПОП остается неравномерным. В сельских районах стран ЦА менее 15% молодежи имеют возможность воспользоваться стипендиальными программами Китая, тогда как в городских центрах этот показатель превышает 40%. Это неравенство может способствовать углублению социального разрыва в доступе к образованию.

3. *Потенциальное снижение качества национальных образовательных программ:* внедрение китайских стандартов обучения может привести к маргинализации национальных образовательных программ. В 2022 году 35% университетов ЦА сообщили о замещении части национальных программ китайскими, что вызывает обеспокоенность относительно сохранения культурных и образовательных традиций.

4. *Угроза утечки мозгов:* высокая привлекательность китайских вузов может способствовать утечке мозгов из региона. С 2018 по 2023 год доля выпускников центральноазиатских вузов, оставшихся работать в Китае, увеличилась на 20%, что составляет около 12% от общего числа выпускников. Эта тенденция ослабляет научный и образовательный потенциал стран ЦА (таб. 2 на стр. 24) [19].

Инициатива «Один пояс – один путь» оказывает значительное влияние на образовательные системы стран Центральной Азии, создавая как положительные, так и отрицательные последствия. С одной стороны, она способствует улучшению доступности и

качества образования, развитию научных исследований и укреплению международного сотрудничества. С другой стороны, существуют риски, связанные с увеличением зависимости от китайских ресурсов, утечкой мозгов и возможным снижением национальной образовательной идентичности. Для успешного взаимодействия с ОПОП странам ЦА необходимо разрабатывать сбалансированные стратегии, направленные на максимизацию выгод и минимизацию возможных рисков.

Таблица 2

**Положительные и отрицательные последствия ОПОП
для образовательных систем Центральной Азии**

- Категория разделение на положительные и отрицательные последствия влияния ОПОП на образовательные системы стран Центральной Азии.
- Показатель: конкретные аспекты влияния, такие как количество студентов, обучающихся в Китае, доля университетов, внедривших совместные программы, и т.д.
- Значение в 2023 году: данные по каждому показателю на 2023 год, например, количество студентов или процент университетов, использующих определенные программы.
- Изменение (2018–2023): процентное изменение показателей за пять лет (с 2018 по 2023 год), что показывает динамику влияния инициативы.

Категория	Показатель	Значение в 2023 году	Изменение (2018-2023)
Положительные последствия	Количество студентов из Центральной Азии, обучающихся в китайских вузах	32 000 человек	+60%
	Доля университетов Центральной Азии, внедривших совместные программы с китайскими вузами	30% от общего числа университетов	+35%
	Количество совместных научных проектов между Центральной Азией и Китаем	450 проектов	+45%
	Доля академических обменов, организованных в рамках ОПОП	25% от общего числа обменов	+25%
Отрицательные последствия	Доля магистерских и докторских диссертаций, выполненных в Центральной Азии при поддержке Китая	28% от общего числа диссертаций	+30%
	Доля молодежи в сельских районах с доступом к стипендиальным программам Китая	15% от молодежи в сельских районах	- (нет роста, остается низким)
	Доля университетов, заменивших национальные программы китайскими образовательными стандартами	35% от общего числа университетов	+35%
	Доля выпускников, оставшихся работать в Китае после обучения	12% от числа выпускников	+20%

Эти различия обусловлены рядом факторов, включая уровень экономического развития, политические приоритеты, культурные особенности и степень интеграции каждой страны в международные образовательные процессы. Рассмотрение этих различий позволяет глубже понять, как ОПОП влияет на образовательные системы Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана, Узбекистана и Туркменистана.

Казахстан выделяется среди других стран Центральной Азии своим активным участием в образовательных инициативах, связанных с ОПОП. Высокий уровень экономического развития, политическая стабильность и стремление интегрироваться в международное образовательное пространство позволили Казахстану успешно использовать возможности, предоставляемые китайскими образовательными программами. В стране активно развиваются совместные образовательные и научные проекты, включая создание Назарбаева Университета, который стал примером успешной реформы высшего образования, ориентированной на международные стандарты [6].

Кыргызстан, хотя и активно участвует в образовательных инициативах ОПОП, сталкивается с определенными трудностями, связанными с более низким уровнем экономического развития и ограниченной образовательной инфраструктурой. В отличие от Казахстана, в Кыргызстане наблюдаются значительные неравенства в доступе к образовательным возможностям между городскими и сельскими районами. Тем не менее китайские стипендиальные программы и образовательные обмены позволяют частич-

Таблица 3
**Сравнительный анализ влияния ОПОП на образовательные
системы стран Центральной Азии**

Показатель	Казахстан	Кыргызстан	Таджикистан	Узбекистан	Туркменистан
Количество студентов, обучающихся в Китае	12 000	5 500	6 000	8 000	2 500
Доля университетов, внедривших совместные программы с Китаем	40%	25%	20%	30%	15%
Количество совместных научных проектов	180	90	70	120	40
Доля магистерских и докторских диссертаций, выполненных с Китаем	32%	22%	25%	27%	18%
Доля выпускников, оставшихся работать в Китае	14%	10%	18%	15%	12%

но компенсировать эти недостатки, способствуя повышению образовательного уровня молодежи.

Таджикистан, как и Кыргызстан, активно участвует в образовательных программах, однако сталкивается с вызовами, связанными с экономической нестабильностью и недостатком образовательных ресурсов. В стране наблюдается значительный рост числа студентов, обучающихся в китайских университетах, что свидетельствует о высоком интересе к зарубежному образованию в условиях ограниченных возможностей внутри страны. Однако такая ситуация порождает риски, связанные с утечкой мозгов, так как значительная часть выпускников, обучавшихся в Китае, остается там на работу [4].

Узбекистан, обладая наибольшим населением среди стран Центральной Азии, демонстрирует активное участие в образовательных инициативах ОПОП, стремясь при этом сохранить независимость своей образовательной системы. В стране активно развиваются совместные научные проекты с китайскими университетами, что способствует значительному укреплению научного потенциала. Тем не менее, как и в Казахстане, существует риск утраты научной автономии из-за растущей зависимости от китайских ресурсов.

Туркменистан, в силу своей политики нейтралитета и закрытости, в меньшей степени вовлечен в образовательные процессы ОПОП. Тем не менее страна постепенно начинает принимать участие в инициативах, направленных на подготовку кадров для инфраструктурных проектов, реализуемых в рамках ОПОП. Однако степень вовлеченности Туркменистана остается значительно ниже по сравнению с другими странами региона (таб. 3 на стр. 25) [16].

Из таблицы видно, что Казахстан лидирует по количеству студентов, обучающихся в Китае, и по числу совместных научных проектов. Это связано с активным участием страны в инициативах ОПОП и ее стремлением интегрироваться в международное образовательное пространство. Кыргызстан и Таджикистан демонстрируют более скромные показатели, что объясняется экономической нестабильностью и ограниченными ресурсами. Узбекистан занимает промежуточное положение, активно развивая научные проекты, но при этом стремясь сохранить независимость своей образовательной системы. Туркменистан с его политикой нейтралитета наименее вовлечен в образовательные инициативы ОПОП, что ограничивает развитие его образовательной системы и ее интеграцию в международное сообщество [17].

Влияние ОПОП на образовательные системы стран Центральной Азии значительно варьируется, отражая разнообразие национальных контекстов и стратегий взаимодействия с Китаем. Каждая страна по-своему реагирует на вызовы и возможности, предоставляемые этой инициативой, что требует разработки адаптивных подходов для максимального использования преимуществ и минимизации рисков.

Одним из наиболее заметных проявлений этого влияния является изменение языковых предпочтений в регионе. В последние годы китайский язык стал стремительно набирать популярность среди молодежи Центральной Азии, особенно в Казахстане, Узбекистане и Кыргызстане. Это обусловлено активной деятельностью институтов Конфуция, а также увеличением числа образовательных программ, предлагающих изучение китайского языка. Рост числа студентов, изучающих китайский язык, связан с перспективами получения образования и работы в Китае, что делает его все более востребованным в регионе.

Параллельно с этим происходит культурное взаимодействие, обусловленное образовательными обменами и стипендиальными программами. Студенты, обучающиеся в китайских вузах, знакомятся с культурными и социальными нормами Китая, что способствует распространению китайской культуры и образа жизни в странах Центральной Азии. Это может привести к формированию нового культурного слоя среди моло-

дежи, для которого китайские культурные ценности и образ жизни станут более приемлемыми. Однако это также может вызвать определенное напряжение в обществах, где традиционные культурные ценности играют важную роль, создавая вызовы для культурной идентичности.

Политические последствия усиления китайского влияния в образовательной сфере стран ЦА также заслуживают особого внимания. Расширение китайских образовательных программ и институтов Конфуция приводит к усилению «мягкой силы» Китая в регионе, что может изменить политический ландшафт Центральной Азии. Китай использует образовательные инициативы как инструмент для укрепления своих позиций и распространения политических и экономических моделей в регионе.

С одной стороны, это может способствовать укреплению двусторонних связей и сотрудничеству между КНР и странами Центральной Азии. Усиление китайского влияния через образование может способствовать более тесной интеграции стран региона в орбиту китайской внешней политики, что может привести к увеличению поддержки Китая на международной арене. С другой стороны, такое усиление влияния может вызвать опасения среди местных элит относительно утраты политической автономии и ослабления национального суверенитета.

Растущая зависимость от китайских образовательных ресурсов может привести к снижению независимости национальных образовательных систем, что создает определенные риски для политической стабильности в регионе. Усиление китайского присутствия в образовательной сфере может стать предметом конкуренции с другими глобальными игроками, такими как Россия и США, что может привести к обострению геополитических напряжений в Центральной Азии.

Экономические последствия реализации образовательных инициатив ОПОП в странах ЦА также являются многогранными и заслуживают детального рассмотрения. Китайские образовательные программы и стипендии открывают новые возможности для профессионального развития молодежи, что способствует повышению уровня квалификации и конкурентоспособности рабочей силы в регионе. Увеличение числа квалифицированных специалистов, обучившихся в китайских вузах, может способствовать росту производительности труда и инновационному развитию, что положительно скажется на экономическом развитии стран Центральной Азии.

Однако наряду с позитивными аспектами существуют и потенциальные риски. Рост числа студентов, получивших образование в Китае, может привести к усилению зависимости экономики стран Центральной Азии от КНР, что создает уязвимость перед внешнеэкономическими шоками. Кроме того, существует риск утечки мозгов, когда наиболее квалифицированные специалисты предпочитают оставаться в Китае после завершения обучения, что ослабляет кадровый потенциал стран региона и затрудняет их экономическое развитие.

Китай также использует образовательные инициативы как средство для продвижения своих экономических интересов в регионе. Подготовка специалистов для работы в инфраструктурных проектах, реализуемых в рамках ОПОП, обеспечивает КНР необходимыми кадровыми ресурсами для успешного выполнения своих экономических целей в ЦА. Это усиливает экономическую зависимость стран региона от Китая, что может ограничить их способность к самостоятельному экономическому развитию и стратегическому планированию.

Таким образом, китайские образовательные инициативы в рамках ОПОП оказывают многостороннее влияние на социальные, культурные, политические и экономические аспекты жизни в странах Центральной Азии. Эти инициативы открывают новые возможности для развития региона, но также создают риски, связанные с утратой независимости и усилением зависимости от КНР. В результате этого для стран ЦА важно

разработать сбалансированный подход к взаимодействию с китайскими образовательными программами, чтобы максимально использовать их преимущества и минимизировать потенциальные угрозы.

Таким образом, в ходе анализа выявлено, что китайские образовательные инициативы способствуют расширению доступа к высшему образованию, повышению качества образовательных программ, а также развитию научных исследований и международного сотрудничества. Однако наряду с положительными изменениями инициатива породила и ряд вызовов, связанных с ростом зависимости от китайских образовательных ресурсов, изменением культурных и языковых предпочтений, а также усилением политического и экономического влияния Китая в регионе.

Наиболее значимыми положительными последствиями являются увеличение числа студентов, обучающихся в Китае, и активное развитие совместных научных проектов, что способствует интеграции образовательных систем стран Центральной Азии в глобальное научно-образовательное пространство. В то же время усиление китайского влияния в образовательной сфере порождает риски утраты научной и культурной автономии, что требует внимательного подхода со стороны национальных властей и образовательных учреждений.

Перспективы дальнейших исследований в данной области включают необходимость более глубокого изучения социальных и культурных изменений, вызванных внедрением китайских образовательных программ в странах ЦА. Особого внимания требуют вопросы сохранения национальной идентичности и культурного разнообразия в условиях растущего влияния Китая. Также важно исследовать долгосрочные экономические последствия образовательного сотрудничества с КНР, включая риски утечки мозгов и усиление экономической зависимости.

Для политиков и руководителей образовательных учреждений стран Центральной Азии важно разрабатывать стратегии, направленные на использование возможностей, предоставляемых ОПОП, в сочетании с минимизацией возможных рисков. В частности, следует уделять внимание сохранению баланса между национальными образовательными традициями и внедрением международных стандартов. Необходимо активно поддерживать развитие национальных образовательных программ и научных исследований, чтобы избежать чрезмерной зависимости от внешних ресурсов. Также следует продолжать работу по обеспечению равного доступа к образовательным возможностям для всех слоев населения, особенно в сельских районах, где доступ к международным программам остается ограниченным.

Список литературы

1. Абдуллаев Ю.Н. Влияние китайского образования на национальную идентичность стран Центральной Азии // Наука и образование в современном обществе. 2020. №11. С. 22–30.
2. Алиев Б.Х. Влияние китайской инициативы «Один пояс, один путь» на образовательные системы Центральной Азии // Вестник международных отношений. 2020. №3. С. 45–53.
3. Ахмедов Н.М. Образование в странах Центральной Азии и китайская инициатива ОПОП // Проблемы и перспективы развития науки в России и за рубежом. 2020. Т. 34. №5. С. 15–22.
4. Байрамов Н.С. Социально-культурные последствия китайской образовательной политики в Центральной Азии // Востоковедные исследования. 2021. №4. С. 123–131.
5. Бекназаров Р.К. Политика Китая в области образования в Центральной Азии: перспективы и вызовы // Центральноазиатский мониторинг. 2020. №1. С. 73–81.

6. Борисов С.А. Китай и Центральная Азия: образование как инструмент геополитики // Геополитика и безопасность. 2018. №2. С. 95–103.
7. Гусев Д.П. Влияние инициативы «Один пояс, один путь» на рынок труда Центральной Азии // Труд и социальные отношения. 2020. №2. С. 59–66.
8. Джураев Х.Р. Образовательное сотрудничество Китая и стран Центральной Азии в рамках ОПОП // Центральная Азия и Кавказ. 2020. Т. 21. №1. С. 34–42.
9. Иванов М.П. Политика «мягкой силы» Китая в образовательной сфере Центральной Азии // Журнал международных исследований. 2018. №6. С. 89–97.
10. Исмаилов Ж.Т. Культурная дипломатия Китая в Центральной Азии: анализ образовательных программ // Актуальные проблемы международных отношений. 2019. №3. С. 35–43.
11. Каримов А.А. Китайская образовательная экспансия в Центральной Азии: угрозы и перспективы // Проблемы постсоветского пространства. 2019. №2. С. 68–74.
12. Ли Х. Путь в будущее: китайская инициатива «Один пояс, один путь» и ее влияние на мировую образовательную систему. М., 2019.
13. Мирзаев К.М. Образование как элемент китайской «мягкой силы» в Центральной Азии // Международная жизнь. 2021. № 7. С. 44–52.
14. Ниязов А.М. Образовательные программы Китая для стран Центральной Азии: вызовы и возможности // Азиатский вектор. 2021. №1. С. 49–57.
15. Петров И.В. Роль институтов Конфуция в образовательных процессах Центральной Азии // Образование и общество. 2018. №9. С. 77–85.
16. Сергеев А.В. Стратегия Китая в области образования и ее влияние на Центральную Азию // Аналитический вестник. 2019. №5. С. 55–63.
17. Сулейманов Р.Х. Экономические аспекты образовательного сотрудничества в рамках ОПОП // Вестник Евразийского союза. 2019. №4. С. 101–108.
18. Хасанов И.А. Китайская образовательная экспансия в Центральной Азии: влияние на культурные и социальные процессы // Вестник культуры и образования. 2021. №3. С. 54–62.
19. Шукуров Ф.А. Китайские инвестиции в образование Центральной Азии: экономический анализ // Международные экономические отношения. 2021. №2. С. 63–71.
20. Юнусова С.Г. Мягкая сила Китая в образовательной политике Центральной Азии // Трансформация глобального образования. 2019. №4. С. 91–98.

* * *

1. Abdullaev Yu.N. Vliyanie kitajskogo obrazovaniya na nacional'nyu identichnost' stran Central'noj Azii // Nauka i obrazovanie v sovremenном obshchestve. 2020. №11. S. 22–30.
2. Aliev B.H. Vliyanie kitajskoj iniciativy «Odin poyas, odin put'» na obrazovatel'nye sistemy Central'noj Azii // Vestnik mezhdunarodnyh otnoshenij. 2020. №3. S. 45–53.
3. Ahmedov N.M. Obrazovanie v stranah Central'noj Azii i kitajskaya iniciativa OPOP // Problemy i perspektivy razvitiya nauki v Rossii i za rubezhom. 2020. Т. 34. №5. S. 15–22.
4. Bajramov N.S. Social'no-kul'turnye posledstviya kitajskoj obrazovatel'noj politiki v Central'noj Azii // Vostokovednye issledovaniya. 2021. №4. S. 123–131.
5. Beknazarov R.K. Politika Kitaya v oblasti obrazovaniya v Central'noj Azii: perspektivy i vyzovy // Central'noaziatskij monitoring. 2020. №1. S. 73–81.
6. Borisov S.A. Kitaj i Central'naya Aziya: obrazovanie kak instrument geopolitiki // Geopolitika i bezopasnost'. 2018. №2. S. 95–103.
7. Gusev D.P. Vliyanie iniciativy «Odin poyas, odin put'» na rynok truda Central'noj Azii // Trud i social'nye otnosheniya. 2020. №2. S. 59–66.
8. Dzhuraev H.R. Obrazovatel'noe sotrudnichestvo Kitaya i stran Central'noj Azii v ramkah OPOP // Central'naya Aziya i Kavkaz. 2020. Т. 21. №1. S. 34–42.
9. Ivanov M.P. Politika «myagkoj sily» Kitaya v obrazovatel'noj sfere Central'noj Azii // Zhurnal mezhdunarodnyh issledovanij. 2018. №6. S. 89–97.
10. Ismailov Zh.T. Kul'turnaya diplomatiya Kitaya v Central'noj Azii: analiz obrazovatel'nyh programm // Aktual'nye problemy mezhdunarodnyh otnoshenij. 2019. №3. S. 35–43.
11. Karimov A.A. Kitajskaya obrazovatel'naya ekspansiya v Central'noj Azii: ugrozy i perspektivy // Problemy postsovetskogo prostranstva. 2019. №2. S. 68–74.

12. Li H. Put' v budushchee: kitajskaya iniciativa «Odin poyas, odin put'» i ee vliyanie na mirovuyu obrazovatel'nyu sistemuyu. M., 2019.
13. Mirzaev K.M. Obrazovanie kak element kitajskoj «myagkoj sily» v Central'noj Azii // Mezhdunarodnaya zhizn'. 2021. № 7. S. 44–52.
14. Niyazov A.M. Obrazovatel'nye programmy Kitaya dlya stran Central'noj Azii: vyzovy i vozmozhnosti // Azjatskij vektor. 2021. №1. S. 49–57.
15. Petrov I.V. Rol' institutov Konfuciya v obrazovatel'nyh processah Central'noj Azii // Obrazovanie i obshchestvo. 2018. №9. S. 77–85.
16. Sergeev A.V. Strategiya Kitaya v oblasti obrazovaniya i ee vliyanie na Central'nyu Aziyu // Analiticheskij vestnik. 2019. №5. S. 55–63.
17. Sulejmanov R.H. Ekonomicheskie aspekty obrazovatel'nogo sotrudnichestva v ramkah OPOP // Vestnik Evrazijskogo soyuza. 2019. №4. S. 101–108.
18. Hasanov I.A. Kitajskaya obrazovatel'naya ekspansiya v Central'noj Azii: vliyanie na kul'turnye i social'nye processy // Vestnik kul'tury i obrazovaniya. 2021. №3. S. 54–62.
19. Shukurov F.A. Kitajskie investicii v obrazovanie Central'noj Azii: ekonomicheskij analiz // Mezhdunarodnye ekonomicheskie otnosheniya. 2021. №2. S. 63–71.
20. Yunusova S.G. Myagkaya sila Kitaya v obrazovatel'noj politike Central'noj Azii // Transformaciya global'nogo obrazovaniya. 2019. №4. S. 91–98.



The impact of the “Belt and Road Initiative” on the education system in Central Asia

The analysis of the impact of the Belt and Road Initiative (BRI) on the education systems of Central Asian countries is presented. Special attention is given to assessing the changes in the educational systems of regions, caused by the Chinese educational initiatives, such as scholarship programs, educational exchanges, and the establishment of Confucius Institutes. The results of the study indicate that despite the significant advantages, the educational initiatives of BRI also create certain risks, requiring the careful consideration by policymakers and educational institutions. The conclusions of the study can be used to develop a balanced strategy for the engagement with the Chinese educational programs.

Key words: *educational programs, international cooperation, cultural diplomacy, the People's Republic of China, Central Asia.*

(Статья поступила в редакцию 18.06.2025)

В.В. ВОЛОДИН
Благовещенск

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАБОТЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ

Рассматривается проблема готовности к педагогической заботе у будущих учителей.

*Представлено описание Концепции формирования готовности к педагогической
заботе у будущих учителей в вузе. Даны результаты ее апробации на базе
Благовещенского государственного педагогического университета в период
с 2022 по 2025 г. Указаны перспективы реализации Концепции.*



Ключевые слова: концепция, педагогическая забота,
профессиональная подготовка, будущие учителя.

Педагогическая забота – значимая составляющая профессиональной деятельности учителя, в связи с чем формирование готовности к ее проявлению у студентов педагогического вуза выступает в качестве важного элемента их профессиональной подготовки. Согласно докладу «Innovating Pedagogy», опубликованному Открытым университетом Великобритании, одним из трендов в образовании является педагогика заботы. На первый план выходят благополучие обучающихся и формирование у них деятельного отношения к себе и окружающему миру [24]. Исследование, проведенное среди студентов педагогического вуза, показало, что выраженная ориентированность на личностную модель взаимодействия с детьми характерна для небольшого числа будущих учителей (у студентов первых курсов – 6%, вторых – 7%, третьих – 7%, четвертых – 11%). При этом выраженная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия диагностирована в среднем у 31% студентов [8]. Формирование готовности к педагогической заботе особенно актуально в условиях персонификации образования – внедрения инклюзивных практик, проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, а также увеличения числа педагогических исследований, в основе которых лежит личностно-ориентированный подход. Стандартизация и цифровизация образования также обуславливает важность личностного развития будущих учителей, способных обеспечивать психологическое благополучие обучающихся, создавать условия для их полноценного развития. В то же время научно-методическое обеспечение подготовки будущих учителей к осуществлению педагогической заботы еще не было предметом специального изучения, что делает заявленную проблему актуальной и перспективной.

Постановке научной проблемы способствовали труды научно-педагогической школы Игоря Петровича Иванова, в исследованиях которого феномен забота определяется как деятельность, удовлетворяющая интересы, жизненно-практические и воспитательные потребности человека и общества [12]. Т.В. Дмитриенко и С.В. Нилова установили, что совместная просоциальная деятельность субъектов образовательного процесса является необходимым условием подготовки студентов к педагогической заботе. Практически такая подготовка выражается в коллективной творческой деятельности, в которой члены сообщества заботятся друг о друге, транслируют полученный опыт заботы в будущую профессиональную деятельность [11; 19].

Педагогическая забота в качестве атрибута профессионализма педагога описана в работах М.В. Андреевой. По результатам тестирования студентов и практикующих педагогов отмечена важность содействия будущим учителям в принятии ими ответствен-

ности за обеспечение благополучия ученика, необходимость расширения знаний о формах осуществления заботы [2]. В работе исследователя также установлено, что учителя с разным уровнем успешности по-разному заботятся об учениках: если одни учителя проявляют истинную (просоциальную) заботу, то другие – псевдозаботу, то есть заботу, мотивированную повышением чувства собственной значимости [1].

А.А. Барановым и М.В. Белокрыловой изучены механизмы педагогической заботы и ее структура. Отдельно стоит отметить значение педагогической заботы для самого учителя, которое выражается в мобилизации его ресурсов (забота «затрагивает» личность в целом), активизации личностно-профессионального саморазвития [3]. В научной работе О.А. Кудряшовой и Е.Н. Ткач показано, что изменение жизнестойкости как ресурса аутозаботы является инструментом профилактики и преодоления эмоционального выгорания педагогов [14]. В исследовании Ф. Камби отмечает, что в основе готовности к педагогической заботе лежит критический анализ собственной деятельности. Особое внимание Камби уделяет способности педагога анализировать практики заботы в различные периоды развития педагогической мысли [13].

Технологии педагогической поддержки, основанные на заботе, исследованы В.В. Герцик. В качестве профессионально значимых личностных качеств и профессиональных умений преподавателя, осуществляющего педагогическую заботу, обозначены: убежденность в важности заботы о ребенке, направленность на личностную модель взаимодействия с детьми, способность быстро формулировать педагогические задачи и эффективно их решать [10].

В.В. Быстрова, изучающая педагогическую заботу о подростках, находящихся в ситуации социального неравенства, разработала этапы подготовки учителей к педагогической заботе, сформулировала методические рекомендации [4].

Обзор научной литературы показал существующие теоретические и методические предпосылки к изучению заявленной проблемы, позволил подтвердить актуальность и целесообразность разработки концепции формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе (далее – Концепция).

Вслед за Е.М. Харлановой, педагогическая концепция определяется нами как система знаний о педагогическом явлении, объединенная ведущей идеей. Структура концепции представлена ценностно-смысловыми ориентирами (цель, ведущая идея, ключевые понятия), теоретико-содержательным наполнением (методологические подходы, принципы, факторы, закономерности) и нормативной моделью [22]. Ценностно-смысловые ориентиры и теоретико-содержательное наполнение осуществляют научно-теоретическую функцию, а модель раскрывает практический аспект концепции и выполняет конструктивно-технологическую функцию.

Ценностно-смысловые ориентиры Концепции

Целью Концепции является научно-теоретическое обоснование и методико-технологическое обеспечение формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.

Ведущая идея Концепции заключается в том, что формирование искомого качества обеспечивается актуализацией личностного смысла педагогической заботы у студентов путем преобразования существующего у них опыта заботы. Субъективный опыт заботы, сформированный в детстве – это детерминант, система интерпретаций, предопределяющая специфику педагогической заботы в будущей профессиональной деятельности. Важным в формировании такой готовности является развитие у студентов эмпатии, которая выступает в качестве мотива заботы, подразумевает возникновение чувств и эмоций, сочувствие и сопереживание по отношению к ребенку.

Ключевые понятия Концепции сформулированы путем анализа (выделения видовых признаков понятия) и синтеза (определения однородных видовых признаков). То есть при разработке ключевых понятий мы оперировали логическими (род-вид) и си-

стемно-структурными (часть-целое) отношениями [9]. В Концепции такими понятиями являются:

- *готовность к педагогической заботе у будущих учителей в вузе* как интегративное личностное образование, формирующееся в процессе профессиональной подготовки в вузе, включающее в себя профессиональные знания, умения, эмпатию и рефлексивность, гарантирующее субъект-субъектное взаимодействие между учителем и учеником с целью обеспечения благополучия ученика;

- *формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе* как личностно-ориентированный и рефлексивно-деятельностный педагогический процесс, направленный на развитие у студентов устойчивой мотивации к изучению данного феномена, освоение студентами знаний о сущности педагогической заботы и умений ее осуществления, развитие у них эмпатии и рефлексивности.

Теоретико-содержательное наполнение Концепции

Методологическими подходами Концепции являются:

- *системный* (процесс формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе представлен функционирующими элементами, образующими единство и целостность);
- *личностно-деятельностный* (описываемый процесс обеспечивается включением студентов в различные виды деятельности; личность выступает как предпосылка деятельности, так и ее результат [16]);
- *аксиологический* (профессиональная подготовка направлена на обогащение ценностно-смысовой сферы будущих учителей, интериоризацию ценностей);
- *акмеологический* (будущий учитель есть субъект деятельности, осознанно мобилизующий свои ресурсы для достижения профессионализма в процессе своей профессиональной подготовки).

Из обозначенных подходов выводятся методологические *принципы* системности, деятельности, гуманизма, активности.

Мы разделяем точку зрения Е.Ю. Васильевой, которая определяет образовательную среду как разнообразное поликультурное образование, обеспечивающее личностный рост студента, его самоосуществление [5]. Вслед за Л.В. Верниенко и Л.Г. Кузьменко подчеркнем, что от образовательной среды вуза зависит характер восприятия студентами профессиональной деятельности, опыт взаимодействия с другими субъектами образования [6]. Таким образом, образовательная среда вуза выступает первым фактором формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.

Общение обучающихся между собой оказывает особое влияние на усвоение социальных статусов и ролей, формирование опыта межличностного взаимодействия. Как утверждает Л.А. Витвицкая, образовательное пространство есть взаимодействие личностей, которые оказывают друг на друга некоторое влияние. При контакте с другой личностью возникает чувство высокой значимости происходящего, что обеспечивает формирование аксиологической сферы обоих [7]. Коммуникация субъектов профессионального педагогического образования формирует общность, в рамках которой происходит ценностно-смысовой и содержательно-информационный обмен. Это способствует профессиональному становлению личности студентов [17]. В связи с этим важным фактором формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе становится гуманистический характер общения студентов между собой. Такое общение обеспечит у будущих учителей интериоризацию гуманистических ценностей, которые будут служить для них ориентирами социальной и профессиональной активности.

Субъективный опыт есть детерминант деятельности и фактор, влияющий на метакогнитивные способности личности. Исследование А.Н. Проворовой подтвердило вза-

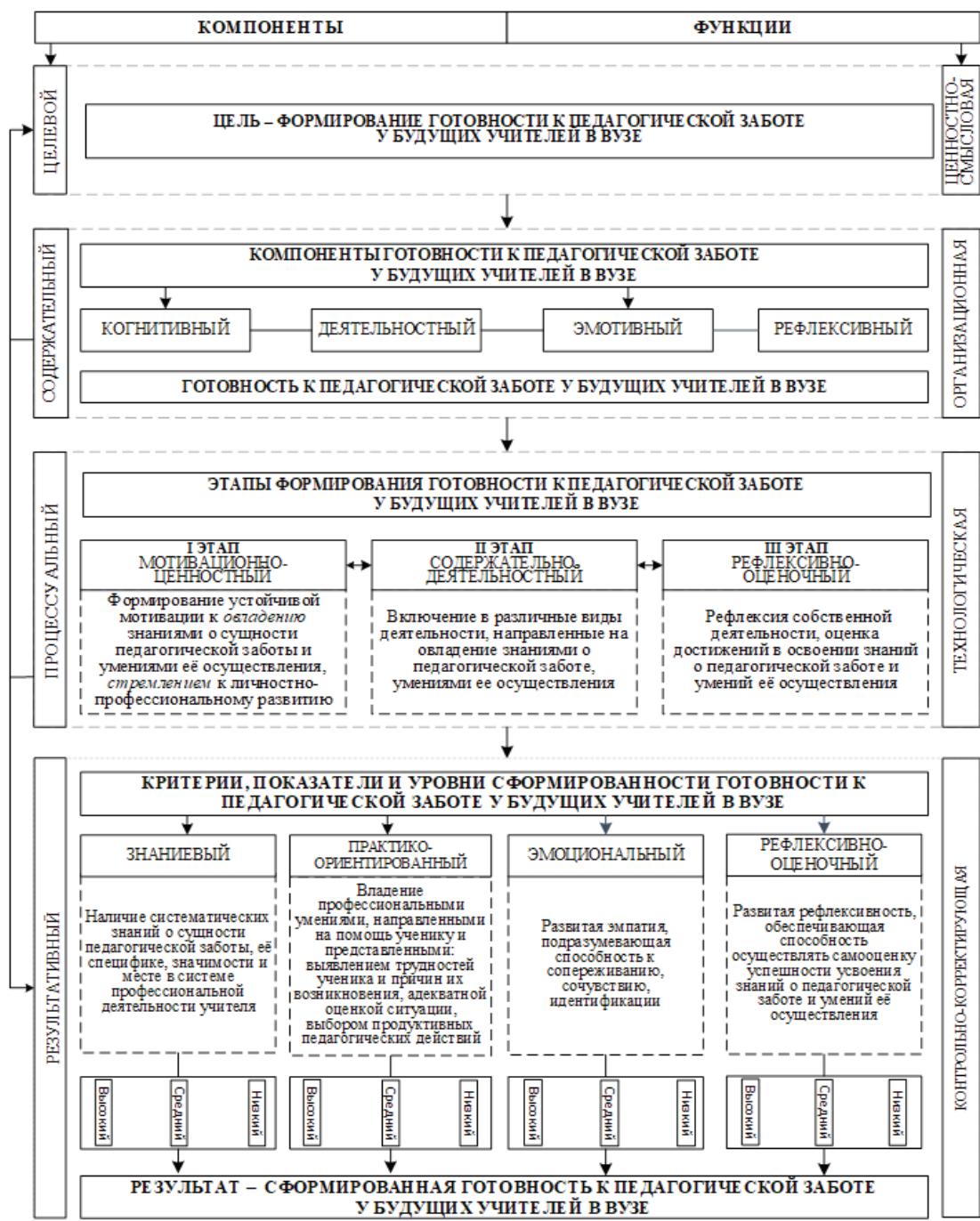


Рис. Модель формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе

имосвязь субъективного опыта с метакогнициями и разными типами рефлексии. Так, в описании субъективного опыта у лиц с преобладанием системной рефлексии выражена личностная вовлеченность в выполняемую деятельность, отмечены взятие ответственности за принятые решения и гибкость в урегулировании непредвиденных задач. В то

же время интроспекция или квазирефлексия связаны с пессимистичным взглядом на результаты своей деятельности и вместе с негативными метакогнитивными убеждениями формируют образ беспомощности [21]. Исследование доказывает важную роль субъективного опыта в личностно-профессиональном развитии будущих учителей, так как на эффективность педагогической деятельности влияют представления педагога о самом себе, то есть его Я-концепция. Безусловно, приобретаемые профессиональные знания и умения студент «пропускает через себя», соотносит их с прожитым опытом, который может быть понятен только им самим. Учет субъективного опыта студента позволит сформировать у него «живое» личностно значимое знание [15]. Таким образом, в качестве третьего фактора выступает *субъективный опыт будущих учителей*.

Многоаспектный анализ проблемы позволил выявить *закономерности* формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе, которые были подтверждены в ходе аprobации Концепции:

- чем выразительнее гуманистический характер образовательной среды вуза, тем более интерсубъективным будет процесс профессиональной подготовки студентов к педагогической заботе;
- если формирование готовности к педагогической заботе у будущего учителя основано на анализе и преобразовании его субъективного опыта, то актуализируется его ценностно-смысловая сфера, придающая профессиональным знаниям и умениям личностную значимость;
- чем чаще будущий учитель включен в предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, тем шире будет у него сформирован опыт педагогической заботы.

Нормативная модель

Концепция отражена в виде модели – системы, замещающей оригинал в определенных отношениях и обеспечивающей возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования (рис.) [23].

Опытно-экспериментальная работа по аprobации Концепции проходила на базе Благовещенского государственного педагогического университета в период с 2022 по 2025 гг. Выборка составила 112 студентов факультета педагогики и психологии.

На *мотивационно-ценностном этапе* формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе внедрялась программа «Педагогическая забота и личность учителя», основными задачами которой являлись: интериоризация профессионально-педагогических ценностей (гуманистические, творческой самореализации, интеллектуальные, социальные, эстетические) [18], развитие эмпатии и ориентированности на личностную модель взаимодействия с детьми. В основе реализации программы лежала работа с субъективным опытом студентов. Основная задача предлагаемых заданий заключалась в создании условий для самораскрытия студентов, понимания своего отношения к обсуждаемой теме. Примером служит самоанализ участниками базовых концепций отношений, сформированных у них в результате взаимодействия со значимыми взрослыми в детстве (по Н. Пезешкиану [20]). В частности, «Ты-концепция» представляет собой отношения человека с другими, а основная модель этих отношений – пример взаимоотношений родителей (значимых взрослых). Разделившись на пары по принципу «говорящий – слушатель» студенты вели диалог, в ходе которого слушатель схематично отмечал микро- и макрособытия, оказавшие влияние на формирование «Ты-концепции» говорящего. Акцент в диалоге делался на обсуждении заботы значимых взрослых друг о друге и, следовательно, заботы самим студентом о близких людях (родственниках, друзьях, супруге). Далее следовала работа по проецированию опыта заботы на будущую профессиональную деятельность. Особое внимание уделялось преобразованию негативного опыта заботы (или отсутствия такового). Роль пре-

**Сводные результаты итоговой диагностики уровня готовности
к педагогической заботе у будущих учителей**

Группа	Критерий	Входная диагностика (в %)			Итоговая диагностика (в %)		
		В	С	Н	В	С	Н
ЭГ-1	Знаниевый	9	24	67	36	42	22
	Практико-ориентированный	3	24	73	28	48	24
	Эмоциональный	15	15	70	31	36	33
	Рефлексивно-оценочный	6	21	73	24	40	36
	<i>Q_{гпз}</i>	1,36 (низкий)			2,01 (высокий)		
ЭГ-2	Знаниевый	6	31	63	33	43	24
	Практико-ориентированный	9	24	67	38	41	21
	Эмоциональный	13	28	59	22	59	19
	Рефлексивно-оценочный	6	25	69	28	50	22
	<i>Q_{гпз}</i>	1,42 (низкий)			1,96 (средний)		
КГ	Знаниевый	6	21	73	3	28	69
	Практико-ориентированный	9	13	78	9	19	72
	Эмоциональный	13	21	66	16	31	53
	Рефлексивно-оценочный	13	24	53	16	34	50
	<i>Q_{гпз}</i>	1,44 (низкий)			1,48 (низкий)		

подавателя заключалась не во внешнем изменении опыта, а в создании условий для самоизменения этого опыта студентами.

На *содержательно-деятельностном этапе* осуществлялось обогащение знаний о педагогической заботе как элементе профессиональной деятельности; развитие умений по формулированию и решению педагогических задач (определять проблему, анализировать ситуацию, выбирать и корректировать комплекс педагогических действий с учетом образовательных потребностей и особенностями развития ученика, оценивать эффективность оказанной ребенку помощи). Внедрялась программа «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя». Студенты изучали как педагогическую сущность заботы, так и философскую, психологическую. Внимание уделялось рассмотрению видов заботы (истинная, псевдозабота; дезадаптирующая, собственно забота; аутозабота, забота о другом) [1], формам ее осуществления. Эффективность программы усиливалась за счет создания условий для педагогической заботы самими студентами через организацию социально значимых мероприятий на факультете. В частности, была создана традиция «С заботой о друге», в рамках которой студенты объеди-

нялись в пары, оказывали друг другу посильную помощь, поддержку. По окончании семестра результаты такой работы обсуждались в группе вместе с кураторами и наставниками. Вне университета студенты также участвовали в общественных (благотворительных, социально-педагогических) акциях, организовывали мероприятия для детей из социально-реабилитационного центра «Забота» (г. Благовещенск).

Рефлексивно-оценочный этап подразумевал оценивание студентами своей учебно-профессиональной деятельности, формулирование проблем и поиск дефицитов в формировании у себя готовности к педагогической заботе. Усиливалась роль рефлексивных технологий (кейс-технологии, деловые игры, «Frayer», «World Cafe», «Fishbone», игра-сессия «Педагогическая забота»). Такая работа позволяла студентам стать активными участниками образовательного процесса за счет самоанализа уровня профессиональной готовности. Так, модель «Frayer» позволяла будущим учителям уточнить ключевые понятия («педагогическая забота», «истинная забота», «заботливость» и др.), выразить свое отношение к изучаемым темам. Игра-сессия «Педагогическая забота» представляла собой форму, в которой студенты выступали разработчиками социально значимых проектов на тему заботы. В основу была взята игра-сессия, разработанная В.Е. Дмитриевым. Используя заранее заготовленные карточки («вектор», «элемент», «талант», «цифата») студенты проектировали образовательные программы, индивидуальные маршруты, различные мероприятия.

Диагностика искомого качества осуществлялась на основе представленных в модели критериев и показателей с использованием стандартизированных методик и непараметрических статистических критериев (U-критерий Манна-Уитни, Т-критерий Вилкоксона) (таб.).

Качественный анализ результатов показал положительные изменения по изучаемым критериям. Студенты смогли описать сущность, функции, специфику педагогической заботы в соответствии со своим профилем подготовки, чаще стали отмечать важность принятия учителем ответственности за личностное развитие ребенка и его благополучие. Заботливое отношение проявлялось у студентов в ходе производственных практик. Они стали более внимательны к чувствам и проблемам учеников, уделяли больше внимания решению возникающих у них трудностей. Увеличилась способность к саморегуляции и эмоциональной устойчивости в сложных педагогических ситуациях. У студентов повысилась способность преобразовывать ситуацию в педагогическую задачу, выявлять и корректировать трудности обучающихся в соответствии с их образовательными потребностями и особенностями развития. Они стали чаще и глубже анализировать свою деятельность, что особенно проявлялась в процессе решения кейс-задач.

Использование непараметрического статистического критерия (*U-критерий Манна-Уитни*) подтвердило сдвиг значений по каждому критерию между экспериментальными и контрольной группами. В частности, между ЭГ-1 и КГ Уэмп (при $p \leq 0,01$) по критериям составляет 0,000* (знаниевый), 0,001* (практико-ориентированный), 0,001* (эмоциональный), 0,006* (рефлексивно-оценочный). Между КГ и КГ Уэмп (при $p \leq 0,01$) – 0,281 (знаниевый), 0,780 (практико-ориентированный), 0,833 (эмоциональный), 0,248 (рефлексивно-оценочный). *Расчет Т-критерия Вилкоксона подтвердил* сдвиг значений в экспериментальных группах. В ЭГ-1 Тэмп (при $p \leq 0,01$) составляет 0,001*, 0,003*, 0,002*, 0,001*; в ЭГ-2 это значение составляет 0,002*, 0,002*, 0,001*, 0,001*. В КГ Тэмп (при $p \leq 0,01$) – 0,034, 0,021, 0,083, 0,015. Полученные данные подтверждают эффективность разработанной Концепции.

Заключение включает в себя ряд положений:

1. По результатам исследования разработана концепция формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе. Ценностно-смысловые ориентиры Концепции выполняют научно-теоретическую функцию и включают в себя цель,

ключевые понятия и ведущую идею, связанную с актуализацией личностного смысла педагогической заботы у студентов путем преобразования существующего у них опыта заботы. Теоретико-содержательное наполнение осуществляется аналогичную функцию и включает в себя методологические подходы, принципы, факторы и закономерности. Конструктивно-технологическую функцию Концепции выполняет модель, в которой отражены поэтапная технология формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей, критерии и показатели сформированности у них этой готовности.

2. Эффективность Концепции подтверждена в ходе опытно-экспериментальной работы, в том числе с использованием непараметрических статистических критериев (U-критерий Манна-Уитни, Т-критерий Вилкоксона). Итоговая диагностика показала значительное повышение показателей по заявленным критериям (знанияевый, практико-ориентированный, эмоциональный, рефлексивно-оценочный) в экспериментальных группах.

3. Перспективы дальнейшего исследования исходят из теоретико-методических предпосылок проблемы и тенденций современного образования. Такими перспективами являются преобразование Концепции для организаций среднего профессионального образования с учетом иных факторов, закономерностей и принципов; расширение содержательной стороны Концепции за счет выявления организационно-педагогических, психолого-педагогических и дидактических условий формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей.

Список литературы

1. Андреева М.В., Баранов А.А. Забота как психологический феномен: теоретические и практические аспекты. Ижевск, 2013.
2. Андреева М.В. Особенности представления о заботе у студентов психолого-педагогического направления // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2021. №60. С. 121–133.
3. Баранов А.А., Белокрылова М.В. Педагогическая забота как атрибут профессионализма субъекта обучения и воспитания // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2007. №11. С. 59–62.
4. Быстрова В.В. Педагогическая забота как условие воспитания подростков в ситуации социального неравенства: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014.
5. Васильева Е.Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки // Университетское управление: практика и анализ. 2011. №4. С. 76–82.
6. Верниенко Л.В. Кузьменко Л.Г. Некоторые аспекты психологической безопасности образовательной среды вуза // Вестник Прикамского социального института. 2024. №2(98). С. 104–108.
7. Витвицкая Л.А. Образовательное взаимодействие как механизм общения // Известия Сибирского научного центра Российской академии наук. 2009. №4-3. С. 594–599.
8. Володин В.В. Диагностика ориентированности на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми у студентов педагогического вуза // Калининградский вестник образования. 2024. №4(24). С. 24–33.
9. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н., Дорохова Т.С., Исхаков Р.Х. Методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях // Педагогическое образование в России. 2020. №1. С. 34–38.
10. Герцик В.В. Гуманистические технологии поддержки детей-сирот, основанные на экзистенциальных идеях заботы // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: материалы XXI Международной научно-практической конференции. СПб., 2020. С. 490–493.
11. Дмитриенко Т.В. Формирование педагогической направленности у студентов университета в процессе коллективной творческой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 1983.

12. Иванов И.П. Педагогика коллективных творческих дел. Киев, 1992.
13. Камби Ф. Забота в педагогике: критические замечания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. №4(99). С. 4–9.
14. Кудряшова О.А., Ткач Е.Н. Проявления феномена заботы в профилактике и преодолении эмоционального выгорания педагогов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. №2-1. С. 41–49.
15. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. Благовещенск, 2001.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность и личность // Вопросы философии. 1974. №4. С. 165–196.
17. Леш С.Р. Теоретические аспекты проблемы коммуникации в образовательной среде вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-4. С. 173–175.
18. Маслов С.И., Маслова Т.А. Аксиологический подход в педагогике // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. №3-2. С. 202–212.
19. Нилова С.В. Сотворчество в образовательном процессе университета: дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 1999.
20. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. М., 1996.
21. Проворова А.Н. Субъективный опыт и метакогнитивные способности у лиц с разным типом рефлексии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2023. №209. С. 165–178.
22. Харланова Е.М. Педагогическая концепция с позиций постнеклассической науки: структура, функции, методы // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2017. №3. С. 107–112.
23. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2016. №9. С. 136–140.
24. Kukulska-Hulme A. Innovating Pedagogy 2024: Open University Innovation Report 12. London, 2024.

* * *

1. Andreeva M.V., Baranov A.A. Zabota kak psihologicheskij fenomen: teoreticheskie i prakticheskie aspekty. Izhevsk, 2013.
2. Andreeva M.V. Osobennosti predstavleniya o zabori u studentov psihologo-pedagogicheskogo napravleniya // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psichologiya. 2021. №60. S. 121–133.
3. Baranov A.A., Belokrylova M.V. Pedagogicheskaya zabora kak atribut professionalizma sub"ekta obucheniya i vospitaniya // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psichologiya. 2007. №11. S. 59–62.
4. Bystrova V.V. Pedagogicheskaya zabora kak uslovie vospitaniya podrostkov v situacii social'nogo neravenstva: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2014.
5. Vasil'eva E.Yu. Obrazovatel'naya sreda vuza kak ob"ekt upravleniya i ocenki // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2011. №4. S. 76–82.
6. Vernienko L.V. Kuz'menko L.G. Nekotorye aspekty psihologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy vuza // Vestnik Prikamskogo social'nogo instituta. 2024. №2(98). S. 104–108.
7. Vitvickaya L.A. Obrazovatel'noe vzaimodejstvie kak mekhanizm obshcheniya // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2009. №4-3. S. 594–599.
8. Volodin V.V. Diagnostika orientirovannosti na uchebno-disciplinarnuyu ili lichnostnuyu model' vzaimodejstviya s det'mi u studentov pedagogicheskogo vuza // Kaliningradskij vestnik obrazovaniya. 2024. №4(24). S. 24–33.
9. Galaguzova M.A., Galaguzova Yu.N., Dorohova T.S., Iskhakov R.H. Metodologicheskie principy ponyatijnogo apparata v pedagogicheskikh issledovaniyah // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2020. №1. S. 34–38.
10. Gercik V.V. Gumanisticheskie tekhnologii podderzhki detej-sirot, osnovannye na ekzistencial'nyh ideyah zabori // Problemy pedagogicheskoy innovatiki v professional'nom obrazovanii: materialy XXI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. SPb., 2020. S. 490–493.
11. Dmitrienko T.V. Formirovanie pedagogicheskoy napravленности u studentov universiteta v processe kollektivnoj tvorcheskoj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. Tyumen', 1983.

12. Ivanov I.P. Pedagogika kollektivnyh tvorcheskikh del. Kiev, 1992.
13. Kambi F. Zabota v pedagogike: kriticheskie zamechaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. №4(99). S. 4–9.
14. Kudryashova O.A., Tkach E.N. Proyavleniya fenomena zaboty v profilaktike i preodolenii emocional'nogo vygoraniya pedagogov // Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennoye issledovaniya. 2022. №2-1. S. 41–49.
15. Kulikova L.N. Problemy samorazvitiya lichnosti. Blagoveshchensk, 2001.
16. Leont'ev A.N. Deyatel'nost' i lichnost' // Voprosy filosofii. 1974. №4. S. 165–196.
17. Lesh S.R. Teoreticheskie aspekty problemy kommunikacii v obrazovatel'noj srede vuza // Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. №77-4. S. 173–175.
18. Maslov S.I., Maslova T.A. Aksiologicheskij podhod v pedagogike // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2013. №3-2. S. 202–212.
19. Nilova S.V. Sotvorchestvo v obrazovatel'nom processe universiteta: dis. ... kand. ped. nauk. Shuya, 1999.
20. Pezeshkian N. Psihosomatika i pozitivnaya psihoterapiya. M., 1996.
21. Provorova A.N. Sub"ektivnyj opyt i metakognitivnye sposobnosti u lic s raznym tipom refleksii // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2023. №209. S. 165–178.
22. Harlanova E.M. Pedagogicheskaya koncepciya s pozicij postneklassicheskoy nauki: struktura, funkci, metody // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2017. №3. S. 107–112.
23. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Model' kak rezul'tat modelirovaniya pedagogicheskogo processa // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2016. №9. S. 136–140.



The concept of developing the readiness for pedagogical concern of future teachers at the university

The problem of readiness for pedagogical concern of future teachers is considered. There is presented the description of the concept of developing the readiness for the pedagogical concern of future teachers at the university. The results of its approbation on the basis of Blagoveschensk State Pedagogical University in the period 2022–2025 are given. The prospects of implementation of the Concept are pointed out.

Key words: *concept, pedagogical concern, professional training, future teachers.*

(Статья поступила в редакцию 18.07.2025)

И.Л. ГОЛЬДМАН
Санкт-Петербург

СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКО-
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Проанализированы теоретико-методологические основы проектирования стратегий реализации искусствоведческо-культурологического подхода в рекламном и PR-образовании. Выявлены стратегии реализации указанного подхода. Даны характеристика его дидактики в профессионально-творческом медиаобразовательном процессе. Определены творческие компетенции коммуникатора в креативных индустриях. Осуществлена диагностика уровня сформированности творческой компетентности с опорой на стратегии.



Ключевые слова: педагогика профессионального медиаобразования, искусствоведческо-культурологический подход, практика рекламного и PR-образования, коммуникатор, творческие компетенции, креативные индустрии.

Активное развитие российского рынка креативных (творческих) индустрий диктует новые требования к педагогике профессионального медиаобразования – к подготовке профессионалов в сфере рекламы и связей с общественностью (PR), поиску и обоснованию перспективных и эффективных методологических подходов к формированию коммуникатора как субъекта культуры и медиакультуры, художественного и медиарынков.

Рекламное и PR-образование – образование в сфере креативных (творческих) индустрий. Последние являются межпрофессиональной средой, для функционирования в которой коммуникатору предстоит взаимодействовать как с творческими, так и креативными продуктами; видеть направления сотрудничества между рекламой, PR и искусством (медиа- и художественными практиками), в том числе в цифровой среде.

При этом важен не столько практический (творческий и творческий) опыт коммуникатора по взаимодействию с классическим художественным наследием и современным искусством, сколько владение коммуникатором способами освоения креативного и творческого опыта профессиональной деятельности, умение переключаться с креативной коммуникации в рекламе и PR на творческую.

Цель исследования – раскрыть теоретико-методологические аспекты формирования стратегий реализации искусствоведческо-культурологического подхода в профессионально-творческой подготовке коммуникатора в рекламном и PR-образовании.

Проблема заключается в необходимости определения стратегий реализации данного методологического подхода, дидактика которого способствует овладению коммуникатором творческими компетенциями для межпрофессиональной деятельности в условиях интеграции рекламы, PR и искусства в креативных индустриях.

Принятые нормативно-правовые документы, сближая креативную экономику, культуру, бизнес, образование, призваны выстроить между ними тесные связи для долгосрочного и перспективного сотрудничества на благо развития всех его участников.

Федеральный закон от 08.08.2024 г. №330-ФЗ «О развитии креативных (творческих) индустрий в Российской Федерации», существенным образом меняя представления о сформировавшихся (за более чем 30 лет существования российского коммуникационного рынка, отечественной практики рекламного и PR-образования) традициях в подготовке кадров в сфере рекламы и PR, предлагает не только основания для класси-

фикации видов креативных индустрий (к которым относятся, помимо рекламы и PR, деятельность музеев, галерей, театров, производство аудиовизуальных произведений и др.), но и, что важно для достижения поставленной нами цели, предусматривает оказание «образовательной поддержки» организациям высшего образования [8].

Творческая подготовка профессиональных коммуникаторов не может осуществляться в отрыве от основных положений «Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года» [6], направленной на продвижение отечественной культуры, усиление роли культурно-просветительской деятельности, на популяризацию культурного наследия с акцентом на сохранение региональной идентичности.

Особые векторы для формирования нового содержания медиаобразовательной деятельности задает Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», где взят курс на «совершенствование форм и методов воспитания и образования детей и молодежи в соответствии с целями государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей» [7].

Вопросами подготовки кадров для креативных (творческих) индустрий озабочены не только практики (представители разных видов креативных индустрий), но и научно-педагогическое сообщество. Новый этап в педагогике рекламного и PR-образования напрямую связан с креативной экономикой, арт-коллaborациями, профессиональной деятельностью на «территории креатива» и «территории художественного творчества» [5].

Такой межпрофессиональный диалог наблюдается не первый год на Петербургском международном экономическом форуме (далее – ПМЭФ). 2025 год не стал исключением. Был рассмотрен целостной вопрос сотрудничества искусства и бизнеса, субъектов креативных и творческих индустрий при участии образовательных организаций разных уровней и представителей научно-педагогического сообщества, которые не меньше заинтересованы в конструктивном и результативном взаимодействии, определяющем основания для осознанного выбора методологического подхода к творческой подготовке коммуникатора и стратегии его реализации.

Среди важных тем, которые были затронуты на ПМЭФ-2025 в рамках Форума креативных индустрий, проходившего 21 июня, можно выделить: «Креативные индустрии и традиции: синергия бизнеса, культуры и ремесел», «Современное искусство России: где ценности и идеи встречаются с капиталом», «Искусство объединяться: коллаборации и сообщества как философия нового времени», «Альфа-капитал. Образование для креативных лидеров будущего» [10].

Свою готовность двигаться в указанном направлении продемонстрировала Ассоциация Коммуникационных Агентств России (далее – АКАР): в конце 2024 года были включены в структуру организации два новых подразделения («Комиссию по культуре» и «Комиссию по развитию креативных индустрий»); 11 июня 2025 года стратегически важные вопросы выносились на обсуждение на круглом столе «Культура – территория ценностей», организованном «Комиссией по культуре» АКАР на площадке Большого рекламного индустриального форума [11]. Культура давно перестала быть только объектом для продвижения и превратилась в мощный инструмент для коммуникации бизнеса, который, стремясь к участию в культурной жизни страны, хотел бы продвигать культурные ценности, генерировать новые культурные смыслы в реализуемых проектах через интеграцию рекламных и PR-продуктов с разными видами искусства.

Тем самым педагогика рекламного и PR-образования, активно осваивая ресурсы креативных (творческих) индустрий, трансформируется в педагогику креативного медиаобразования – педагогику креативных (творческих) индустрий, к которым относятся реклама и PR, транслирующие, переосмысливающие и продвигающие культурные

ценности. Развитие креативных (творческих) индустрий меняет отношение к профессиональному медиаобразованию (Э.М. Глинтерник, А.Д. Бородай, Е.Э. Дробышева, Д.П. Гавра, К.В. Киуру); к компетенциям и профессии коммуникатора (Л.М. Семенова, Ю.В. Клюев, М.Е. Кудрявцева, Е.Г. Калюжная) как участника коммуникационного и художественного рынков, к современному медиапространству и арт-процессу.

Решение методологических вопросов в профессиональном рекламном и PR-образовании всегда находилось в поле зрения известных российских ученых (М.А. Шишканиной, Ф.И. Шаркова, А.Н. Чумикова, В.В. Тулупова, К.В. Киуру, А.Д. Кривоносова, Л.В. Азаровой, Н.А. Николаевой), представляющих разные научные дисциплины (философию, филологию, историю, культурологию, экономику, политологию, психологию, социологию, педагогику и др.) и опирающихся на междисциплинарный инструментарий в теоретических и практических изысканиях.

В то же время рынок креативных (творческих) индустрий, остро нуждаясь в профессиональных коммуникаторах нового типа, не просто обостряет проблему выбора методологического подхода, но и выводит на первый план определение стратегий его реализации.

Неслучайно Е.Э. Дробышева фокусирует внимание на «отставании института высшей школы от темпов развития креативных культурных практик» [3, с. 363]. Следовательно, сотрудничество образовательных организаций с предприятиями, компаниями, институциями (от рекламных и PR-агентств до учреждений культуры и креативных кластеров) необходимо для наполнения творческим содержанием подготовки бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью, формирования на должном уровне (художественно-эстетическом, креативном) творческой компетентности.

На наш взгляд, данную дистанцию способен сократить искусствоведческо-культурологический подход (разработка данного подхода и теоретико-методологическое обоснование представлены в авторской монографии [3]), если его рассматривать как структурно-образующий в творческой подготовке коммуникатора. В его реализации в системе рекламного и PR-образования наметилось несколько важных стратегий.

При выявлении данных стратегий мы опирались на системно-деятельностный подход Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, систему общедидактических методов обучения И.Я. Лernera и М.Н. Скаткина; научно-методическое обоснование А.В. Хуторским и И.А. Зимней компетентностного подхода и концепции личностно-ориентированного подхода Е.В. Бондаревской и В.В. Серикова (при условии имеющихся отличий) в обучении. Также основой послужили и предложенная М.С. Каганом в середине минувшего столетия идея «культуротворчества», культурологические исследования проблем творчества в трудах М.К. Петрова, С.Н. Иконниковой, С.Н. Артансовского и др.; социокультурный анализ культуротворческой деятельности в контексте воспитания в работах Т.И. Баклановой, А.А. Сукало, В.Е. Триодина, Н.Н. Ярошенко. Не остались без внимания и исследования Б.Г. Ананьевым, В.Д. Шадриковым, Б.М. Тепловым, Д. Холлом, П. Торрансом, П. Гилфордом творческого (креативного) потенциала личности; осмысление Ю.К. Бабанским, О.Г. Степановой, Ю.П. Азаровым и другими учеными практической реализации творческой деятельности в образовательном процессе; особенности формирования и развития художественно-эстетической, социокультурной и культурологической концепций (Ю.Н. Усовым, А.В. Шариковым, А.В. Федоровым, И.В. Челышевой) профессионального медиаобразования.

Поскольку дидактика искусствоведческо-культурологического подхода в педагогике рекламного и PR-образования предполагает формирование у коммуникатора потребности в диалоге с искусством для профессиональной адаптации в дальнейшем в разных сферах креативных (творческих) индустрий, важно включать в медиаобразовательный процесс работу с художественными текстами (носителями рекламной и PR-информации) и медиатекстами с художественным содержанием, методика анализа и

интерпретации которых предусматривает восприятие рекламы как феномена культуры (В.В. Ученова, В.И. Козловский, А.В. Ульяновский и др.), основывается на результатах исследования креатива и творчества в рекламе (В.А. Евстафьев, А.Л. Абаев, Н.В. Ткаченко, О.Н. Ткаченко, Д.К. Красноярова, Н.В. Старых, О.О. Савельева, А.Д. Джулер, Б.А. Дрюниани, Ф. Джекинс, Х. Кафтанджиев и др.), креативной коммуникации в PR (Е.А. Каверина, Г.Л. Тульчинский, Д.П. Гавра, Н.В. Гришанин, Б.Л. Борисов, С.А. Глазкова и др.).

В свою очередь интеграция рекламы, PR и искусства в креативных (творческих) индустриях заложила основу под формирование стратегий реализации содержания искусствоведческо-культурологического подхода. Последний не был никогда в «авангарде» профессионального медиаобразования – творческой подготовки коммуникатора как активного участника художественного процесса и современного медиапространства, приводящего художественную культуру, отечественное культурное наследие, арт-проекты брендов, арт-коллаборации; генерирующего новые культурные продукты, смыслы; создающего новые культурные пространства для межпрофессионального диалога (креативной и творческой деятельности).

Находим подтверждение в пользу данного подхода у автора концепции «креативного класса» Р. Флориды: «Мы постоянно модифицируем и улучшаем всевозможные продукты, процессы и операции, по-новому подгоняя их друг к другу. Кроме того, техническая и экономическая креативность подпитываются взаимодействием с культурной креативностью и художественным творчеством» [9, с. 20].

Основываясь на вышесказанном, выделим три основные стратегии реализации содержания искусствоведческо-культурологического подхода, способствующего формированию и развитию художественно-эстетического и креативного уровней творческой компетентности по направлениям 42.03.01 и 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью»:

1. Включение в программу подготовки коммуникатора (аудиторную и внеаудиторную) искусствоведческо-культурологического компонента в виде творческих дисциплин, реализуемых педагогами, имеющими искусствоведческое / культурологическое образование, научную степень или широкий междисциплинарный кругозор; исследующими теоретические и практические вопросы рекламы и связей с общественностью в разных сферах креативных (творческих) индустрий.

2. Интеграция искусствоведческо-культурологического компонента в содержание коммуникативных дисциплин обязательной части учебного плана и / или сформированную образовательной организацией, реализуемых в процессе аудиторной и внеаудиторной работы педагогами-практиками со специальным образованием в сфере культуры, креативных (творческих) индустрий, медиакоммуникаций или имеющих фундаментальные знания в области социально-гуманитарных наук и разбирающихся в методологии рекламной и PR-деятельности, в креативных технологиях рекламы и PR.

3. Участие преподавателей вузов и педагогов-практиков в медиаобразовательном процессе (аудиторном и внеаудиторном), в творческой подготовке коммуникаторов, направленной на освоение искусствоведческо-культурологического содержания коммуникативных дисциплин.

Реализация третьей (так называемой комбинированной) стратегии наиболее предпочтительна, поскольку сотрудничество преподавателей вузов с представителями рынка, субъектами креативных (творческих) индустрий позволяет интегрировать теорию и практику в сферу межпрофессиональной коммуникации, делать обучение практико-ориентированным; обращаться к анализу и интерпретации содержания арт-проектов и продуктов медиатворчества какенному для развития гибких навыков дидактическому материалу в педагогике рекламного и PR-образования.

Вместе с тем, все стратегии реализации искусствоведческо-культурологического подхода ориентированы на тщательный отбор творческого содержания теоретической и практической подготовки профессиональных коммуникаторов.

Ориентируясь на «комбинированную» стратегию реализации содержания искусствоведческо-культурологического подхода, выделим основные компетенции для межпрофессиональной деятельности в креативных индустриях:

- готовность к художественно-эстетической коммуникации в медиапространстве, к медиакоммуникационной активности в арт-пространстве, к участию в арт-коллaborациях;
- наличие опыта художественно-эстетического восприятия и интерпретации художественного содержания медиапродуктов, осмысления медиаконтента в арт-продукции;
- способность извлечь художественную информацию из медиапродуктов (в том числе гибридных), медиаинформацию – из арт-продуктов;
- опыт создания креативного и творческого продукта в рекламе и PR, проектирования рекламных и PR-кампаний для учреждений культуры, современных арт-институций; использования коммуникативного потенциала разных видов искусства, арт-проектов, арт-коллaborаций для рекламного и PR-сопровождения бизнеса, деятельности коммерческих и некоммерческих организаций.

«Комбинированная» стратегия реализации искусствоведческо-культурологического подхода позволяет коммуникатору приобрести компетенции для освоения креативного и творческого опыта (переключения с одного процесса на другой) в межпрофессиональной деятельности, предусматривающей интеграцию рекламы, PR, искусства в сфере креативных (творческих) индустрий.

Искусствоведческо-культурологический подход делает интеграцию рекламы, PR и искусства в креативных индустриях практическим источником «художественно-эстетической концепции креативности», «художественно-образной креативности» (термины наши. – И.Г.).

Предложенную Л.М. Андрюхиной дифференциацию понятий «творчество» и «креатив» мы считаем наиболее корректной для межпрофессиональной коммуникации: «Творчество всегда первично и фундаментально. Однако в креативном продукте оно подчинено pragmatичной цели <...>. Креативность вне творчества невозможна. Креативность – это только технология организации творческого процесса, которая бесплодна сама по себе, какие бы задачи перед ней не ставились» [1, с. 144].

«Комбинированная» стратегия реализации искусствоведческо-культурологического подхода способна закрепить представление о такой дифференциации креативного и творческого в рекламном и PR-образовании с целью обеспечения непрерывного диалога с искусством в рамках межпрофессиональной (аудиторной и внеаудиторной) подготовки коммуникатора на всех ступенях обучения.

Кроме того, данная стратегия помогает привлекать обучающихся к исследовательской деятельности – анализу влияния современной художественной культуры на развитие коммуникативных практик, изучению креативных и творческих аспектов в рекламной и PR-деятельности.

Для приобщения магистров, а также бакалавров рекламы и связей с общественностью к научному творчеству в рамках выявленных стратегий в 2024–2025 учебном году нами была подготовлена и издана вторая часть учебного пособия «Методологические основы научных исследований» [2]. Она направлена на формирование индивидуальных исследовательских траекторий будущих профессиональных коммуникаторов на этапе написания текстов научных докладов, научных статей и выпускных квалификационных работ. Рынку креативных (творческих) индустрий нужны специалисты, ориенти-

рующиеся в коммуникологии, пиарологии, рекламоведении, имеющие исследовательские компетенции для решения профессионально-творческих задач.

Только за 2024–2025 учебный год 27 обучающихся кафедры рекламы и связей с общественностью НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов» при методическом сопровождении автора статьи продемонстрировали результаты исследовательской деятельности на научных конференциях разного уровня. В частности, к участию во Всероссийской научно-практической конференции «Реклама и PR в России: современное состояние и перспективы развития», которую ежегодно проводит кафедра, будущие бакалавры исследовали PR-тренды в продвижении музыкального ивента, средства визуально-эстетической коммуникации в рекламном дизайне брендов, перформансную коммуникацию в продвижении культурного продукта, особенности работы с креативными PR-текстами в социальных сетях, использование культурного кода специального события в территориальном брендинге, фестивальную деятельность в событийной PR-активности бренда территории, театральный копирайтинг, реализацию иммерсивных PR-проектов на этапе формирования потребительской культуры и другие актуальные вопросы. В центре внимания магистров – нестандартный подход к рекламной коммуникации бренда, разработка креативной концепции в рекламе, специальные мероприятия по формированию имиджа компании, ребрендинг в медиапространстве.

В свою очередь 10 подопечных успешно защитили выпускные квалификационные работы по направлениям 42.03.01 и 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью», получив оценку «отлично». В частности, важным результатом является рекомендация подопечной по итогам защиты магистерской диссертации на тему «Креативные методы управления рекламной коммуникацией бренда» к обучению в аспирантуре.

С целью дальнейшей интеграции теории и практики в профессиональной медиаобразовательной деятельности, диагностики уровня сформированности творческих компетенций посредством инструментов дидактики искусствоведческо-культурологического подхода в конце 2024–2025 учебного года проведен ежегодный опрос.

По мнению 93,8% обучающихся, практические задания по «Основам теории коммуникации» способствуют творческой активности: показатель увеличился на 16% в сравнении с 2023–2024 учебным годом. Так, 42,9% студентов 3 курса оценили уровень творческой компетентности на 5 баллов, а 35,7% – на 4 балла. Первый показатель увеличился в сравнении с 2023–2024 учебным годом на 32,9%, второй – на 14,3%.

Изменились и другие важные показатели: если в прошлом учебном году 60% сочли творческие задания «интересными и полезными», в 2024–2025 данный показатель стал больше на 40%. При этом 78,6% отдали предпочтение «Копирайтингу в культурной индустрии», 71,4% – «Креативному тексту социальной рекламы» и «Формулам продавшего текста».

Несмотря на очевидное равновесие, в 2024–2025 учебном году 50% обучающихся магистратуры 1 курса оценили уровень творческой компетентности по «Креативным технологиям» и «Методологическим основам научных исследований» на 5 баллов, и столько же – на 4: первый показатель стал больше на 33,3%, а второй – меньше на 16,7%, чем в 2023–2024 учебном году. В целом показатели двух последних лет демонстрируют положительную динамику. В частности, среди заданий по «Креативным технологиям» 60% магистров отдали предпочтение «Рекламным интеграциям в кино», «Креативной видеорекламе брендов», «Тестированию рекламных креативов».

Таким образом, выявленные стратегии реализации искусствоведческо-культурологического подхода ориентированы на творческую подготовку коммуникатора с учетом «медиатизации арт-среды» и «эстетизации медиапространства» для профессиональной деятельности в креативных индустриях, решения практических задач в рекламе и PR через искусство, художественные практики, присвоение ценностей художественной

культуры, необходимых для креативной и творческой деятельности в рекламе и PR, предусматривающих профессиональную рефлексию и идентификацию в креативных индустриях.

Искусствоведческо-культурологический подход в педагогике рекламного и PR-образования способствует осознанному диалогу с искусством, формированию отношения коммуникатора к преобразованию художественных ценностей в профессиональной деятельности, а также потребности в художественно-эстетической рекламной и PR-коммуникациях, устойчивому восприятию искусства как средства рекламной и PR-коммуникации в межпрофессиональном пространстве креативных индустрий; детерминирует содержание профессионального медиаобразовательного процесса, методологию развития творческих (креативных) компетенций коммуникатора как субъекта арт- и медиапроцессов.

Список литературы

1. Андрюхина Л.М. Креативность, креативный капитал и креативные практики в образовании. Екатеринбург, 2023.
2. Гольдман И.Л. Методологические основы научных исследований: учебное пособие. Ч. II. СПб., 2025.
3. Гольдман И.Л. Творческая подготовка коммуникатора в системе профессионального медиаобразования: искусствоведческо-культурологический подход. СПб., 2021.
4. Дробышева Е.Э. Высшая школа и креативные индустрии: возможности взаимодействия // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2018. №14(809). С. 356–368.
5. Креатив требует искусства: работы современных художников в офисах. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sostav.ru/specprojects/sovrisk?ysclid=mdx3c86we88373661> (дата обращения: 04.08.2025).
6. Распоряжение Правительства РФ от 11.09.2024 №2501-р «Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-11092024-n-2501-r-ob-utverzhdenii/?ysclid=mdx2wyymn1219244783> (дата обращения: 04.08.2025).
7. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 04.08.2025).
8. Федеральный закон от 08.08.2024 №330-ФЗ «О развитии креативных (творческих) индустрий в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50912/page/1> (дата обращения: 04.08.2025).
9. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М., 2005.
10. Форум креативных индустрий. Петербургский международный экономический форум 2025 года. [Электронный ресурс]. URL: https://forumspb.com/programme/creative-business-forum/?ysclid=mdx3h6haig546459685&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyra.ru%2F (дата обращения: 04.08.2025).
11. Эксперты БРИФ рассказали о синергии бизнеса и культуры. Ассоциация коммуникационных агентств России. [Электронный ресурс]. URL: <https://akarussia.ru/news/jecksperty-brif-rasskazali-o-sinergii-biznesa-i-kultury/?ysclid=mdx3rrj9ou743353681> (дата обращения: 04.08.2025).

* * *

1. Andryuhina L.M. Kreativnost', kreativnyj kapital i kreativnye praktiki v obrazovanii. Ekaterinburg, 2023.
2. Gol'dman I.L. Metodologicheskie osnovy nauchnyh issledovanij: uchebnoe posobie. Ch. II. SPb., 2025.
3. Gol'dman I.L. Tvorcheskaya podgotovka kommunikatora v sisteme professional'nogo mediaobrazovaniya: iskusstvovedchesko-kul'turologicheskij podhod. SPb., 2021.

4. Drobysheva E.E. Vysshaya shkola i kreativnye industrii: vozmozhnosti vzaimodejstviya // Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki. 2018. №14(809). S. 356–368.
5. Kreativ trebuet iskusstva: raboty sovremennoy hudozhnikov v ofisah. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.sostav.ru/specprojects/sovrisk?ysclid=mdx3c86we88373661> (data obrashcheniya: 04.08.2025).
6. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 11.09.2024 №2501-r «Ob utverzhdenii Strategii gosudarstvennoj kul'turnoj politiki na period do 2030 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-11092024-n-2501-r-ob-utverzhdenii/?ysclid=mdx2wyvmn1219244783> (data obrashcheniya: 04.08.2025).
7. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 g. №809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashcheniya: 04.08.2025).
8. Federal'nyj zakon ot 08.08.2024 №330-FZ «O razvitiu kreativnyh (tvorcheskih) industrij v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50912/page/1> (data obrashcheniya: 04.08.2025).
9. Florida R. Kreativnyj klass: lyudi, kotorye menyayut budushchee. M., 2005.
10. Forum kreativnyh industrij. Peterburgskij mezhdunarodnyj ekonomiceskij forum 2025 goda. [Elektronnyj resurs]. URL: https://forumspb.com/programme/creative-business-forum/?ysclid=mdx3h6haig546459685&utm_referrer=https%3A%2F%2Fya.ru%2F (data obrashcheniya: 04.08.2025).
11. Eksperty BRIF rasskazali o sinergii biznesa i kul'tury. Associaciya kommunikacionnyh agentstv Rossii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://akarussia.ru/news/jecksperty-brif-rasskazali-o-sinergii-biznesa-i-kultury/?ysclid=mdx3rrj9ou743353681> (data obrashcheniya: 04.08.2025).



The strategies of implementation of content of Art History and culturological approach in the system of professional media education

The theoretical and methodological foundations of designing the strategies of implementation of the Art History and culturological approach in advertisement and PR education are analyzed. There are revealed the strategies of implementation of the mentioned approach. The characteristics of its didactics in the professional and creative media educational process are given. The creative competencies of communicators in creative industries are defined. The diagnostics of level of development of creative competence supported by the strategies is carried out

Key words: Pedagogy of professional media education, Art History and culturological approach, practice of advertisement and PR education, communicator, creative competencies, creative industries.

(Статья поступила в редакцию 03.08.2025)





ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Н. АСТАФУРОВА

И.В. БГАНЦЕВА

Волгоград

АКТУАЛИЗАЦИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ИНКЛЮЗИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения базовых элементов инклюзивной образовательной среды российских вузов для иностранных студентов из Средней Азии, а также лингводидактических способов их максимального вовлечения в академическую инклюзию при изучении русского языка как иностранного.

«Культурогенные» тексты рассматриваются как базовое средство формирования у иностранцев русскоязычной коммуникативной компетенции и многогранного позитивного образа страны изучаемого языка.



Ключевые слова: иностранные студенты, базовые элементы академической инклюзии, «культурогенные» тексты, русскоязычная коммуникативная компетенция.

Стратегическая заинтересованность России в политической устойчивости и экономическом развитии своих непосредственных соседей в Средней Азии проявляется в представлении возможности молодежи этих стран получать российское высшее образование, тем более что на протяжении длительного времени наши страны связывала общая история и использование русского языка как языка межэтнического общения. С увеличением квот для обучения в российских вузах иностранных граждан из Таджикистана, Туркменистана и Узбекистана, наших партнеров по СНГ [20] все более актуальной становится проблема создания для них инклюзивной образовательной среды, в которой обучающиеся, независимо от их индивидуальных особенностей, смогут приобрести полноценный академический и социальный опыт.

Академическая инклюзия, предполагающая официальный и системный характер адаптации учебного процесса вуза к уровню знаний и социального опыта иностранных студентов, позволяет обучающимся развиваться и участвовать в жизни общества, не испытывая дискриминации любого типа. Базовые элементы российской инклюзивной академической среды должны включать:

- доступность учебных материалов всех форматов, включая печатные учебники и пособия, электронные ресурсы и доступ к библиотекам (твердые и цифровые ресурсы);
- адаптированные учебные программы, учитывающие индивидуальные траектории обучения иностранных студентов для обеспечения равных возможностей в образовании; эти программы могут включать изменения объема и содержания учебного материала, использование дополнительных разделов, коррекционных занятий и организацию доступной среды для развития активной жизненной позиции, выражения своего отношения к происходящему, обоснования собственного мнения, способствуя их академической интеграции в образовательное пространство российских вузов [19];

- дополнительные офф- и онлайн-программы и курсы по изучению разных аспектов русского языка или видов русскоязычной речевой деятельности, позволяющие разработать индивидуальную образовательную стратегию для каждого обучающегося;
- адекватные методы и формы обучения, охватывающие разные психологические типы обучающихся;
- поддержку русскоязычными студентами, предполагающую своеобразное куриорство /наставничество со стороны старшекурсников, облегчающее интеграцию иностранных студентов первых курсов в студенческое сообщество;
- атмосферу безопасности, уважения, свободы в выражении своих мыслей как необходимое условие для развития потенциала каждого иностранного студента и навыков сотрудничества на русском языке для успешной его аккультурации.

У многих студентов, прибывших из этих мусульманских республик, традиционно сохраняется высокая популярность и спрос на российское образование, однако даже при благоприятных условиях аккультурации могут возникнуть сложности адаптации интеграции в академическую среду вуза, связанные со стрессогенным воздействием новой для них культуры и языком обучения [14]. В первую очередь, эти сложности ассоциируются с незнанием русского языка как языка обучения, невладением нормами русскоязычного общения, отсутствием навыков коммуникативного поведения в ситуациях повседневного, академического и профессионального взаимодействия. Так, не владеют русским языком около 60% жителей Узбекистана, 67% – Таджикистана и 82% – Туркменистана [4], что объясняется изменившимся положением русского языка в этих странах и, как следствие, необходимостью индивидуализированного подхода к организации адаптации обучения этих студентов в российских вузах.

Статус русского языка в этом регионе изменился с 1996 г., когда русский язык перестал быть языком межнационального общения и получил статус иностранного языка, на изучение которого отведено только два часа в неделю. Это сопровождается недостатком учебников, снижением русскоязычной коммуникативной компетенции преподавателей, отсутствием языковой среды и языковой практики, что приводит к ситуации, когда русская речь уже практически не слышна в городах, тем более в отдаленных районах. Сейчас уже нередко можно встретить молодежь, которая говорит с сильным акцентом, с мизерным лексическим запасом, а первокурсники либо испытывают большие трудности в коммуникации на русском языке, либо практически не говорят на языке обучения.

Сложность работы со студентами из республик Средней Азии связана со следующими факторами:

- количество русскоязычных классов уменьшилось, сократилось количество часов русского языка, в вузах закрыты кафедры русского языка и литературы, обучение в высшей школе полностью переведено на национальный язык [9];
- увеличение контингента первокурсников серьезно обострило проблему неравномерного владения ими русским языком при формальном равенстве с российскими обучающимися, что потребовало создания и разработки дополнительных курсов и программ индивидуальной образовательной траектории по формированию и развитию русскоязычной коммуникативной компетенции в целях получения академического образования в российском вузе;
- более 50% студентов из Средней Азии владеют русским языком на уровне, недостаточном для получения высшего образования на этом языке.

И такое положение, к сожалению, стало нормой, которую необходимо изменять. Важно «уделять должное внимание развитию русского языка в этих странах, поддержке изучения русского языка в странах СНГ» [15]. Преодоление одного из основных барьеров – языкового – позволяет максимально эффективно провести академическую инклюзию иностранного студента в образовательное пространство вуза и в полной мере

реализовать потенциал университета как важного компонента «мягкой силы», обеспечивающей лояльность и привлекательность России для граждан стран Средней Азии.

В ходе многочисленных исследований было доказано, что знание русского языка является ключевым вопросом в интеграции иностранных студентов в академическую среду вуза [2; 5; 7; 11]. В связи с этим максимальные усилия преподавателей русского языка как иностранного должны быть приложены для овладения иностранными студентами русским языком не только благодаря учебным занятиям, но и благодаря вовлечению в совместные проекты со студентами-носителями русского языка, во внеучебные мероприятия, посвященные знакомству с традициями и культурой России, в деятельность клубов по интересам, участие в спектаклях и концертах, организацию различных конкурсов и олимпиад.

Тем не менее основную роль в изучении русского как иностранного (далее – РКИ) играют современные учебные пособия, на аутентичном материале которых формируется русскоязычная коммуникативная компетенция иностранных студентов в разных видах речевой деятельности. Анализ учебных пособий последнего десятилетия выявил их сфокусированность преимущественно на формировании лингвистической компетенции [3; 12; 13; 17; 18] в разных аспектах повседневного и делового русского языка (фонетика, грамматика, лексика, синтаксис).

Достаточно оправданным представляется тот факт, что на первом курсе больше внимание уделяется аспектному изучению русского как иностранного и формированию коммуникативной компетенции на материалах легких для чтения и понимания текстов бытовой тематики [6], а более сложные тексты, связанные с историей и культурой страны изучаемого языка, преобладают на втором курсе. Такое тематическое распределение аутентичного материала позволило сохранить более 80% контингента студентов, поступающих из стран Средней Азии, и даже принять обучающихся, которые не смогли в полной мере актуализировать академическую инклюзию в других структурных подразделениях Института архитектуры и строительства ВолГГТУ. На втором курсе иностранные студенты, обучающиеся в одной академической группе, но изучающие русский язык по индивидуальным образовательным траекториям, в одинаковой мере успешно осваивают основные образовательные программы.

По результатам тестирования у иностранных студентов в конце первого года обучения сформированы навыки ознакомительного чтения, элементарные навыки письма, восприятия аудиотекстов бытового содержания. Однако формирование навыков понимания научных аудиотекстов, в том числе профессионально ориентированных лекций и выступлений на семинарских и практических занятиях, продолжается и на втором курсе, являясь серьезным препятствием их академической инклюзии. Овладев в определенной степени русскоязычной лингвистической компетенцией, обучающиеся с большей заинтересованностью относятся к текстам экстралингвистического характера, отражающим культурную самобытность российского этноса. Но в учебных пособиях по РКИ можно отметить недостаточное количество «культурогенных» текстов, выражающих цивилизационные доминанты, общие истины или общепринятые нормы поведения, которые составляют основной запас общечеловеческой мудрости, передаваемой от поколения к поколению [8]. Культурогенные тексты, связанные с преподаванием русского как иностранного, отражают культурные ценности и практики, раскрывающие особенности российских исторически сложившихся традиций, норм поведения и национальных праздников, способствующие более глубокому пониманию современной России.

С лингводидактической точки зрения проанализированные задания к «культурогенным» текстам относительно немногочисленны, однотипны и не предполагают иммерсивности, т.е. заинтересованного вовлечения иностранных студентов в лингвокультурный анализ материала. В качестве примера овладения аутентичным материалом о россий-

ских традициях и праздниках приведем фрагменты соответствующего «культурогенного» текста, сгенерированного русскоязычной нейросетью *GigaChat* (бесплатный аналог *ChatGPT* и *RuGPT-3*), и упражнения на основные виды русскоязычной речевой деятельности.

В тексте, посвященном традициям и культуре России, описываются основные национальные праздники (Новый год, Татьянин день, День России) и религиозные праздники (Масленица, Пасха), а также характеризуется гостеприимство как основа русских традиций, которые отражают силу характера и добре отношение к людям, что делает россиян особенно привлекательными для других этносов.

Овладение активным словарем осуществляется благодаря следующим упражнениям:

1. *Найдите в тексте слова и подберите к ним синонимы (можно использовать словарь):*

Гостеприимство, приветливость, уют, традиции, праздник, атмосфера, торжественно, символ, единство.

2. *Заполните пропуски в предложении словами из текста:*

Русский дом привлекает _____ и добротой. Люди ценят честность, поддержку и _____ друг к другу. Масленица – это праздник проводов зимы и встречи _____. Пасха – это праздник победы добра над злом и возрождения _____ в лучшее. День России символизирует национальную гордость и взаимную _____.

3. *Соотнесите слова и выражения из текста с их значениями.*

4. *Подберите синонимы к словам:*

Гостеприимство, приветливость, уют, праздник, атмосфера, торжественно, символ, единство.

Задания на развитие навыков русскоязычного аудирования:

1. *Прослушайте текст и отметьте предложения как П (правильное) или Н (неправильное):*

- Русский дом ассоциируется с теплом и добротой, а русский характер известен своей приветливостью во всем мире.
- Гости не становятся частью дружелюбной атмосферы русского дома.
- Новый год в России отмечается тихо и без шумных застолий.
- В день России в Кремле Президент вручает Государственные награды и премии.

2. *Прослушайте текст и выберите из возможных вариантов ответа, наиболее точно передающие идею гостеприимства россиян.*

Задания на развитие навыков русскоязычного чтения:

1. *Прочитайте текст и выберите предложения, которые передают основную идею национальных праздников России.*

2. *Опираясь на текст, определите, какие действия наиболее значимы для христианских праздников Новый год, Масленица и Пасха.*

3. *Соотнесите праздники с наиболее характерными для них действиями.*

Задания на развитие навыков говорения на русском языке:

1. *Личный опыт гостеприимства:*

Поделитесь своим личным опытом, связанным с гостеприимством (русским или вашим национальным). Как понимается гостеприимство в вашей культуре?

2. *Символы и традиции гостеприимства.*

В тексте описаны символы и традиции, связанные с гостеприимством. Обсудите, какие из них, по вашему мнению, наиболее важны для создания атмосферы гостеприимства. Приведите примеры из текста и объясните, как они влияют на восприятие гостя.

3. *Современное гостеприимство.*

Сохраняются ли, по вашему мнению, в наше время традиции русского гостеприимства? Изменились ли способы проявления гостеприимства с развитием интернет-технологий и глобализацией? Приведите примеры, подтверждающие вашу точку зрения, и обсудите, как можно сохранить и передать эти традиции будущим поколениям.

Задания на развитие навыков русскоязычного письма:

Напишите эссе (150 слов):

1. Опишите элементы российского гостеприимства, которые произвели на вас наибольшее впечатление и почему.
2. Опишите российские праздники, которые близки вашим национальным праздникам.

Таким образом, «культурогенные» тексты с комплексом упражнений и заданий к ним формируют у обучающихся многогранный образ России через традиции и национальные праздники россиян, способствуют созданию позитивного образа страны, более эффективному их включению в российскую академическую среду. В отличие от интеграции в академическую инклузию, социальная и образовательная изоляция иностранных студентов может привести к их вовлечению в этнические миграционные анклавы в крупных городах (как это случилось в других странах), которые могут быть использованы экстремистами для радикальной деятельности в обществе. И наоборот, становясь более открытым и доступным для иностранных студентов, российское образование адаптируется к национально-психологическим особенностям разных народов и этнических сообществ, создавая условия, при которых иностранные студенты по окончании учебы увезут на родину не только полученные знания, умения и навыки, но и доброе отношение к России, станут «агентами влияния» России в своем регионе [1]. Именно данная концепция лежит в основе академической инклузии Волгоградского государственного технического университета, отвечающего за эффективную интеграцию иностранных студентов в образовательное пространство вуза.

Список литературы

1. Аржанова И.В. Обучение иностранных граждан в опорных вузах Российской Федерации в интересах использования «мягкой силы» // Высшее образование России. 2019. Т. 28. №8-9. С. 9–20.
2. Белякова Л.Ф. Русский язык и национальные литературы в учебной программе для студентов из стран ближнего зарубежья // Primo Aspectu. 2019. №1(37). С. 90–93.
3. Березовская Я.Л. Русский язык как иностранный: Чтение: учебное пособие. Челябинск, 2015.
4. Боришполец К.П. Русский язык в Центрально-Азиатском регионе // Вестник МГИМО. 2014. №2. С. 63–70.
5. Волкова Е.В. Лицо туркменской национальности: интеграция и адаптация в российском обществе // Primo Aspectu. 2023. №4(56). С. 13–19.
6. Григорян А.А. Обучение русскому языку студентов из Туркменистана // Филологический класс. 2021. Т. 26. №4. С. 302–315.
7. Ильина Н.О. Особенности обучения русскому языку студентов из Центральной Азии на современном этапе: Вызовы и решения // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкоznания и педагогики. 2023. №3. С. 14 –161.
8. Карасик В.И. Культурогенные тексты: функции, жанры, авторы // Социальные и гуманистические знания. 2020. Т. 6. №1. С. 82–91.
9. Кудоярова Т.В. Русский язык в современной образовательной среде Туркменистана // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. 2010. №3. С. 70–74.
10. Ломакина Г.Р. Интеграция студентов из Средней Азии в российское образовательное пространство: кейс института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета // Научная мысль Кавказа. Языковая политика и межнациональное общение. 2022. №1. С. 98–103.
11. Макарова Е.Н. Многогузычие и поликультурность в научно-образовательной среде современного российского вуза // Многогузычие в образовательном пространстве. 2023. №2. С. 146–154.
12. Малышев Г.Г. Санкт-Петербург – культурная столица России: тексты для чтения и развития речи. СПб., 2015.
13. Мартынова О.Н. Русский язык как иностранный. Элементарный уровень: учебное пособие. Самара, 2020.

14. Поздняков И.А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. №121. С. 161–167.
15. Путин назвал недостаточной поддержку изучения русского языка в странах СНГ. 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/11365573> (дата обращения: 03.02.2025).
16. Русская речь в Таджикистане почти не слышна. 2013. [Электронный ресурс]. URL: <https://russkiymir.ru/publications/86909/> (дата обращения: 03.04.2025).
17. Русский язык как иностранный: практическое пособие / сост. А.Л. Стрижак. Гомель, 2016.
18. Русский язык как иностранный: учебное пособие / сост. Е.А. Бардакова. Персиановский, 2019.
19. Что такое адаптированная образовательная программа? [Электронный ресурс]. URL: <https://mpgu.su/bez-rubriki/adaptirovannaja-obrazovatelnaja-programma> (дата обращения: 03.04.2025).
20. Migranto.ru. 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.migranto.ru> (дата обращения: 02.03.2025).

* * *

1. Arzhanova I.V. Obuchenie inostrannyyh grazhdan v opornyyh vuzah Rossijskoj Federacii v interesah ispol'zovaniya «myagkoj sily» // Vysshee obrazovanie Rossii. 2019. Т. 28. №8-9. С. 9–20.
2. Belyakova L.F. Russkij yazyk i nacional'nye literatury v uchebnoj programme dlya studentov iz stran blizhnego zarubezh'ya // Primo Aspectu. 2019. №1(37). С. 90–93.
3. Berezovskaya Ya.L. Russkij yazyk kak inostrannyj: Chtenie: uchebnoe posobie. Chelyabinsk, 2015.
4. Borishpolec K.P. Russkij yazyk v Central'no-Aziatskom regione // Vestnik MGIMO. 2014. №2. С. 63–70.
5. Volkova E.V. Lico turkmenskoj nacional'nosti: integraciya i adaptaciya v rossijskom obshchestve // Primo Aspectu. 2023. №4(56). С. 13–19.
6. Grigoryan A.A. Obuchenie russkomu yazyku studentov iz Turkmenistana // Filologicheskij klass. 2021. Т. 26. №4. С. 302–315.
7. Il'ina N.O. Osobennosti obucheniya russkomu yazyku studentov iz Central'noj Azii na sovremennom etape: Vyzovy i resheniya // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznanija i pedagogiki. 2023. №3. С. 14–161.
8. Karasik V.I. Kul'turogennye teksty: funkci, zhanry, avtory // Social'nye i gumanitarnye znaniya. 2020. Т. 6. №1. С. 82–91.
9. Kudoyarova T.V. Russkij yazyk v sovremennoj obrazovatel'noj srede Turkmenistana // Vestnik RUDN. Seriya Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2010. №3. С. 70–74.
10. Lomakina G.R. Integraciya studentov iz Srednej Azii v rossijskoe obrazovatel'noe prostranstvo: kejs instituta filologii, zhurnalistiki i mezhkul'turnoj kommunikacii Yuzhnogo federal'nogo universiteta // Nauchnaya mysl' Kavkaza. Yazykovaya politika i mezhnacional'noe obshchenie. 2022. №1. С. 98–103.
11. Makarova E.N. Mnogoyazychie i polikul'turnost' v nauchno-obrazovatel'noj srede sovremennoj rossijskogo vuza // Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve. 2023. №2. С. 146–154.
12. Malyshev G.G. Sankt-Peterburg – kul'turnaya stolica Rossii: teksty dlya chteniya i razvitiya rechi. SPb., 2015.
13. Martynova O.N. Russkij yazyk kak inostrannyj. Elementarnyj uroven': uchebnoe posobie. Samara, 2020.
14. Pozdnyakov I.A. Problemy adaptacii inostrannyh studentov v Rossii v kontekste pedagogicheskogo soprovozhdeniya // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2010. №121. С. 161–167.
15. Putin nazval nedostatochnoj podderzhku izuchenija russkogo yazyka v stranah SNG. 2021. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/11365573> (дата обращения: 03.02.2025).
16. Russkaya rech' v Tadzhikistane pochti ne slyshna. 2013. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://russkiymir.ru/publications/86909/> (дата обращения: 03.04.2025).

17. Russkij yazyk kak inostrannyj: prakticheskoe posobie / sost. A.L. Strizhak. Gomel', 2016.
18. Russkij yazyk kak inostrannyj: uchebnoe posobie / sost. E.A. Bardakova. Persianovskij, 2019.
19. Chto takoe adaptirovannaya obrazovatel'naya programma? [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mpgu.su/bez-rubriki/adaptirovannaja-obrazovatelnaja-programma> (data obrashcheniya: 03.04.2025).
20. Migranto.ru. 2021. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.migranto.ru> (data obrashcheniya: 02.03.2025).


*Actualization of academic inclusion of foreign students
in the Russian universities*

The urgency of the research is provided by the necessity of studying the basic elements of the inclusive educational environment of the Russian universities for the foreign students of Central Asia and the linguodidactics ways of their maximum involvement in academic inclusion in the process of studying the Russian language as a foreign language. The "culture generating" texts are considered as the basic means of development of the Russian language communicative competence of foreigners and a complex positive image of the country of the studied language.

Key words: foreign students, basic elements of academic inclusion, "culture generating" texts, Russian language communicative competence.

(Статья поступила в редакцию 01.07.2025)

**Л.Т. ТКАЧ,
О.Л. МАРАЧКОВСКАЯ**
Тирасполь, Приднестровье, Республика Молдова

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТРАДИЦИЙ
В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ**

В условиях стремительно меняющегося мира вопрос сохранения семейных традиций и укрепления семейных связей приобретает особую актуальность. Педагог, выступая в роли партнера семьи, может и должен помочь семьям сохранить свои ценности и традиции, а детям – обрести чувство уверенности в себе и принадлежности к определенной культурной группе.


*Ключевые слова: педагог, подготовка, семейная педагогика,
воспитание, традиция, взаимодействие.*

Основой современной философии взаимодействия семьи и организации дошкольного образования (далее – ОДО) выступает идея о том, что «за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность» [2, с. 150].

При определении семейного воспитания в качестве приоритета общественному воспитанию важно выстраивать работу с семьей как сотрудничество и взаимодействие педагога и родителей при решении разнообразных задач всестороннего развития личности ребенка. Подготовка будущего педагога к взаимодействию с семьей на основе овладения культурой профессиональной деятельности выступает в качестве приоритетных задач педагогического образования [10].

В качестве методологической основы проводимого исследования определены труды Е.В. Бондаревской, В.П. Борисенкова, Н.М. Борытко, А.А. Вербицкого, О.В. Гукаленко, В.А. Сластенина и др., в которых подготовка педагога обуславливается процессом становления профессиональной культуры, характеризующейся взаимосвязью и взаимозависимостью личностных и педагогических качеств [11].

Наряду с глубокой теоретико-методологической подготовкой обучающихся как традиционно составляющей содержания высшего профессионального образования и обеспечивающей всестороннюю мировоззренческую готовность к предстоящей деятельности следует активизировать работу по амплификации воспитательного компонента содержания учебных дисциплин [5], влияющего на развитие системных компонентов педагогической культуры. Среди них Е.В. Бондаревская определяет психологопедагогическую компетентность, владение педагогическими технологиями и способами саморазвития, культуру профессионального поведения, умение саморегулирования собственной деятельности и общения, опыт творческой деятельности и др. [1].

В понятии *культура поведения педагога* выделяются две взаимосвязанные характеристики: его личностные качества, соответствующие современному социокультурному развитию, и профессиональные качества, оказывающие воспитательное влияние на обучающихся. В этом контексте культуру профессионального поведения можно определить как систему профессионально-этических личностных качеств, выступающих регуляторами социально-педагогических отношений, к которым следует целенаправленно готовить обучающихся по психологопедагогическому направлению [3].

В основную профессиональную образовательную программу для бакалавриата по психологопедагогическому направлению подготовки включена дисциплина «Семейная педагогика и домашнее воспитание». Целью освоения дисциплины является формирование у будущих бакалавров, обучающихся по профилям «Педагогика дошкольного образования», «Специальная дошкольная педагогика и психология», готовности к организации общения с семьями воспитанников на основе сформированных представлений о социальной значимости семьи и необходимости взаимодействия общественного и семейного воспитания. Одной из задач ее освоения является подготовка студентов к взаимодействию с родителями (законными представителями) по вопросам личностного развития детей и оказания им помощи и поддержки в решении проблем домашнего воспитания на основе содействия овладению профессиональными умениями по организации взаимодействия ОДО и семьи, развития умения проектировать разнообразные формы и методы взаимодействия с семьей. В качестве результата освоения курса определены следующие компетенции и индикаторы их достижения:

- ОПК-7 – способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ: взаимодействует с родителями (законными представителями) обучающихся с учетом требований нормативно-правовых актов в сфере образования и индивидуальной ситуации обучения, воспитания, развития обучающегося; взаимодействует со специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; взаимодействует с представителями организаций образования, социальной и духовной сферы, СМИ, бизнес-сообществ и др.;
- ПК-2 – способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность: демонстрирует умение постановки воспитательных целей, проектирования воспита-

тельной деятельности и методов ее реализации в соответствии с требованиями ФГОС и спецификой учебного предмета; демонстрирует способы организации и оценки различных видов внеурочной деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.), методы и формы организации коллективных мероприятий, творческих дел, экскурсий, походов, экспедиций и других мероприятий; выбирает и демонстрирует способы оказания консультационной помощи родителям (законным представителям) обучающихся по вопросам воспитания, в том числе родителям детей с особыми образовательными потребностями.

Содержание дисциплины включает следующие разделы: семейное воспитание как педагогическая система; семейное воспитание и семейное право; психолого-педагогические основы семейного воспитания детей; современные подходы к организации взаимодействия ОДО и семьи. Для оказания помощи студентам в организации самостоятельной работы по изучению курса разработан учебно-методический комплекс [8].

В соответствии с рабочей программой дисциплины «Семейная педагогика и домашнее воспитание» мы проводим круглый стол на тему «Традиции семьи», состоящий из двух частей. В теоретической части необходимо определить сущность понятия «традиция» и выявить взаимосвязь семейных и общественных традиций; определить роль семьи в социализации детей дошкольного возраста на основе использования традиций.

Понятие *традиция* рассматривается от его этимологии, повседневного смысла до анализа определений, сделанных на основе научных открытий (Ю.Г. Волков, С.К. Бондырева, И.И. Рыданова, Н.А. Юдина, В.Е. Титов и др.), осуществляется сравнение имеющихся классификаций (Ю.В. Бромлей, Л.Т. Ткач и др.). Мы приходим к выводу о том, что в состав семейных традиций по характеру их происхождения могут быть включены *трудовые* (уборка квартиры, приготовление пищи, работа в подсобном хозяйстве, уход за детьми и др.), *праздничные* (дни рождения, проводы в армию, на пенсию и т.д.), *досуговые* (прогулки на природе, чтение книг, просмотр телепередач, занятия спортом, декоративно-прикладным искусством, фотографирование, посещение концертов, музеев, спектаклей и т.д.). Но такое деление семейных традиций условно, так как по характеру деятельности они переплетаются. Например, организация дня рождения связана с распределением и выполнением разнообразных обязанностей (уборка, приготовление традиционных блюд, сервировка стола и др.). Семейные традиции включают в себя элементы национальных, религиозных, трудовых, гражданских и используются по-разному, что подтверждает индивидуальность каждой семьи [9, с. 10–13]. Традиции, требующие взаимодействия всех членов сообщества (семьи, группы, класса и др.), несут в себе важные факторы социально-нравственного воспитания, создают условия для формирования положительных межличностных отношений. Важной особенностью традиций является тот факт, что в социальной группе никто не освобождается от подчинения общим правилам, которые соединяют в совместной деятельности людей всех возрастов, формируют их отношения друг с другом и окружающим миром, тем самым создают предпосылку для единства социальной группы [9].

При определении роли семьи в сохранении, создании и реализации традиций мы исходим из позиции, что тип семьи, семейные условия, включая социальное положение, род занятий, стиль и характер взаимоотношений, материальное положение и уровень образования родителей в значительной мере определяют жизненный путь ребенка [4]. Семье необходима помочь через систему повышения педагогической культуры родителей, отдельные компоненты которой студенты демонстрируют в практической части круглого стола: диагностическое исследование по выявлению уровня восприятия семьи и ее традиций детьми старшего дошкольного возраста и отношения родителей к формированию семейных традиций; работа с детьми по приобщению их к семей-

ным ценностям; педагогическое просвещение родителей по проблеме формирования семейных традиций.

В практической части студенты демонстрируют результаты самостоятельной работы по освоению содержания дисциплины (например, технологию организации проективной методики «Моя семья») и объясняют особенности интерпретации детских рисунков с использованием результатов беседы по вопросам (Кто твоя семья? Почему не нарисовал кого-либо из названных? Почему нарисовал дополнительные предметы? Что они означают?), а также разрабатывают уровневые показатели для оценки восприятия детьми семьи:

I уровень – высокий: дети доброжелательны, охотно вступают в контакт со взрослыми и сверстниками, имеют представление о семье, включают в нее себя, маму, папу, братьев, сестер, бабушек, дедушек, других родственников; охотно рассказывают о бабушках, дедушках, любимых занятиях членов семьи, совместном труде, отдыхе. В их рассказах ощущается гордость и достоинство за принадлежность к этим людям. В рисунках изображают всех членов семьи, используют светлые тона, дополнительные предметы: цветы, солнце и т.д.

II уровень – средний: дети менее активны, контакты с окружающими их людьми носят избирательный характер; в состав семьи вводят родителей, братьев, сестер, иногда исключают родителей, себя и других членов семьи; скучные знания о дедушках, бабушках, других родственниках, их деятельности. В рисунках о семье не рисуют всех, кто с ними проживает, изображают элементы, свидетельствующие о негативном отношении ребенка к ним (например, папа стоит спиной и т.д.).

III уровень – низкий: дети не понимают смысла вопроса «Кто твоя семья?», у них отсутствует понятие «семья» как объединение родных, близких им людей, иногда дают объединение: семья – мама и ее друзья. В продуктах деятельности подтверждается отсутствие представлений о семье. На предложение нарисовать семью откликаются не сразу, задают вопросы по поводу того, кого надо нарисовать, можно ли нарисовать те или иные предметы.

Студенты также составляют вопросы для анкетирования родителей на предмет выявления их отношения к проблеме использования традиций в семейном воспитании и уточняют, что можно условно выделить три типа семей:

1 тип – проблема заинтересовала, готовы сотрудничать, знают о традициях, придерживаются их, имеют некоторый опыт использования в семейном воспитании.

2 тип – безразличие, но не отказ. По возможности готовы участвовать в предлагаемой работе. Знают о традициях, частично придерживаются, но не всегда их используют.

3 тип – отказываются принимать участие, считая, что это не важно, некогда этим заниматься, традиции их особо не интересуют.

Для организации педагогического просвещения родителей на лабораторном занятии разрабатываются папки-передвижки, а в ходе круглого стола организуется их обсуждение. Наряду с этим студенты могут предложить разнообразные формы работы с родителями, которые будут влиять на формирование их мнения о том, что возрождение традиций и использование их в семейном воспитании может положительно влиять на установление добрых отношений в семье.

Уточняется, что работу с детьми старшего дошкольного возраста необходимо выстраивать в соответствии с этапностью формирования положительного и осознанного отношения дошкольников к семейному укладу, обычаям, традициям, которая заключается в следующем:

I этап – дать детям представления о том, что существуют определенные традиции, обычай, обряды в жизни людей;

II этап – обратить внимание детей на то, что в каждой семье свой уклад жизни, свои традиции, обычай;

III этап – целенаправленно влиять через семейные традиции на социально-нравственное развитие детей.

Для продолжения работы в этом направлении студенты получают задание разработать конспект непосредственно образовательной деятельности, культурной практики или проект с целью привлечения внимания ребенка к самому себе, к своему роду и родословной, традициям семьи (по выбору).

Основой для проектирования консультативной работы по созданию семейных традиций могут стать их знания и умения, приобретенные в ходе изучения дисциплин художественно-эстетического цикла. Так, в курсе «Теория и технологии развития детского изобразительного творчества» студенты осваивают содержание практикума, направленного на развитие творческих способностей, и различные способы дорисовывания, рисования штрихами, по опорным точкам, технику работы с контурными рисунками и составления коллажа – эти и другие техники могут стать основой для совместного занятия взрослых и детей в семье [6].

Содержание практикума «Теория и методика художественного труда» [7] также может быть положено в основу рекомендаций для родителей по созданию семейных традиций: различные виды работ с бумагой и картоном, тканью и нитками, изготовление игрушек и поделок из природного и бросового материала, занятие флористикой и др.

В заключении следует отметить, что в настоящее время общественное воспитание (ОДО, школа) несколько снизило влияние семьи как наиболее благоприятной среды для эмоционально-положительного развития ребенка. Приобщение детей к традиционным ценностям, престиж которых очевиден, может строиться на основе тесного взаимодействия семейного и общественного воспитания. Семья, ее история и традиции должны стать стержнем нравственной структуры человека. Здесь важно выделить критерии, по которым может отбираться ценный в воспитательном плане материал, определить пути построения педагогического процесса, который позволит найти рациональное сочетание материала о жизни, быте, традициях современной семьи и станет общим содержанием знаний, определенных разделами программы воспитания и обучения детей.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. №7(51). С. 43–51.
2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студентов средних педагогических учебных заведений. М., 2000.
3. Марачковская О.Л. Формирование профессионального поведения будущего менеджера образования в системе высшей школы // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы. Сборник научных статей XI Международного научно-практического семинара. Барановичи, 26–27 марта 2020 года. С. 314–316.
4. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. Ереван, 1983.
5. Региональный компонент содержания образования: проектирование и реализация / под ред. Л.Т. Ткач. Тирасполь, 2024.
6. Ткач Л.Т. Подготовка студентов к работе по формированию у дошкольников способностей к усвоению культуры изобразительного творчества: Педагогика высшей школы: учебное пособие. Тирасполь, 2001.
7. Ткач Л.Т. Подготовка студентов к руководству художественным трудом дошкольников. Педагогика высшей школы: учебное пособие. Тирасполь, 2005.
8. Ткач Л.Т. Семейная педагогика и домашнее воспитание. Учебно-методический комплекс. Тирасполь, 2007.
9. Ткач Л.Т. Традиции в структуре содержания поликультурного педагогического образования // Învățătorul Modern. Revistă științifico-metodikă. 2011. №1(11). С. 10–13.

10. Ткач Л.Т., Марачковская О.Л. Развитие личностно-смысовой деятельности студентов средствами поликультурного содержания педагогического образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. №5. С. 101–108.

11. Ткач Л.Т., Музенирова Э.А. Воспитание педагогического мировоззрения как основа становления профессиональной идентичности будущих педагогов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. Филологические науки. 2025. №1(194). С. 79–84.

* * *

1. Bondarevskaya E.V. Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya v innovacionnom prostranstve federal'nogo universiteta // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2010. №7(51). S. 43–51.

2. Kulikova T.A. Semejnaya pedagogika i domashnee vospitanie: uchebnik dlya studentov srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. M., 2000.

3. Marachkovskaya O.L. Formirovanie professional'nogo povedeniya budushchego menedzhera obrazovaniya v sisteme vysshej shkoly // Doshkol'noe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy. Sbornik nauchnyh statej XIMezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminara. Baranovichi, 26–27 marta 2020 goda. S. 314–316.

4. Petrovskij A.V. Deti i taktika semejnogo vospitaniya. Erevan, 1983.

5. Regional'nyj komponent soderzhaniya obrazovaniya: proektirovanie i realizaciya / pod red. L.T. Tkach. Tiraspol', 2024.

6. Tkach L.T. Podgotovka studentov k rabote po formirovaniyu u doshkol'nikov sposobnostej k usvoeniyu kul'tury izobrazitel'nogo tvorchestva: Pedagogika vysshej shkoly: uchebnoe posobie. Tiraspol', 2001.

7. Tkach L.T. Podgotovka studentov k rukovodstvu hudozhestvennym trudom doshkol'nikov. Pedagogika vysshej shkoly: uchebnoe posobie. Tiraspol', 2005.

8. Tkach L.T. Semejnaya pedagogika i domashnee vospitanie. Uchebno-metodicheskij kompleks. Tiraspol', 2007.

9. Tkach L.T. Tradicii v strukture soderzhaniya polikul'turnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Învățătorul Modern. Revistă științifico-metodikă. 2011. №1(11). S. 10–13.

10. Tkach L.T., Marachkovskaya O.L. Razvitie lichnostno-smyslovoj deyatel'nosti studentov sredstvami polikul'turnogo soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. 2016. №5. S. 101–108.

11. Tkach L.T., Muzenitova E.A. Vospitanie pedagogicheskogo mirovozzreniya kak osnova stanovleniya professional'noj identichnosti budushchih pedagogov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. Filologicheskie nauki. 2025. №1(194). S. 79–84.



Training of students for the work of traditions development in modern family

In the context of a rapidly changing world the issue of keeping the family traditions and strengthening the family connections is becoming topical. The teacher, acting as the family's partner, can and should help families to preserve their values and traditions, and children to acquire the sense of confidence and belonging to a certain cultural group.

Key words: teacher, training, family education, upbringing, tradition, cooperation.

(Статья поступила в редакцию 15.07.2025)

**СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ К СТРАТЕГИЧЕСКОМУ ПЛАНИРОВАНИЮ
У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ ВУЗОВ**

Обоснована необходимость формирования готовности к стратегическому планированию студентов экономических профилей вузов. Представлена структура готовности. Охарактеризованы компоненты, критерии и показатели готовности.

Ключевые слова: *стратегическое планирование, готовность, компонент, критерий, показатель.*

Одним из важнейших видов предстоящей профессиональной деятельности студентов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика», является организационно-управленческая деятельность, которая предполагает подготовленность выпускника к разработке оптимальных решений, обусловленных стратегическим планом развития определенной сферы экономики [10]. В результате этого Федеральный государственный стандарт данного направления требует формирования у обучающихся экономического профиля вузов готовности к стратегическому планированию как важному направлению профессиональной деятельности. При этом анализ учебно-методической документации, связанной с реализацией указанного документа, прежде всего ОПОП, показывает, что среди дисциплин базовой и вариативной части нет практически ни одной профессиональной дисциплины, в которой четко были бы определены навыки, знания и умения, необходимые будущему экономисту в области стратегического планирования. Это, по нашему мнению, одна из причин того, что формирование готовности к стратегическому планированию обучающегося вуза становится важной самостоятельной педагогической проблемой для ее научной разработки. В научной литературе, посвященной вопросам подготовки будущих экономистов в вузах к профессиональной деятельности, отмечается необходимость специального внимания к стратегическому планированию.

Федеральный закон «О стратегическом планировании в РФ» определяет содержание деятельности по стратегическому планированию как «деятельность по целеполаганию, прогнозированию, планированию и программированию социально-экономического развития Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований, отраслей экономики и сфер государственного и муниципального управления, обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, направленная на решение задач устойчивого социально-экономического развития Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований и обеспечение национальной безопасности Российской Федерации» [11]. В рамках данной статьи акцент сделан на стратегическом планировании развития региона и готовности к нему экономистов.

Как известно, планирование регионального развития должно быть направлено на обеспечение оптимальных возможностей, которые важны при осуществлении эффективной хозяйственной деятельности субъектов, прибыльности, конкурентоспособности, оперативного управления финансовыми ресурсами. Это подтверждает прямую связь стратегического планирования с экономической деятельностью и предполагает высокий уровень подготовки специалистов в данном направлении в вузах. В современных условиях региональное стратегическое планирование – необходимое условие роста эффективности управления регионом, и его роль все больше возрастает.

На сегодняшний день в научной литературе отмечается необходимость внимания к профессиональной деятельности специалиста экономического профиля к стратегическому планированию, однако отсутствует общепринятое определение понятия готовности студентов экономического профиля вуза к стратегическому планированию.

Прежде всего, обратим внимание на такие понятия, как «готовность к профессиональной деятельности» и «готовность к профессиональной деятельности экономиста».

Понятие «готовность к осуществлению профессиональной деятельности» является синонимом термина «профессиональная готовность». Понятие «профессиональная готовность» отражено в исследованиях В.А. Адольфа, Н.А. Батчаевой, В.П. Бездухова, М.И. Дьяченко, И.А. Зимней, Л.А. Кандыбович, В.В. Кравец, Н.В. Кузьминой, А.М. Новикова, В.А. Сластенина и др. Указанные авторы в своих научных трудах придерживаются двух подходов к данному определению, в зависимости от уровней. По их мнению, на личностном уровне готовность представлена многоплановой структурой, состоящей из качеств, свойств и состояний, в совокупности позволяющих реализовывать профессиональную деятельность.

На функциональном уровне готовность представлена результатом подготовленности к определенному виду деятельности. В данном контексте готовность есть интегративное личностное образование, состоящее из различных компонентов в виде совокупности умений, навыков, личностных качеств, которые соответствуют требованиям и содержанию профессиональной деятельности.

По мнению большинства исследователей, в структуру готовности к профессиональной деятельности входят знания, умения, практический опыт их применения, положительное отношение студентов к будущей профессии и устойчивые мотивы профессиональной деятельности, а также необходимая совокупность профессионально значимых качеств личности.

Исследуя готовность будущих экономистов вузов к профессиональной деятельности, ученые (Р.В. Батурина, Л.В. Валиахметова, А.П. Вяткин, Е.И. Герасименко, А.А. Земцов, Н.П. Макашева, Ю.С. Макашева, А.М. Каунов, В.В. Кисляков, О.Ю. Колышев, Л.С. Маслова, О.Г. Максимова, Л.А. Харитонова и др.) выделяют факторы, влияющие на ее уровень:

- степень выраженности профессиональной мотивации, личностных качеств специалиста, значимых для профессии;
- уровень базовой подготовки к профессиональной деятельности;
- наличие знаний и навыков, необходимых в профессиональной деятельности;
- степень стремления к самообразованию.

Формирование готовности будущего экономиста к стратегическому планированию регионального развития в вузе связано со спецификой данного вида деятельности, которая, по мнению исследователей, состоит в следующем [8; 9]:

- в определении целей и критериев развития региона;
- в ранжировании проблем региона с целью их дальнейшего решения;
- в анализе внешней и внутренней среды региона;
- в оценке конкурентных преимуществ региона;
- в выборе альтернативных вариантов развития региона.

Опираясь на мнение С.В. Гапоненко, А.С. Ларионовой, С.В. Пирогова, И.Ф. Чернявского, можно сделать вывод, что стратегическое планирование регионального развития предусматривает осуществление экономистом деятельности по четырем направлениям:

- целеполагание – способность определять направления развития региона;
- прогнозирование – способность определять риски и угрозы региона;
- планирование – способность определять планы деятельности для успешного развития региона;

- программирование – способность разрабатывать и реализовывать программы, которые направлены на социально-экономическое развитие субъектов Российской Федерации.

Указанные направления позволяют выделить важные профессиональные знания и навыки, которые необходимо формировать в процессе подготовки будущих экономистов в вузах для эффективного осуществления данного вида деятельности:

1. Знания из области макроэкономики (особенностей экономического роста, межрегиональных связей).

2. Знания из области региональной экономики (основ инвестиционной привлекательности региона, методов социально-экономического анализа).

3. Владение приемами и способами экономического и стратегического анализа (SWOT-анализ, конкурентный анализ, матрица развития И. Ансоффа и др.).

4. Владение расчетно-аналитическими методами (экономико-математическими методами программирования, системой сбалансированных показателей, моделями теории игр).

5. Владение приемом экспертной оценки для запуска целевых программ развития.

Профессиональными качествами, необходимыми для формирования, выступают положительное отношение к профессии, осознание ценности и престижности своего труда, желание заниматься именно этой деятельностью.

Кроме того, будущий экономист должен обладать определенными личностными качествами, необходимыми в процессе стратегического планирования: системное мышление, мобильность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, склонность к самоанализу.

Планирование регионального развития первоочередно нацелено на обеспечение оптимальных возможностей для осуществления эффективной хозяйственной деятельности субъектов региона, его прибыльности и конкурентоспособности, оперативного управление финансовыми ресурсами [7].

Мы пришли к выводу, что готовность экономиста к стратегическому планированию регионального развития сопряжена:

- со спецификой изучаемой деятельности, представленной такими направлениями, как целеполагание, прогнозирование, программирование;
- с важными профессиональными знаниями и навыками из области стратегического планирования;
- с важными профессиональными и личностными качествами экономиста в сфере стратегического планирования;
- с процессом подготовки будущего экономиста в вузе к стратегическому планированию.

Таким образом, под готовностью студента экономического профиля вуза к стратегическому планированию будем понимать интегративную профессиональную характеристику экономиста, основанную на профессиональных и личностных качествах, знаниях и навыках, соответствующую активно меняющимся требованиям и условиям профессиональной деятельности, включающую владение комплексом экономических, организационно-распорядительных, социально-психологических методов, необходимых для осуществления стратегического планирования; а также результат подготовки к эффективному осуществлению полноэтапного процесса разработки целей и задач развития объекта с использованием необходимых ресурсов в установленные сроки.

Задача вузов – сформировать достаточный уровень системных социально-экономических знаний, умений, навыков, необходимых для принятия верных решений и составляющих фундамент профессиональной деятельности экономиста. Процесс подготовки будущего экономиста к СП представляется как процесс различных изменений ее

компонентов, накапливающихся количественно и приводящих в итоге к качественному скачку, т.е. полноте и упорядоченности структуры компетентности в стратегическом планировании.

Будущий экономист должен осознавать, что в современных реалиях стратегическое планирование представляет собой уникальный инструмент в области государственного управления, права и экономики [8].

Исследователи М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.С. Кашлев, Н.В. Кузьмина, М.М. Левина, В.А. Сластенин, В.Я. Якунин в общем виде выделяют типичные структурные компоненты в состоянии готовности: мотивационный, гностический (когнитивный, интеллектуальный), содержательный (информационный), проектировочный, процессуальный (практический), коммуникативный, эмоционально-волевой, оценочный, коррекционный. Такой подход, по нашему мнению, применим при изучении готовности экономиста к стратегическому планированию, при этом данную структуру также необходимо структурировать.

Специфика социально-экономического развития российского государства порождает высокие требования к специалистам экономических профилей – компетентность, мобильность, креативность, открытость к восприятию инноваций, готовность к постоянной работе над собой. Это обуславливает ориентацию в процессе подготовки современного экономиста в вузе к стратегическому планированию не только на приобретение необходимых профессиональных знаний и умений, но и на формирование у него потребности и способности к профессионально-личностному саморазвитию и самосовершенствованию. В связи с этим в структуре готовности к стратегическому планированию студента выделим мотивационно-целевой компонент.

Можно предположить, что при формировании компетентности у студентов экономических профилей, помимо особого внимания к мотивационно-целевой сфере, важно развивать когнитивную и деятельностную сферу, включающую выше перечисленные профессиональные знания и умения будущего экономиста применительно к сфере стратегического планирования в регионе, знания о требованиях к профессии, необходимые для реализации стратегического планирования, практические навыки (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Е.С. Гриновская, В.Н. Шадриков и др.) [1; 2; 4; 5]. Это обуславливает выделение в структуре готовности к стратегическому планированию когнитивного и деятельностного компонентов.

Разделяя точку зрения Е.С. Кузьмина, Н.Д. Левитова, В.Н. Мясищева, Л.С. Несисяна, В.Н. Пушкина, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядова, полагаем, что готовность к стратегическому планированию также должна включать в себя осознание моделей вероятного поведения будущего экономиста, определение оптимальных способов действия при выборе вариантов развития региона, а также соотношение своих возможностей и предстоящих трудностей с учетом необходимости достижения намеченного результата. Указанное можно считать основой для рефлексивного компонента, способствующего оценке результатов собственной деятельности в процессе осуществления стратегического планирования.

Таким образом, анализ научных работ и специфики профессиональной деятельности, связанной со стратегическим планированием, требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Экономика», позволяет структурировать готовность к стратегическому планированию у студентов экономических профилей вузов в формате 4-х взаимосвязанных компонентов: мотивационно-целевого, когнитивного, деятельностного, рефлексивного.

Анализ психолого-педагогических источников показывает, что критериальная и диагностическая база для выявления готовности обучающихся вузов к профессиональной деятельности представлена в научных трудах И.В. Гавриш, Т.М. Давыденко, К.М. Новиковой, И.А. Зимней, И.А. Зязюна, Л.А. Кандыбовича, Н.В. Кузьминой, В.А. Сласте-

нина, Л.В. Шинкарева и др. Однако применительно к оценке готовности к стратегическому планированию студентов экономических профилей вузов критерии, показатели и уровни в педагогической науке специально не разрабатывались.

Критерий готовности в педагогике – это система показателей, которая определяет уровень сформированности готовности к определенному виду деятельности и отражает требования, предъявляемые к личности специалиста, а также специфику профессионального труда. Критерии готовности выражаются посредством определенных показателей, по мере проявления которых можно судить о степени выраженности критерия [2]. Теоретический анализ научно-педагогической литературы, а также специфики стратегического планирования регионального развития позволил выделить критерии и показатели сформированности готовности к стратегическому планированию у студентов экономических профилей вузов.

В связи с тем, что в структуру готовности к стратегическому планированию регионального развития включаются четыре компонента (мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный и рефлексивный), определить уровень сформированности данной готовности и дальнейшую динамику можно посредством определения уровня сформированности каждого из этих компонентов, используя специально подобранные диагностические методики, а далее уже провести итоговую оценку.

Итак, мотивационно-целевой компонент готовности студента экономического профиля вуза к стратегическому планированию направлен на стимулирование положительного отношения обучающихся к формированию данной готовности. Проявляется это в мотивационном критерии и следующих показателях в соответствии со спецификой деятельности в области стратегического планирования:

- наличие мотивации к профессиональной деятельности, необходимой для реализации стратегического планирования;
- осознание цели и значимости процесса СП в деятельности будущего экономиста;
- осознание важности целеполагания, прогнозирования, планирования, программирования в деятельности будущего экономиста по осуществлению стратегического планирования.

Следующий компонент изучаемой готовности – когнитивный. Он является результатом познавательной деятельности и представлен совокупностью теоретических и практических знаний в области стратегического планирования. Данный компонент направлен на поэтапное формирование готовности к стратегическому планированию у студентов экономических профилей: исследование, планирование, разработку, развертывание и оценку качества стратегического планирования. Реализуется через знаниевый критерий и такие показатели, как наличие у обучающихся объективных и полных представлений о сущности и специфике стратегического планирования регионального развития; наличие у студентов знаний о способах целеполагания, анализа, прогнозирования, реализации и оценке результатов стратегического планирования.

Необходимо подчеркнуть, что в процессе осуществления стратегического планирования будущий специалист должен быть способен генерировать и оценивать стратегические идеи, уметь разрабатывать стратегические документы, подготавливать аналитические материалы, уметь организовывать и контролировать деятельность рабочих групп. Формирование указанных компетенций составляет основу деятельностного компонента готовности к стратегическому планированию, который представлен развитыми умениями, навыками, владением процессами реализации стратегического планирования (целеполагание, планирование, прогнозирование, анализ), а также способностью применять их в процессе СП.

Деятельностный компонент диагностируется через функциональный критерий и такие показатели, как владение навыками построения процесса стратегического плани-

рования – определение цели развития субъекта, планирование его развития, реализация мероприятий стратегического планирования и контроль результатов.

Основой регионального планирования выступает обоснованное формирование системы целей и критериев развития. Для оценки текущего состояния региона, определения потребностей рынка, производственных возможностей, уровня инвестиционной активности и ресурсного потенциала студента-экономиста в процессе подготовки в вузе необходимо обучать владению:

- расчетно-аналитическими методами (экономико-математическими методами программирования, системой сбалансированных показателей, моделями теории игр);
- навыками прогнозирования событий / результатов деятельности и их корректировки в процессе реализации мероприятий стратегического планирования.

Будущему экономисту в процессе вузовской подготовки необходимо овладеть приемами и способами экономического и стратегического анализа (SWOT-анализ, STEP-анализ, конкурентный анализ, матрица развития И. Ансоффа). К примеру, SWOT-анализ важен для выявления сильных и слабых сторон региона, его рисков и возможностей для развития, приоритетных для региона отраслей и видов деятельности, способных обеспечить ему конкретные преимущества и экономическое благополучие. Таким образом, применение данного метода направлено на формирование систем мер поддержки именно этих отраслей и реализацию имеющегося регионального потенциала. Важен также навык проведения анализа эффективности и результативности принятой стратегии развития, с целью корректировки способов достижения.

Умение управлять собственными действиями, выполняемыми в ходе СП, умение дать оценку деятельности экономиста в сфере СП имеют важное значение в процессе реализации стратегического планирования и составляют рефлексивный компонент готовности студента к данному виду деятельности. Раскрывается это посредством оценочного критерия и таких показателей, как оценка себя как будущего экономиста в сфере СП; умение анализировать, корректировать и оценивать результаты своей деятельности в процессе осуществления СП.

Оценочный критерий характеризует способность будущего экономиста к самосовершенствованию и развитию себя как специалиста в сфере СП. Основные показатели проявления рефлексивного компонента – это важные профессиональные качества личности будущего экономиста, которые проявляются в следующем:

- в способности решать профессиональные ситуации нестандартными способами;
- в умении строить эффективную коммуникацию при организации стратегического планирования;
- в осознании собственной ответственности за разработанную стратегию в процессе стратегического планирования.

Указанные показатели оценочного критерия проявляются на завершающем этапе стратегического планирования, где экономисты осуществляют мониторинг и оценивают деятельность на предмет соответствия проводимых мероприятий и намеченных результатов, анализируют, эффективно ли расходуются бюджетные средства, а также причины отрицательных результатов.

Поиск источников эффективности и повышения социально-экономического развития региона является ключевой задачей экономиста в процессе реализации стратегического планирования регионального развития. При формировании знаний, умений и навыков, необходимых будущему экономисту для эффективной разработки стратегии социально-экономического развития региона в процессе его подготовки в вузе, важно учитывать, что стратегическое планирование регионального развития представляет собой управленческий процесс, состоящий из цепочки последовательных и целенаправленных действий, которые осуществляют экономисты.

Обозначенные в исследовании структурные компоненты готовности студента экономического профиля вуза к стратегическому планированию имеют особенности, связанные со спецификой данной профессиональной деятельности. В дальнейшем корректная оценка сформированности данных компонентов при помощи верно подобранных методик позволит обеспечить качественную вузовскую подготовку к стратегическому планированию будущих специалистов. Их более детальное рассмотрение, описание и результаты диагностики будут рассмотрены в наших дальнейших исследованиях.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4. С. 18–22.
2. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. №11. С. 12–14.
3. Валиахметова Л.В. Ключевые компетенции экономистов, необходимые для развития во время подготовки в вузе // Молодой ученый. 2015. №15(95). С. 572–575.
4. Гричановская Е.С. Формирование коммуникативной компетентности у студентов гуманитарно-педагогического вуза: на примере специальностей 08.01.03 – Национальная экономика, 08.01.11 – Маркетинг: дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2012.
5. Каплуненко А.М. О преимуществах системно-деятельностного подхода к педагогическому дискурсу // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. №4. С. 201–205.
6. Мингалиева А.В. Педагогические условия формирования готовности к профессионально-личностному саморазвитию у будущих экономистов: дис. ...канд. пед. наук. Казань, 2011.
7. Печкина Е.В. Методы и инструменты стратегического планирования регионального развития // Вопросы экономики и управления. 2016. №4(6). С. 78–80.
8. Плетнева А.Е. Особенности стратегического планирования развития региона // Общество, экономика, управление. 2021. №3. С. 77–81.
9. Сафаргалиев Э.Р., Савицкий С.К., Сафаргалиева Д.Ф. Педагогические условия подготовки в ВУЗе менеджеров-экономистов с дополнительными направлениями профессиональной деятельности: монография. Ульяновск, 2015.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 экономика (квалификация (степень) – бакалавр). [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/8/20111115140416.pdf> (дата обращения: 12.06.2025).
11. Федеральный закон «О стратегическом планировании в Российской Федерации» от 28.06.2014 №172-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164841/?ysclid=lnjqwjr9y9650704086 (дата обращения: 12.06.2025).

* * *

1. Asmolov A.G. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod v razrabotke standartov novogo pokoleniya // Pedagogika. 2009. №4. S. 18–22.
2. Bajdenko V. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda) // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2004. №11. S. 12–14.
3. Valiahmetova L.V. Klyuchevye kompetencii ekonomistov, neobhodimye dlya razvitiya vo vremya podgotovki v vuze // Molodoj uchenyj. 2015. №15(95). S. 572–575.
4. Grichanovskaya E.S. Formirovaniye kommunikativnoj kompetentnosti u studentov gumanitarno-pedagogicheskogo vuza: na primere special'nostej 08.01.03 – Nacional'naya ekonomika, 08.01.11 – Marketing: dis. ... kand. ped. nauk. Komsomol'sk-na-Amure, 2012.
5. Kaplunenko A.M. O preimushchestvah sistemno-deyatel'nostnogo podhoda k pedagogicheskemu diskursu // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2012. №4. S. 201–205.
6. Mingalieva A.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti k professional'no-lichnostnomu samorazvitiyu u budushchih ekonomistov: dis. ...kand. ped. nauk. Kazan', 2011.
7. Pechkina E.V. Metody i instrumenty strategicheskogo planirovaniya regional'nogo razvitiya // Voprosy ekonomiki i upravleniya. 2016. №4(6). S. 78–80.

8. Pletneva A.E. Osobennosti strategicheskogo planirovaniya razvitiya regiona // Obshchestvo, ekonomika, upravlenie. 2021. №3. S. 77–81.
9. Safargaliev E.R., Savickij S.K., Safargalieva D.F. Pedagogicheskie usloviya podgotovki v VUZe menedzherov-ekonomistov s dopolnitel'nymi napravleniyami professional'noj deyatel'nosti: monografiya. Ul'yanovsk, 2015.
10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 080100 ekonomika (kvalifikaciya (stepen') – bakalavr). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/8/2011115140416.pdf> (data obrashcheniya: 12.06.2025).
11. Federal'nyj zakon «O strategicheskem planirovaniyu v Rossiskoj Federacii» ot 28.06.2014 №172-FZ. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164841/?ysclid=lnjqwjr9650704086 (data obrashcheniya: 12.06.2025).



The structure of readiness to strategy planning of students of economic profiles of universities

The necessity of developing the readiness to the strategy planning of students of economic profiles of universities is substantiated. The readiness structure is presented. The components, criteria and indicators of readiness are characterized.

Key words: *strategy planning, readiness, component, criterion, indicator.*

(Статья поступила в редакцию 16.07.2025)

Д.М. СЕМИЧЕВ
Москва

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В РАЗВИТИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Рассматривается проблема поиска практико-ориентированных решений по выстраиванию эффективного методического сопровождения педагогов дошкольного образования в развитии естественно-научной грамотности воспитанников. Анализ психолого-педагогических источников и опрос педагогов показал, что воспитатели часто сталкиваются с затруднениями при организации работы с детьми в рамках реализации образовательных задач естественно-научной направленности. В целях решения проблем представлен примерный алгоритм реализации методического сопровождения педагогического коллектива.



Ключевые слова: *методическое сопровождение педагогов, дошкольное образование, естественно-научная грамотность дошкольников, профессиональная компетентность педагогов.*

В настоящее время перед педагогами, реализующими образовательную программу дошкольного образования, стоит ряд новых системообразующих задач, среди которых отмечается задача по созданию необходимых условий для развития естественно-научной грамотности у детей дошкольного возраста. Данный процесс реализуется в це-

лях формирования у детей основ научного мышления, развития мотивации к познанию окружающего мира, решению жизненных проблем с использованием элементарных научных знаний и ресурсов естественных наук.

Указанная выше задача требует от педагогов особой профессиональной подготовленности, ключевым функциональным способом формирования которой выступает грамотно выстроенное методическое сопровождение педагогических работников по развитию естественно-научной грамотности дошкольников в образовательной организации с использованием внешних ресурсов профессионального развития.

Цель настоящего исследования заключается в изучении аспектов актуальности реализации методического сопровождения педагогов по развитию у детей дошкольного возраста естественно-научной грамотности, а также в представлении практического инструмента старшего воспитателя и методиста – примерного алгоритма действий при организации методического сопровождения, состоящего из 5 шагов.

Анализируя труды отечественных исследователей, можно выделить ряд важных аспектов, доказывающих необходимость и актуальность выстраивания эффективного методического сопровождения педагогов в образовательной организации. Так, исследователи Т.Г. Ханова и Н.В. Белинова выделяют среди таких аспектов требования современных нормативно-правовых актов: Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «Концепция модернизации российского образования», Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации №544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог”, Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее – ФОП ДО), а также Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) [4]. Вышеуказанные документы подтверждают значимость системной методической работы с педагогами в целях максимального привлечения педагогического и личностного потенциала работников, а также для их профессионального совершенствования. А.А. Эрмиш выделяет еще один аспект – необходимость повышения творческого, инновационного потенциала каждого педагога [6]. И.Л. Дульчаева и Н.Б. Содмонова отмечают возможность развития креативности в профессиональной деятельности педагогов в процессе эффективного методического сопровождения [1]. Стоит отметить мнение К.Ю. Белой о том, что именно грамотное методическое сопровождение педагогов в условиях образовательной организации является ключевым инструментом непрерывного профессионального развития педагогов.

Содержание, процессы организации и реализации методического сопровождения педагогов в рамках тех или иных направлений работы с детьми разнятся. Говоря о методическом сопровождении педагогов в направлении развития естественно-научной грамотности дошкольников, стоит отметить, что данный процесс имеет свои отличительные особенности и специфику. Рассмотрим их далее.

Распоряжением Правительства Российской Федерации №3333-р от 19 ноября 2024 года был утвержден комплексный план мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования в период до 2030 года. В содержании документа представлены мероприятия, напрямую относящиеся к повышению качества естественно-научного образования дошкольников:

- обновление содержания ФГОС ДО и ФОП ДО в части актуализации задач и содержания образовательной области «Познавательное развитие»;
- организация повышения квалификации педагогов;
- популяризация естественно-научного образования в информационном пространстве [2].

Указанные выше мероприятия подтверждают актуальность и необходимость поиска и реализации действенных подходов в выстраивании эффективного методического

сопровождения педагогов в развитии естественно-научной грамотности детей на уровне дошкольного образования.

Еще одним аспектом актуальности выстраивания методического сопровождения педагогов по данному направлению могут выступить результаты опроса столичных воспитателей. В исследовании приняли участие 250 педагогов дошкольного образования из 35 образовательных организаций города Москвы. На вопрос «Понимаете ли Вы, что входит в содержание образовательной работы с детьми дошкольного возраста по развитию естественно-научной грамотности?» 42% респондентов ответили «Затрудняюсь ответить». На вопрос «Всегда ли Вы четко осознаете, к какому образовательному результату Вам необходимо привести ребенка в рамках развития естественно-научной грамотности?» 37% опрошенных ответили «Нет, не всегда». На вопрос «Испытываете ли Вы затруднения в подборе и применении материалов и оборудования при организации занятий с детьми по развитию естественно-научной грамотности?» 34% респондентов ответили «Да, испытываю трудности».

Опрос педагогов показал, что проблема необходимости качественного методического сопровождения педагогических коллективов по вопросам развития естественно-научной грамотности дошкольников действительно находит свое место в деятельности современных дошкольных образовательных организаций. В связи с вышесказанным предлагаем рассмотреть методический инструмент – примерный алгоритм организации методического сопровождения педагогов, состоящий из 5 последовательных шагов:

- *шаг 1.* Знакомство педагогов с актуальным содержанием работы с детьми по развитию естественно-научной грамотности;
- *шаг 2.* Знакомство педагогов с материально-техническим обеспечением, используемым при реализации задач развития естественно-научной грамотности детей;
- *шаг 3.* Создание условий для обретения педагогами необходимых профессиональных знаний и практических навыков в области развития естественно-научной грамотности;
- *шаг 4.* Создание условий для отработки практических навыков педагогов в области применения методических решений по развитию естественно-научной грамотности и их корректировки;
- *шаг 5.* Обеспечение беспрерывной информационной поддержки педагогов в целях актуализации представлений в области современных методических решений по развитию естественно-научной грамотности.

Представленные выше этапы методического сопровождения сначала необходимо реализовывать последовательно. Спустя некоторое время, удостоверившись, что у педагогов сформированы представления об актуальном содержании, целях, способах и материально-технических условиях развития естественно-научной грамотности, можно реализовывать этапы в разном порядке, ориентируясь на появление тех или иных изменений.

Непосредственной реализацией методического сопровождения занимается методист или старший воспитатель. Также для реализации методического сопровождения может формироваться методическая группа педагогов, имеющая определенный опыт и оптимальные результаты в работе с детьми в направлении развития естественно-научной грамотности.

Логичным стартом методического сопровождения станет знакомство педагогов с целью развития естественно-научной грамотности дошкольников, которая заключается в формировании первоначальных представлений, элементарных умений и навыков использования естественно-научных знаний, выявлении доступных для понимания дошкольниками проблем окружающего мира, формулировании выводов для понимания процессов, происходящих в окружающей действительности. Знакомство педаго-

гов с целью развития естественно-научной грамотности важно подкрепить выдержками их содержания нормативных актов, подтверждающих актуальность реализации цели. Например, пункт 15.4. ФОП ДО гласит: «Ребенок по завершению освоения образовательной программы обладает начальными знаниями о природном и социальном мире, в котором он живет: элементарными представлениями из области естествознания, математики <...>. Ребенок проявляет любознательность, активно задает вопросы взрослым и сверстникам; интересуется субъективно новым и неизвестным в окружающем мире; способен самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать; строить смысловую картину окружающей реальности, использует основные культурные способы деятельности» [2].

Также необходимо познакомить педагогов с образовательными задачами, стоящими при достижении цели развития естественно-научной грамотности дошкольников:

- формирование у детей практических навыков для исследовательской деятельности;
- ознакомление с миром природы, природными явлениями как ключевыми объектами познания окружающего мира;
- формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях;
- формирование элементарных экологических представлений и правил поведения в природе;
- формирование умений использования различных видов оборудования доступных детям данной возрастной категории в целях реализации первых исследовательских процессов;
- развитие естественно-научных знаний и навыков для успешного будущего;
- развитие умения фиксировать и интерпретировать полученные исследовательские данные с целью формирования доступных возрасту выводов;
- развитие умения принимать доступные возрасту обоснованные решения на основе научных фактов и ситуаций, происходящих в окружающей действительности.

Важно донести до педагогов тезис о том, что все вышеуказанные задачи реализуются на доступном для дошкольников уровне с применением соответствующих материалов и оборудования. Рассмотрим подробнее порядок реализации каждого из представленных выше этапов алгоритма.

1. *Знакомство педагогов с актуальным содержанием работы с детьми по развитию естественно-научной грамотности.* В рамках проведения методических мероприятий данной направленности важно познакомить педагогов с векторами работы с детьми, которые имеют особое значение, например, важно рассмотреть и исследовать с воспитанниками современные проблемы мегаполиса, естественно-научной направленности, имеющиеся в ближайшем окружении (детский сад, район). Также стоит заняться решением с детьми естественно-научных задач, основанных на конкретных жизненных ситуациях. Важно сформировать понимание педагогов о значимости исследовательской деятельности в период дошкольного детства, о способах организации этого процесса с детьми. Именно исследовательская деятельность выступает ключевым инструментом развития естественно-научной грамотности дошкольников.

2. *Знакомство педагогов с материально-техническим обеспечением, используемым при реализации задач развития естественно-научной грамотности детей в привязке к конкретным образовательным задачам.* В целях реализации данного шага целесообразно организовывать для педагогов следующие виды обучающих мероприятий:

- мастер-классы по использованию различных видов оборудования, применяемого в решении задач развития естественно-научной грамотности и имеющегося в образовательной организации;

- мастер-классы по использованию различных видов материалов, а также оборудования, сделанного своими руками;
- практико-ориентированные тренинги по работе с учебным оборудованием, в рамках которых команды педагогов могут не только получить первичные навыки использования изучаемого оборудования, но и продумать дополнительные идеи его применения в работе с детьми. Данный формат мероприятий может быть реализован в образовательной организации, а также на базе специализированных учебно-методических центров, региональных институтов профессионального совершенствования педагогов;
- посещение выставок и презентаций современного учебного оборудования, организуемых на площадках научно-практических конференций для педагогов.

3. *Создание условий для обретения педагогами необходимых профессиональных знаний и практических навыков в области развития естественно-научной грамотности.* Данный шаг методического сопровождения может быть реализован путем организации тематических семинаров, мастер-классов, образовательных тренингов и интенсивов для педагогов, а также методических объединений в образовательной организации, на которых будут раскрываться нюансы реализации конкретных задач работы с дошкольниками в рамках развития естественно-научной грамотности. Наряду с вышесказанным в рамках данных мероприятий важно знакомить педагогов с современными методиками и технологиями естественно-научного образования дошкольников.

При организации мероприятий необходимо учитывать имеющийся уровень профессиональной готовности педагогов (имеющиеся профессиональные умения и навыки), а также выстраивать работу с коллективом так, чтобы был обеспечен оптимальный баланс между теоретической и практической частями проводимых методических мероприятий. Обеспечению результативности подобных мероприятий, проводимых в рамках методического сопровождения, способствует реализация кейс-технологии. Применение данного подхода позволит сформировать у педагогов не только понимание способов реализации тех или иных методических процессов в рамках развития естественно-научной грамотности, но и научить прослеживать прямые связи между изучаемым методическим материалом и той профессиональной ситуацией в работе с детьми, в которой полученные на мероприятии знания могут быть применены.

4. *Создание условий для отработки практических навыков педагогов в области применения методических решений по развитию естественно-научной грамотности и их корректировки.* При реализации данного шага снова стоит обратиться к кейс-технологии. Старший воспитатель или методист, координирующий процессы реализации методического сопровождения, может провести по итогам серии методических мероприятий заключительную обучающую встречу, основанную на применении кейс-технологии. Педагогов в рамках данного мероприятия целесообразно разделить на команды, каждой из которых будет предложена проблемная кейс-ситуация в работе с детьми, посвященная тем или иным аспектам развития естественно-научной грамотности. Задача педагогических команд заключается в выработке грамотной, результативной и педагогически целесообразной методической стратегии решения проблемной ситуации, а также в подборе необходимых дидактических средств. Результаты работы представляются педагогами в формате защиты разработанного командой проекта решения кейс-ситуации.

Помимо реализации процесса закрепления знаний, полученных в рамках методического сопровождения, очень важно обеспечить и реализовать этап отработки и демонстрации педагогами полученных практических навыков. Для этого можно организовать неделю педагогического мастерства и открытых занятий.

5. *Обеспечение беспрерывной информационной поддержки педагогов в целях актуализации представлений в области современных методических решений по разви-*

тию естественно-научной грамотности. Информирование педагогов об актуальных изменениях в сфере методического обеспечения процесса развития естественно-научной грамотности дошкольников – один из важнейших компонентов комплексного и результативного методического сопровождения коллектива. Важно держать педагогов в курсе актуальных трендов, дидактических новинок и методических идей по развитию естественно-научной грамотности. Это поможет усилить общий эффект от реализованной программы методического сопровождения, а также выстроить новые пути для профессионального диалога членов педагогического коллектива. Для реализации данного шага правильным решением будет запуск внутреннего тематического чата (канала) педагогического коллектива в мессенджере Telegram. Такой подход обеспечит своевременность и оперативность получения педагогами актуальной методической информации, а также позволит организовать обмен профессиональным мнением и личными результатами педагогов в работе с детьми.

Большое количество актуального образовательного видеоконтента и рабочих листов для дошкольников, младших школьников и педагогов, направленных на развитие представлений в области естественных наук, можно найти на электронном образовательном ресурсе Центра современной методики ДиНО ИРПО МГПУ deti.mgpri.ru. Данные материалы позволяют педагогам расширять профессиональные знания в области развития естественно-научной грамотности дошкольников, а также организовывать интересные и содержательные мероприятия для детей в рамках образовательного процесса [5].

В заключении отметим, что грамотное методическое сопровождение педагогов по развитию естественно-научной грамотности дошкольников – это не просто важный, а стратегически необходимый процесс, имеющий свою специфику реализации. Педагоги, следуя современным нормативным требованиям и образовательным тенденциям, очень часто испытывают профессиональные трудности, от которых, безусловно, необходимо освобождаться, принимая участие в грамотных, современных и эффективных методических мероприятиях. Представленный вариант алгоритма действий при организации методического сопровождения педагогов в развитии естественно-научной грамотности детей станет действующим инструментом методиста и старшего воспитателя в выстраивании эффективной и результативной работы с педагогическим коллективом.

Список литературы

1. Дульчаева И.Л., Содномова Н.Б. Организационно-управленческая модель сетевого подхода в методическом сопровождении педагогов ДОО // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. №11. С. 113–120.
2. Распоряжение Правительства РФ от 19.11.2024 №333-р «Об утверждении комплексного плана мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2023 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/53427/> (дата обращения: 09.07.2025).
3. Сухова Е.И., Семичев Д.М. Развитие предпосылок естественно-научной грамотности у старших дошкольников в процессе реализации STEAM-проектов // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18. №2. С. 86–96.
4. Ханова Т.Г., Белинова Н.В. Непрерывное образование педагогов дошкольного образования: методическое сопровождение повышения профессиональной компетентности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №67-3. С. 240–243.
5. Черткова С.В., Семичев Д.М. Использование цифровых образовательных ресурсов в формировании общепедагогической компетентности учащихся психолого-педагогических классов и студентов // Известия института педагогики и психологии образования. 2024. №2. С. 77–88.

6. Эрмиш А.А. Организация методического сопровождения профессионального развития педагогов дошкольной образовательной организации в контексте индивидуализации // ИН-САЙТ. 2021. №5(8). С. 75–88.

* * *

1. Dul'chaeva I.L., Sodnomova N.B. Organizacionno-upravlencheskaya model' setevogo podhoda v metodicheskem soprovozhdenii pedagogov DOO // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2024. №11. S. 113–120.
2. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 19.11.2024 №333-r «Ob utverzhdenii kompleksnogo plana meropriyatiy po povysheniyu kachestva matematicheskogo i estestvenno-nauchnogo obrazovaniya na period do 2023 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/53427/> (data obrashcheniya: 09.07.2025).
3. Suhova E.I., Semichev D.M. Razvitiye predposylok estestvenno-nauchnoj gramotnosti u starshih doshkol'nikov v processe realizacii STEAM-proektov // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. T. 18. №2. S. 86–96.
4. Hanova T.G., Belinova N.V. Nepreryvnoe obrazovanie pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya: metodicheskoe soprovozhdenie povysheniya professional'noj kompetentnosti // Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. №67-3. S. 240–243.
5. Chertkova S.V., Semichev D.M. Ispol'zovanie cifrovyh obrazovatel'nyh resursov v formirovaniy obshchepedagogicheskoy kompetentnosti uchashchihsya psihologo-pedagogicheskikh klassov i studentov // Izvestiya instituta pedagogiki i psihologii obrazovaniya. 2024. №2. S. 77–88.
6. Ermish A.A. Organizaciya metodicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo razvitiya pedagogov doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii v kontekste individualizacii // INSAJT. 2021. №5(8). S. 75–88.



Considering the issue of organization of methodological support of teachers in the development of natural literacy of preschool children

The issue of search for practice-oriented decisions of organizing the efficient methodological support of teachers of preschool education in the development of natural literacy of educatees is considered. The analysis of psychological and pedagogical sources and the questionnaire of teachers demonstrated that the educators often face the difficulties in the process of organizing the work with children in the context of the implementation of educational tasks of natural orientation.

In order to solve the problems the model algorithm of implementation of methodological support of pedagogical staff is presented.

Key words: *methodological support of teachers, preschool education, natural literacy, preschool children, professional competence of teachers.*

(Статья поступила в редакцию 07.08.2025)

О.К. АГБАРИЯ
Волгоград

ПРИНЦИПЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ЮНОШЕЙ

Обосновываются принципы процесса формирования гендерной идентичности будущих педагогов-юношес в современном педагогическом вузе. Уточняется сущность гендерной идентичности будущих педагогов-юношес. Целостный и гендерный подходы представлены как методологическое основание исследуемого процесса.



Ключевые слова: гендерная идентичность, будущие педагоги-юноши, целостный подход, гендерный подход, вуз, сущность гендерной идентичности, педагогические средства формирования.

В современном обществе происходят гендерные трансформации, которые ставят перед высшим педагогическим образованием новые задачи, обусловленные появившимися вызовами. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273-ФЗ; ред. от 29.12.2022, ст. 5 п. 2) отмечается, что «право на образование в РФ гарантируется независимо от пола» [8], однако гендерная идентичность обучающихся недостаточно сформирована, противоречива, может препятствовать получению образования. В силу феминизации педагогической профессии будущие педагоги-юноши нередко испытывают внутренние и внешние противоречия, влияющие на их профессиональное самоопределение, уровень мотивации, самооценку [4], компетентность, актуализируя повышение значимости формирования гендерной идентичности будущих педагогов-юношес. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 №121) в составе универсальных компетенций выпускников указаны: «способность осуществлять социальное взаимодействие» (УК-3), «способность воспринимать межкультурное разнообразие» (УК-5) [7]. Эти компетенции напрямую связаны с необходимостью целенаправленного формирования гендерной идентичности будущих педагогов-юношес как важного условия профессиональной подготовки педагога и дальнейшей продуктивной педагогической деятельности.

Исследователи (З.К. Гареева, Е.Н. Каменская, И.С. Кон, С.В. Рожкова, Л.И. Столлярчук) справедливо отмечают, что все большего внимания заслуживает вопрос формирования гендерной идентичности будущих педагогов-юношес, обучающихся в педагогических вузах, в связи с феминизацией профессии, нередко негативно влияющей на их профессиональное самоопределение, гендерную идентичность «как базовую характеристику личности, как элемент <...> социальной компетентности» [2, с. 69] и как профессионально-личностное качество, которое важно для продуктивной педагогической деятельности.

Опрос студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета в ходе случайной выборки (223 обучающихся Института иностранных языков, Института исторического и правового образования, Института естественно-научного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности) выявил затруднения, которые испытывают будущие педагоги-юноши, как в личностной состав-

ляющей гендерной идентичности, так и профессиональной в ходе педагогических практик при решении гендерных ситуаций со своими учениками. Они связаны с «недостаточными гендерными знаниями», непониманием как вести себя, если есть желание проявлять сопереживание, сочувствие ученикам; наличием страха того, что тебя воспримут как «женоподобного», «немужественного»; отсутствием навыков гендерного поведения, позволяющего преодолевать гендерные конфликты между обучающимися с разной гендерной идентичностью.

Цель нашего исследования – обоснование принципов процесса формирования гендерной идентичности будущих педагогов-юношей.

Методологическим основанием нашего исследования стали целостный и гендерный подходы.

Гендерный подход (Е.Н. Каменская, С.В. Рожкова, Л.И. Столярчук) дал возможность с авторских позиций уточнить сущность гендерной идентичности будущих педагогов-юношей, несмотря на существующее разнообразие научных подходов [3]. Признавая значимость существующих подходов, исследующих разные стороны гендерной идентичности и ее механизмы в различных науках: психологии, философии, гендерологии, педагогики (гендерное самосознание, влияние одобрения и неодобрения, роль подкреплений в гендерном поведении и др.), мы взяли за основу отдельные положения ученых, синтезируя их, систематизируя, акцентируя внимание на области педагогики. Сущность гендерной идентичности будущих педагогов-юношей, с нашей позиции, заключается «в самоопределении в педагогической профессии, понимании своей образовательной и воспитательной миссии, учитывая ожидания общества, и в становлении целостной (непротиворечивой) гендерной идентичности как профессионально-личностного качества, отвечающего внутренним потребностям индивидуальности и профессиональным требованиям, характеризующейся маскулинностью как ее содержательным ориентиром, дополненной универсальными качествами, востребованными современностью. Это динамичный процесс, который требует самопознания, рефлексии и готовности к переменам» [1, с. 36].

Целостный подход, разработанный представителями Волгоградской научной школы (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.), в соответствии с которым целостность элементов системы, процесса приводит к появлению новых свойств и закономерностей. В нашем исследовании целостный подход позволил обосновать принципы процесса формирования гендерной идентичности будущих педагогов-юношей и с помощью гендерного подхода наполнить их содержанием целостной непротиворечивой гендерной идентичности. «Интеграция новых свойств, отличающихся от входящих в состав целостных свойств «мужественности» у мальчика и «женственности» у девочки, образует новые интегральные свойства – «универсальные» качества, актуальные и востребованные в новых социальных условиях <...>, характеризующиеся уже не признаком пола, а индивидуальными особенностями <...>. как «целостностью более высокого уровня» (В.С. Ильин)» [6, с. 14].

При обосновании принципов процесса формирования гендерной идентичности будущих педагогов-юношей мы рассматривали их как теоретические положения, направляющие один из видов воспитательной деятельности в вузе; как динамический творческий процесс, предлагающий не просто копировать гендерную идентичность, гендерное поведение других, а индивидуально созидать собственную гендерную идентичность; как профессионально-личностное качество в современной социальной и образовательной реальности с ориентиром на предложенные принципы (таб.).

Для успешной реализации выше приведенных принципов, целесообразны следующие педагогические условия процесса формирования гендерной идентичности будущих педагогов-юношей:

Таблица

Принципы процесса формирования гендерной идентичности будущих педагогов-юношей

Наименование	Описание
Принцип учета индивидуальных особенностей в формировании гендерной идентичности	<p>В воспитательном процессе важно учитывать характер студента-юноши, сложившийся к данному возрасту; его прошлый опыт; темперамент, определяющий особенности поведения; стиль мышления и общения; предпочтения в профессиональной и социальной жизни.</p> <p>Педагогическая деятельность может осуществляться в стратегии педагогического руководства, педагогической поддержки или педагогического сопровождения (Н.М. Борытко). Культурные особенности семьи, мировоззренческие и религиозные ценности студента также важно учитывать при формировании гендерной идентичности.</p>
Принцип информированности о традиционной и современной гендерных теориях	<p>Студентов следует информировать о положениях биологической (устаревшей) теории, «дифференцирующей качества девочек и мальчиков по признаку пола» [6, с. 12], т.к. в обществе утрачивается значимость разделения на традиционно «женские» или «мужские» качества; и о социальной сущности востребованной сегодня гендерной теории, дополняющей понятия «мужественность» и «женственность» новыми «универсальными» качествами, определяемыми «не признаком пола, а индивидуальными особенностями, интересами и способностями обучающихся» [Там же, с. 14]. При этом информация требует представления материала в доступной и интересной студентам форме.</p>
Принцип принятия разнообразия маскулинности	<p>Принцип предполагает принятие и поддержку разнообразия проявлений маскулинности как содержания гендерной идентичности без навязывания единой модели «идеального мужчины-учителя». Важна целостность, «непротиворечивость» гендерной идентичности, характеризующаяся «самотождественностью с маскулинностью (мужественностью) как высокозначимым и системообразующим содержанием гендерной идентичности» различных видов: «нормативная, толерантная, гегемонная», в зависимости от индивидуальных особенностей и ситуации [9, с. 9].</p>
Принцип преодоления гендерных стереотипов	<p>У будущих педагогов-юношей, идущих в «немужскую» профессию, как считается в обыденном сознании людей, нередко возникает внутренний конфликт между традиционной мужской ролью и профессией, воспринимаемой как «женская». Работа со стереотипами на опыте великих педагогов-мужчин прошлого и современности, достигших уважения, известности, помогает преодолевать внутренние конфликты, тревожность, обретать уверенность в себе, успешно формировать современную профессионально-личностную мужскую идентичность «как внутреннюю базовую структуру личности, интегрирующую различные гендерные роли и воздействующую на представление о себе как человеке определенного пола в прошлом, настоящем и будущем» [3, с. 155].</p>
Принцип обретения «педагогического кредо»	<p>Стремление будущего педагога-юноши обрести собственное «педагогическое кредо» (например, «любить детей», «творить с детьми», «найти подход к каждому ученику», «всегда развиваться», «стать ученым») непременно приводит к успеху, положительно влияет на формирование гендерной идентичности личности учеников. И когда педагог-мужчина достигает успеха, авторитета (например, как ученые Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, чьи работы цитируются почти в каждой кандидатской диссертации, упоминаются их имена), вопрос о гендерной идентичности таких известных педагогов уже не возникает. Они становятся образцом для подражания как в профессиональных педагогических качествах, так и в личностных, включая маскулинность.</p>

- осознанная ориентация на саморазвитие и самосовершенствование «гендерной самоидентификации в процессе педагогической деятельности, адекватной сложным задачам, стоящим сегодня перед образованием» [5, с. 11];
- стремление к осведомленности в вопросах образования, воспитания, в том числе «и по гендерным аспектам совершенствования образовательного процесса» [Там же];
- обретение рефлексивных умений анализировать и оценивать свою педагогическую деятельность с позиции гендерного подхода и осуществлять корректировку гендерной идентичности как профессионально-личностного качества (через обсуждение жизненных ситуаций, анализ педагогических кейсов, дневник самонаблюдений, творческие задания, эссе, мини-проекты, самоанализ).

Таким образом, несмотря на феминизацию педагогической профессии, нередко затрудняющей профессиональное самоопределение будущих педагогов-юношей, перспективы решения данной проблемы видятся в целенаправленном формировании их гендерной идентичности. В данном исследовании предлагаются принципы целостного процесса формирования гендерной идентичности будущих педагогов-юношей (принцип учета индивидуальных особенностей в формировании гендерной идентичности, принцип информированности о традиционной и современной гендерных теориях, принцип принятия разнообразия маскулинности, принцип преодоления гендерных стереотипов, принцип обретения «педагогического кредо»). Они нацелены на совершенствование исследуемого качества в ходе профессиональной подготовки педагога и дальнейшей продуктивной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Агбариа О.К. Сущность гендерной идентичности будущих педагогов-юношей // Границы познания. 2025. №2(97). С. 34–36.
2. Гареева З.К. Основные подходы к формированию гендерной идентичности // Тенденции развития науки и образования. 2023. №98-1. С. 69–71.
3. Дресвянина А.В. Понятие «гендерная идентичность»: сущность и подходы // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. №4. С. 154–157.
4. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. М., 2009.
5. Рожкова С.В. Гендерные особенности педагогической культуры учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2006.
6. Столярчук Л.И. Социальная сущность гендерной теории на основе методологии целостного подхода в образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №1(194). С. 12–16.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (в ред. приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 №121). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 12.07.2025).
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273-ФЗ; ред. от 24.07.2023). [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 12.07.2025).
9. Ярошенко Е.В. Формирование гендерной идентичности мальчиков-подростков средствами физического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2019.

* * *

1. Agbariya O.K. Sushchnost' gendernoj identichnosti budushchih pedagogov-yunoshej // Grani poznaniya. 2025. №2(97). S. 34–36.

2. Gareeva Z.K. Osnovnye podhody k formirovaniyu gendernoj identichnosti // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2023. №98-1. S. 69–71.
3. Dresvyanina A.V. Ponyatie «genderная идентичность»: сущность и подходы // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2009. №4. S. 154–157.
4. Kon I.S. Muzhchina v menyayushchemsyu mire. M., 2009.
5. Rozhkova S.V. Genderные особенности педагогической культуры учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Rostov-na-Donu, 2006.
6. Stolyarchuk L.I. Social'naya sushchnost' gendernoj teorii na osnove metodologii celostnogo podhoda v obrazovanii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №1(194). S. 12–16.
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya (v red. prikaza Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22.02.2018 №121). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya: 12.07.2025).
8. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (ot 29.12.2012 №273-FZ; red. ot 24.07.2023). [Elektronnyj resurs]. URL:<http://pravo.gov.ru> (data obrashcheniya: 12.07.2025).
9. Yaroshenko E.V. Formirovanie gendernoj identichnosti mal'chikov-podrostkov sredstvami fizicheskogo vospitaniya: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Groznyj, 2019.



The principles of developing the gender identity of future male teachers

The principles of developing the gender identity of future male teachers in the modern pedagogical university are substantiated. There is specified the essence of gender identity of future male teachers.

The holistic and gender approaches are presented as the methodological basis of the studied process.

Key words: gender identity, future male teachers, holistic approach, gender-based approach, university, essence of gender identity, pedagogical means of development.

(Статья поступила в редакцию 10.08.2025)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Обосновывается важность применения персонифицированных образовательных технологий при формировании навыков профессионального межкультурного взаимодействия. Отмечается значимость ситуативного проектирования учебной деятельности, повышения уровня самостоятельности и создания комфортных психолого-педагогических условий для раскрытия потенциала обучающихся и повышения мотивации к усвоению знаний и применению навыков в практической деятельности.



Ключевые слова: *персонификация обучения, межкультурное взаимодействие, иноязычная коммуникация, инновационная педагогика, иностранный язык.*

Персонификация образовательной деятельности является одним из ключевых направлений инновационного преобразования учебного процесса под возможности и желания обучающихся. На это указывает стремление работников учреждений высшего образования отразить возможность персонализации при организации педагогического взаимодействия. Например, программа развития РГУ им. А.Н. Косыгина на 2023–2032 годы показывает, что планируемые результаты на момент ее завершения будут включать в себя «возможность студентов ВО персонализировать образовательную траекторию» [7]. Это указывает на высокую степень осознания необходимости подобных инновационных изменений на всех уровнях реализации образовательных программ при подготовке профессионалов различного профиля и специализации.

Применение персонифицированных технологий в обучении включает в себя не только взаимодействие со студентами на уровне учебной деятельности, но и определение ключевых аспектов их личностно-ориентированных образовательный маршрутов. К ним относят содержание учебно-методических материалов, сопровождающих изучение дисциплин, модули или блоки программы, определение способов ознакомления с материалами, восприятие и контроль изучаемой информации, а также организацию взаимодействия с преподавателем и коллективом. Обучающийся вправе корректировать и видоизменять каждую ступень собственного образовательного маршрута, являясь прямым и активным участником собственного процесса обучения. Преподаватель осуществляет контакт со студентом в формате модифицированного сопровождения его индивидуализированной образовательной траектории, выступая наставником для релевантного исправления ложных и несвоевременных суждений и действий обучающегося.

Степень вовлеченности студента в образовательную среду, а также развитие навыков целеполагания и доведения поставленных проектов до завершающей фазы являются одними из самых главных качеств для выполнения поставленных задач в любых сферах деятельности. Л.С. Подымова и Т.А. Головяченко описывают персонификацию как «осознанный выбор самообучения, саморегуляции и последующего самообразования» [6, с. 28]. Полагаем осознание самостоятельности наиболее значимым фактором возможности реализации персонифицированной образовательной траектории, что обосновывает разработки относительно ее внедрения в высшей школе. Данные инно-

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

вационные трансформации требуют определенной подготовки сотрудников образовательных организаций, включая их всестороннее и непрерывное профессионально-личностное развитие, формирование устойчивой и бесперебойной информационно-технологической базы для реализации дистанционных программ на основе модульных технологий обучения, а также готовность самих педагогов к совершенствованию и преобразованию привычной рабочей деятельности. Преподаватели, согласно исследованию В.С. Цилицкого и Е.Ю. Никитиной, активно и заинтересованно реагирующие на имплементацию персонализированных технологий в учебный процесс, показывают более высокую результативность при работе с учениками [14, с. 118].

Становление квалифицированного специалиста является главной задачей высших образовательных организаций. Их положительно характеризуемое взаимодействие с коллегами и возможными потребителями услуг является возможностью осуществления межкультурного общения. В условиях многонациональности Российской Федерации этот аспект становится критически важным для ведения взаимоуважительной и результативной профессиональной деятельности. Л.В. Куликова и Ю.И. Детинко отмечают, что межкультурная коммуникация охватывает ценностные основы народов и культур, концептосферу, национальную и языковую картину мира, а также способы выстраивания эффективного общения с окружающими [4, с. 10]. Преподавателям иностранных языков и культур необходимо обучить студентов осуществлению межкультурного взаимодействия в профессиональной среде, где персонализированные технологии могут улучшить процесс восприятия информации и сохранности знаний после выпуска из образовательной организации.

Фокус педагогического воздействия целесообразно сместить со стандартизированного заучивания на гибкое и вариативное взаимодействие с образовательным материалом. Данный подход способствует формированию умения работать с любой информационно-практической составляющей, потенциально возникающей в дальнейшей деятельности выпускника. Развитие мышления, а также структурированное и поэтапное достижение поставленных целей способствуют становлению компетентной личности, готовой справляться с возникающими задачами личного и профессионального характера. Следовательно, персонализированная образовательная траектория необходима для выработки понимания выстраивания жизненной траектории в области обучения на протяжении всей жизни, а межкультурная коммуникация представляет собой дополнительный фактор реализации высококачественного профессионального взаимодействия.

Профессионализм выпускника формируется благодаря ряду компетенций, которые должны быть выработаны в период обучения в высшей образовательной организации. Межкультурная коммуникация фигурирует в Федеральных государственных образовательных стандартах бакалавриата: «УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» [12]. Междисциплинарность универсальных компетенций, а также необходимость их выработки для перехода к формированию общепрофессиональных и профессиональных умений позволяют говорить о высокой степени межпредметности при реализации компетентностного подхода. Формулировка УК-5 подразумевает сочетание множества умений при реализации инокультурного взаимодействия. Данная компетенция связана также с УК-4, в которой обосновывается необходимость осуществления профессионально-делового устного и письменного взаимодействия на языке Российской Федерации и одном или нескольких иностранных языках [Там же].

Изучение дисциплин лингвистической, исторической и социально-философской направленности в совокупности с формированием конкретизированных профессиональных навыков на текущих и последующих этапах обучения позволяет говорить о необходимости рассмотрения образовательного процесса как единого целого, в котором от формирования одного критерия результативности зависит множество других.

Организация компетентностного обучения предполагает структурность образовательной программы, в которой различные знания, умения и навыки могут вырабатываться как в рамках одного предмета, так и ряда дисциплин. Независимо от этого, обоснованная связь межкультурной коммуникации, иностранного языка и различных предметов социально-гуманитарной направленности, а также возможность применить данные умения в области профессиональной деятельности способствуют преемственности образовательного процесса и сохранению полезных навыков после выпуска из высшей образовательной организации.

Персонифицированные технологии, которые необходимо применять при обучении межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере, можно разделить по следующим критериям:

1. *Индивидуализированное взаимодействие с учебным материалом*, подразумевающее релевантность использования конкретных учебных материалов соответственно достижению поставленных образовательных целей. Обучающемуся предоставляется вариативность в области определения содержания и сложности информационных ресурсов, с которыми ему предстоит работать в процессе следования намеченной образовательной траектории. Он вправе давать комментарии и непосредственно влиять на текущий или планируемый учебный процесс. Задачами педагога при этом являются исправление ошибочного хода мысли обучающегося, своевременное предоставление учебников и иных уместных учебно-методических материалов с учетом пожеланий студента, а также организация многоэтапного педагогического сопровождения, которое является следующим критерием индивидуализации.

2. *Создание преподавателем комфортной психологово-педагогической обстановки* выступает одной из главных целей персонификации. Обучающийся должен не только с интересом воспринимать всю необходимую информацию, но и делать это легко и с удовлетворением. Персонификация, согласно В.С. Третьяковой, А.Е. Кайгородовой, А.А. Шарову и Э.Ф. Зеер, затрагивает внутреннее психологическое состояние обучающегося, влияет на самоактуализацию и самореализацию личности [10, с. 110]. Именно поэтому крайне важно учитывать психологическое состояние обучающегося, помогать ему верно менять образовательную траекторию в случае возникновения трудностей. В период стресса и сомнений перед большим объемом программы студент может потерять изначальную мотивацию, которую необходимо поддерживать с помощью напоминания о поставленных целях. Преподаватель, выступая высококвалифицированным наставником, также является субъектом педагогического взаимодействия, поэтому ему необходимо следить за собственным уровнем усталости и комфорта, вносить своевременные изменения в личный график труда и отдыха. От того, насколько педагог будет субъектно вовлечен в образовательный процесс, зависит успех его подопечных.

3. *Осознанная самоорганизация учебной деятельности* также является критерием вариативности, на который обучающийся может влиять при следовании учебному маршруту. Он может осваивать материал совместно с другими студентами, в рамках группы или подгруппы, либо заниматься автономно. Ж.Б. Багичева и Д.И. Гасанова допускают возможность выбора студентами групповой или индивидуальной форм организации образовательного процесса [2, с. 123]. В зависимости от возникающих пожеланий, они могут менять данный фактор согласно своим предпочтениям в текущий период образовательной деятельности. Преподаватель способен корректировать учебную траекторию не только в виде комментариев и советов относительно содержания и грамотного психологово-педагогического наставничества, но и в области организации коллективного и индивидуального обучения. Предварительные рекомендации могут быть даны им для более качественного учебного взаимодействия между студентами, например, на этапе формирования слухопроизносительных навыков при обучении иностранному языку. При организации подобного обучения, независимо от выбора студента

в пользу индивидуального освоения учебного материала, целесообразно предложить временную коллективную организацию образовательного процесса, что способствует улучшению результативности конкретно данного элемента обучения иноязычному слушанию и говорению.

Профессиональная межкультурная коммуникация характеризуется необходимостью уметь реализовывать взаимодействие на иностранном языке в рамках рабочих особенностей, с применением должного уважения к собеседникам, речевой грамотностью и высоким уровнем специализированной подготовки. Ю.Ю. Тимкина определяет ее как «способность осуществлять межкультурное взаимодействие в ситуациях общения при выполнении трудовых функций» [9, с. 55]. Междисциплинарность выступает залогом грамотного усвоения профессиональной информации наряду с умением ясно выражать свои мысли в рамках межличностного общения на иностранном языке. Существенным является физическое присутствие студентов на аудиторных занятиях, поскольку оно должно проектироваться преподавателем таким образом, чтобы наиболее активно включать каждого студента в процесс речепроизводства. Многократное моделирование межкультурных коммуникативных ситуаций является критерием готовности выпускника к реализации компетентного иноязычного взаимодействия в дальнейшей рабочей деятельности.

Э.Р. Диких и Н.В. Багаутдинова полагают, что, исходя из стремления к наиболее качественной персонификации образовательной деятельности в сфере обучения профессиональному межкультурному взаимодействию, целесообразно обратиться к одному из главных способов отслеживания прогресса и продвижения студентов – информационно-технической составляющей [3, с. 126–127]. С ее помощью преподаватель будет способен отслеживать успех самостоятельной учебной деятельности обучающихся и проводить грамотную оценку сформированности умений в рамках доступных аудиторных часов. Однако при цифровизации образования необходимо учитывать этическую составляющую, в которую, согласно исследованию С.С. Усова, Г.А. Хорохориной, Е.В. Ежовой, А.И. Расулова и Д.А. Косых, входят такие критерии, как соблюдение конфиденциальности данных (в особенности личностно-ориентированных при персонифицированном обучении), а также прозрачность использования учебных ресурсов [11, с. 242]. Наличие значительного количества самостоятельной работы в учебных планах образовательных организаций требует организации масштабного мониторинга ее качественного выполнения. В данный момент процесс проверки данной составляющей педагогического процесса требует доработки и структуризации.

Необходимое сопровождение педагогического процесса может быть организовано без внедрения технологической составляющей, однако в данном случае необходимо уделять значительное внимание контролю качества самостоятельной работы обучающихся во время аудиторной практической деятельности. Л.А. Хамула указывает, что при этом должен учитываться уровень индивидуального вклада и затрачиваемых усилий, достигнутый во время самостоятельной деятельности [13, с. 71]. Организовать данный мониторинг персонифицированной активности можно с помощью выстраивания определенного плана занятий, между которыми у студентов будет достаточное количество времени для подготовки. Промежутки между аудиторными встречами должны быть достаточными для самостоятельного изучения необходимого материала, однако не превышать определенного количества дней, отведенных преподавателем в связи со спецификой и поставленными перед обучающимися целями изучаемой дисциплины.

Целесообразно также выделить время на индивидуальные семинары консультативной направленности, во время которых студент будет иметь возможность обсудить с преподавателем возникшие трудности и получить исчерпывающие рекомендации относительно организации дальнейшей учебной деятельности. Самостоятельная работа предполагает возникновение определенных вопросов, с которыми студент будет стал-

киваться во время образовательного процесса. Ответы на них в полной мере должны быть предоставлены преподавателем. Кроме того, во время индивидуальных консультаций педагог может задавать уточняющие вопросы относительно психологического состояния и общего комфорта студента в процессе освоения программы, что является необходимым критерием персонификации. Определенное количество времени должно быть выделено на анализ удовлетворенности обучающихся и оценку степени возникающих затруднений. Эти данные впоследствии используются для корректировки персонифицированного образовательного маршрута.

При организации персонифицированного обучения иностранному языку необходимо учитывать особенности данной дисциплины. Т.Н. Астафурова считает, что очная работа должна предшествовать дистанционной при обучении чтению, в то время как аудирование может предполагать первоначальное самостоятельное ознакомление обучающихся с рядом материалов [1, с. 80–81]. Выбор порядка действий зависит от решения преподавателя в конкретной ситуации. Аудиторная деятельность на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» с учетом необходимости развития компетенций в области реализации межкультурной коммуникации в профессиональной деятельности должна складываться из ряда критериев. Первоначально необходимо провести одно или несколько вводных занятий, в зависимости от степени осознания проектируемого взаимодействия между преподавателем и обучающимися. Затем, совместно с учебным отделом, организовать график проведения аудиторных практикумов. Он должен быть равномерным, соответствовать срокам теоретического обучения, однако предоставлять достаточное количество времени для самостоятельной подготовки между занятиями. Во время вводных лекций студентам необходимо полноценно и всесторонне описать процесс взаимодействия друг с другом и с преподавателем, обосновать использование учебных материалов из списка предоставляемой университетом литературы, а также ответить на любые другие возникающие у обучающихся вопросы.

Задачей студентов является полное или частичное целеполагание, вектор которого может быть задан преподавателем. При постановке конкретной и ситуативной проблематики межкультурного взаимодействия с помощью профессиональной терминологии необходимо сформировать ряд задач, которые требуют решения для итогового контроля достижения поставленной цели, а также использовать лексический минимум, важный для грамотного взаимодействия в специализированных областях. Преподавателю следует объяснить обучающимся, что самым главным качеством современного специалиста является доведение проекта до завершающей фазы. Путь, которым обучающиеся будут идти к этому, индивидуален у каждого студента, однако есть определенные шаблоны, подзадачи, систематическое и последовательное выполнение которых приведет к положительному итоговому результату.

Коллектив авторов из Уральского государственного аграрного университета, в который входят Т.Н. Макарова, Н.И. Сорокина, Р.И. Степанов, С.А. Волкова и Е.Р. Шакирова, пришел к выводу, что на уровень самостоятельности обучающихся влияют такие факторы, как мотивационная составляющая, педагогическая поддержка, информационная доступность и навыки проектной деятельности [5, с. 367]. Степень независимости учебных действий студента в рамках персонифицированной образовательной траектории должна возрастать и поощряться преподавателем на основе следующих индикаторов: достижения достаточного уровня самостоятельности и прохождения контрольных этапов на стабильно высоком уровне; пожелания обучающегося (педагогическая корректировка в данном случае необходима при неудовлетворительных последствиях принятых решений, проявляющихся в недостаточной успеваемости и неудачном освоении программы в целом); стремления к образовательной автономности; наличия критерииев, указывающих на психологическую готовность к этому, например, отсутствие страха,

активность, стабильный эмоциональный фон при выполнении трудных задач и заинтересованность, проявляемая во время индивидуальных консультаций с преподавателем.

Межкультурная профессиональная коммуникативная направленность соблюдается путем внедрения специализированной терминологии, с помощью которой необходимо применить полученные общепрофессиональные и профессиональные знания в рамках моделируемого ситуативного межличностного общения при аудиторном взаимодействии. Главными критериями компетентности являются свободное речепроизводство, непрерывное ведение диалога или полилога с другими людьми на профессиональную тематику, умение донести свою точку зрения, аргументированно обосновать ее и исключить проблематику возникающих лингвокультурологических барьеров таким образом, чтобы они не являлись серьезным препятствием для достижения целей коммуникации. Соблюдение каждого из них возможно благодаря грамотной организации ситуативности, прямую зависящую от вовлеченности и компетентности преподавателя иностранных языков и культур. Проектная работа, по мнению С.В. Саночкиной, Ю.А. Лескиной и Е.Н. Ярославовой, улучшает аналитические и коммуникативные навыки обучающихся, мотивирует их, персонифицирует образовательный процесс, а также улучшает восприятие специализированной профильной информации [8, с. 5]. Профессионализм педагогов должен непрерывно улучшаться путем повышения их квалификационного уровня. Это способствует совершенствованию эрудиции и расширению кругозора, что прямо влияет на возрастание качества проектной деятельности.

В заключение отмечаем, что выработка компетентности профессионального межкультурного взаимодействия посредством применения персонифицированных технологий представляет собой формирование знаний, умений и навыков в контексте межпредметности и инновационности образовательных траекторий. Данный подход может являться основой для разработки наиболее подходящего учебного маршрута для каждого студента, повышая при этом результативность не только усвоения информации, но и ее грамотного применения наряду с психологическим комфортом и интересом к осуществляющейся деятельности. Имплементация персонифицированного педагогического взаимодействия в образовательный процесс представляет собой основу для инновационного межличностного взаимодействия между преподавателем и студентами, а также способствует развитию имеющихся талантов и скрытых возможностей обучающихся.

Список литературы

1. Астафурова Т.Н., Бганцева И.В. Современные технологии организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // *Primo aspectu*. 2024. №2(58). С. 77–82.
2. Багичева Ж.Б., Гасанова Д.И. Реализация технологий персонифицированного образования в отечественной образовательной практике высшей школы // *Мир науки, культуры, образования*. 2024. №2(105). – С. 122–124.
3. Диких Э.Р., Багаутдинова Н.В. К вопросу развития цифровой среды современного вуза // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгafта*. 2023. №8(222). С. 125–129.
4. Куликова Л.В., Детинко Ю.И. Специфика межкультурной коммуникации в полиглоссическом пространстве России: теория и практика // *Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2025. Т. 18. №1. С. 5–11.
5. Макарова Т.Н., Сорокина Н.И., Степанов Р.И. Формирование автономии в изучении иностранного языка у студентов неязыковых вузов // *Образование и право*. 2025. №1. С. 364–369.
6. Подымова Л.С., Головяченко Т.А. Организация персонифицированного образовательного пространства как проблема // *Высшее образование сегодня*. 2020. №1. С. 28–30.
7. Программа развития Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина»

на (Технологии. Дизайн. Искусство)». [Электронный ресурс]. URL: https://rguk.ru/sveden/files/programma_razvitiya_universiteta.pdf (дата обращения: 10.06.2025).

8. Саночкина С.В., Лескина Ю.А., Ярославова Е.Н. Персонифицированный подход в организации проектной деятельности студентов-бакалавров // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. №7(133). С. 1–7.

9. Тимкина Ю.Ю. Иноязычная подготовка к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2024. №1(136). С. 53–60.

10. Третьякова В.С., Кайгородова А.Е., Шаров А.А., Зеер Э.Ф. Исследование социально-профессиональной успешности личности на основе персонификации субъекта деятельности // Science for Education Today. 2023. Т. 13. №3. С. 101–124.

11. Усов С.С., Хорохорина Г.А., Ежова Е.В. Этические аспекты цифровой трансформации образования // Вестник педагогических наук. 2024. №8. С. 239–245.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 18.03.01 Химическая технология. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-18-03-01-himicheskaya-tehnologiya-922/> (дата обращения: 14.06.2025).

13. Хамула Л.А. Роль персонифицированного подхода при организации самостоятельной работы обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2023. №5(102). С. 70–72.

14. Цилицкий В.С., Никитина Е.Ю. Исследование готовности педагогов к внедрению персонифицированных образовательных стратегий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2024. Т. 13. №1(46). С. 116–119.

* * *

1. Astafurova T.N., Bganceva I.V. Sovremennye tekhnologii organizacii samostoyatel'noj raboty studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka // Primo aspectu. 2024. №2(58). S. 77–82.

2. Bagicheva Zh.B., Gasanova D.I. Realizaciya tekhnologij personificirovannogo obrazovaniya v otechestvennoj obrazovatel'noj praktike vysshej shkoly // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024. №2(105). – S. 122–124.

3. Dikih E.R., Bagautdinova N.V. K voprosu razvitiya cifrovoj sredy sovremennoj vuza // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2023. №8(222). S. 125–129.

4. Kulikova L.V., Detinko Yu.I. Specifika mezhkul'turnoj kommunikacii v polietnicheskem prostranstve Rossii: teoriya i praktika // Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2025. Т. 18. №1. S. 5–11.

5. Makarova T.N., Sorokina N.I., Stepanov R.I. Formirovanie avtonomii v izuchenii inostrannogo yazyka u studentov neyazykovyh vuzov // Obrazovanie i pravo. 2025. №1. S. 364–369.

6. Podymova L.S., Golovyatenko T.A. Organizaciya personificirovannogo obrazovatel'nogo prostranstva kak problema // Vysshee obrazovanie segodnya. 2020. №1. S. 28–30.

7. Programma razvitiya Federal'nogo gosudarstvennogo byudzhetnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Rossijskij gosudarstvennyj universitet im. A.N. Kosygina (Tekhnologii. Dizajn. Iskusstvo)». [Elektronnyj resurs]. URL: https://rguk.ru/sveden/files/programma_razvitiya_universiteta.pdf (data obrashcheniya: 10.06.2025).

8. Sanochkina S.V., Leskina Yu.A., Yaroslavova E.N. Personificirovannyj podhod v organizacii proektnoj deyatel'nosti studentov-bakalavrov // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2023. №7(133). S. 1–7.

9. Timkina Yu.Yu. Inoyazychnaya podgotovka k mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu v professional'noj deyatel'nosti // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. №1(136). S. 53–60.

10. Tret'yakova V.S., Kajgorodova A.E., Sharov A.A., Zeer E.F. Issledovanie social'no-professional'noj uspeshnosti lichnosti na osnove personifikacii sub"ekta deyatel'nosti // Science for Education Today. 2023. Т. 13. №3. S. 101–124.

11. Usov S.S., Horohorina G.A., Ezhova E.V. Eticheskie aspekty cifrovoj transformacii obrazovaniya // Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2024. №8. S. 239–245.

12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 18.03.01 Himicheskaya tekhnologiya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-18-03-01-himicheskaya-tehnologiya-922/> (data obrashcheniya: 14.06.2025).

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13. Hamula L.A. Rol' personificirovannogo podhoda pri organizacii samostoyatel'noj raboty obuchayushchih sya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023. №5(102). S. 70–72.

14. Cilickij V.S., Nikitina E.Yu. Issledovanie gotovnosti pedagogov k vnedreniyu personificirovannyh obrazovatel'nyh strategij // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2024. T. 13. №1(46). S. 116–119.



***Designing the personalized education as the way to improve
the effectiveness of professional intercultural interaction***

The importance of using personalized educational technologies in the process of developing the skills of professional intercultural interaction is substantiated. The significance of situational designing of learning activity, the improvement of the independence level and the creation of comfortable psychological and pedagogical conditions for realizing the students' potential and improving the motivation to master the knowledge and to use the skills in the practical activities is specified.

Key words: *personification of education, intercultural interaction, foreign language communication, innovative pedagogy, foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 08.06.2025)



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

O.B. НАУМЕНКО
Волгоград

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Описываются современные проблемы, связанные с цифровизацией общества, препятствующие формированию функциональной грамотности, познавательного интереса, качественному математическому образованию учащихся. Предложены возможные пути преодоления обозначенных проблем у подростков.



Ключевые слова: образование, школьник, функциональная грамотность, математическая грамотность, цифровизация, познавательный интерес.

Развитое мышления, высокий уровень интеллекта, информационная грамотность, сформированность естественнонаучной картины мира, креативность, коммуникабельность – все это необходимо образованному человеку для полноценного существования в современном обществе. В результате этого не случайно в настоящее время педагоги озабочены формированием функционально грамотной личности, т.е. обладающей набором компетенций, которые помогают в повседневной и профессиональной жизни решать возникающие проблемы.

Математика как наука и учебный предмет является основой математической и финансовой грамотности, способствует развитию гибкости (креативности) мышления – составных компонентов функциональной грамотности. В результате этого данную статью посвятим проблемам качества математического образования современных подростков.

В отчете 2023 года по результатам общероссийской оценки качества общего образования на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся (по модели PISA) отмечается «позитивная динамика результатов по всем видам грамотности и значительное снижение доли обучающихся, не преодолевших пороговые уровни» [2, с. 18], однако сделан и ряд тревожных выводов:

- «доля обучающихся, однозначно называющих те или иные предметы одними из своих любимых, составляет всего 12–17%, а считающих, что предметы даются легко – 10–13%» [3, с. 5];
- «50% обучающихся считают, что им нелегкодается математика, 47% – естественно-научные предметы и 65% обучающихся считают, что успешность обучения предопределены способности к предмету, а не усердная работа» [Там же, с. 5–7];
- «почти 40% подростков продемонстрировали низкий (второй из шести) уровень математической грамотности (подразумевается умение формулировать / распознавать математическую проблему, вычислять, интерпретировать и оценивать / делать выводы), являющийся по сути пороговым – минимально необходимым уровнем для полноценного функционирования в обществе (обучающиеся, имеющие такой уровень функциональной грамотности, могут использовать приобретенные в школе знания и умения за

пределами учебных задач только в простых знакомых ситуациях, применять стандартные алгоритмы, формулы, правила для решения задач с целыми числами, делать буквальные выводы по проведенным вычислениям» [2, с. 11–15];

• за период исследований с 2018 по 2023 годы «доля высоких результатов практически не изменяется, что может указывать на то, что при общем распространении материалов, связанных с формированием функциональной грамотности, подходы учителей в целом остаются неизменными» [Там же, с. 18];

• «большинство обучающихся (80–82%) хотят достичь высоких результатов по предметам, но в то же время в отношении математики, русского языка и предметов естественно-научного цикла многие обучающиеся демонстрируют признаки снижения мотивации (математику не считают своим любимым предметом 47,0% обучающихся, русский язык – 44,0%, предметы естественно-научного цикла – 43,2%)» [3, с. 13];

• «у обучающихся снижен уровень любознательности как осознанного стремления к получению новых знаний, желания и готовности узнавать новое, находить причины явлений и, следовательно, внутренней мотивации в учебном процессе (каждый пятый обучающийся не любит задавать вопросы и каждый шестой раздражается, когда приходится вникать в детали)» [Там же, с. 14].

Решение этой непростой задачи формирования функционально грамотной личности в последние годы затрудняется тем, что современные школьники – это дети, родившиеся и живущие в среде цифровизированного пространства. Их растят родители, с наслаждением вникающие в цифровизацию окружающего мира и бесконтрольно погружающие в нее своих детей с самого младенчества. При всех плюсах «цифры» психологи уже убеждены и в отрицательном воздействии такой агрессивной цифровизации на современных школьников. В первую очередь речь идет о падении уровня познавательного интереса, особенно к содержанию школьных дисциплин, а также об изменении восприятия информации, структуры мышления, коммуникативных умений и социализации.

Последние исследования, в том числе проведенные представителями научной школы МГУ им. В.М. Ломоносова [4], показали, что современные школьники – это особое поколение, дети, которых часто называют поколением Z или «скринейджерами» (от англ. Screen +age), а на смену им спешат подростки поколения Альфа. Это современное поколение подростков, которые не представляют свою жизнь без электронных устройств (смартфонов, планшетов, компьютеров и др.). Они обладают парадоксальной способностью осваивать технико-технологические навыки ориентации в виртуальном пространстве быстрее, чем у них формируются речевые и психомоторные навыки.

Неконтролируемое и длительное пользование цифровыми устройствами приводит к печальным последствиям. После детского сада, организованной в нем игровой познавательной деятельности и непосредственного общения со сверстниками к периоду младшего школьного возраста общение все больше носит опосредованный характер (посредством электронных устройств), что приводит учащихся к замкнутости, социальной дезадаптации. Имеет место патологическая увлеченность подростков электронными играми, сетью Интернет, где на первый план выходит увлекательность, динамичность, разнообразие спецэффектов мобильных устройств. У этих школьников стирается грань между миром реальным и виртуальным. Из-за обилия просмотренного контента, постоянного перехода по гиперссылкам школьники приобретают особое «гипертекстовое» и «клиповое» мышление, у них формируется модель «параллельных мыслительных процессов».

В связи с указанными выше особенностями нового поколения подростков отметим ряд возникающих общепедагогических трудностей, препятствующих их качественно-

му образованию – формированию функциональной грамотности, интереса к познанию и готовности к непрерывному обучению в течение всей жизни.

Первая из них – недоразвитие эмоционально-потребностной сферы личности, что выражается в низком уровне познавательного интереса школьников. У многих современных учащихся понижена мотивационная направленность на самостоятельное «открытие» знания и ценность таких самостоятельных открытий. Казалось бы, живя в широчайшем информационном поле, дети имеют возможность узнать о многом и, как нам видится, интересоваться многим. Однако большая доля школьников пассивна в части интереса к познанию, педагогу трудно их удивить, восхитить, увлечь. На уроках эти учащиеся откровенно скучают, занимая выжидательную позицию до перемены и возможности взять в руки телефон. Характерной чертой познавательного интереса таких подростков является неустойчивость и значительная зависимость интереса от внешнего стимула – мультимедийного и гипертекстового подкрепления.

Вторая психолого-педагогическая проблема – рост численности школьников с повышенной эмоциональной нестабильностью и гиперактивностью. Эти качества не дают им возможности сосредоточенно и целенаправленно руководить своим процессом познания, удерживать учебные задачи, осуществлять самоконтроль, адекватно реагировать на внешнюю оценку.

Третья проблема – увеличение количества подростков с недоразвитием волевой сферы личности, что характеризуются апатией, отказом от самостоятельной тренировочной работы, поиска и исправления ошибок. Педагоги массово отмечают неспособность таких детей сосредотачиваться, выполнять операции «в уме». Наблюдается отказ от устных вычислений и преобразований в пользу использования вездесущего калькулятора, который имеется теперь в каждом персональном цифровом устройстве (гаджете). Кроме того, традиционные домашние задания из числа упражнений учебника просто копируются с помощью электронного ресурса ГТЗ («Готовые домашние задания»). Думать и решать самостоятельно стало не модно и, по мнению таких подростков, «круче» и легче навести экран айфона на задание и практически мгновенно получить его готовое решение с ответом.

Следующая проблема, появляющаяся из-за раннего и бесконтрольного погружения детей в цифровое пространство, – это развитие у школьников схемы «параллельного» мышления, такой конструкции мышления, при которой различные точки зрения и подходы не сталкиваются и анализируются, а существуют как бы параллельно. Это крайне затрудняет линейное и структурное мышление, столь необходимые для изучения математики, физики, химии. Параллельное мышление определяет небольшую глубину и слабую логичность мышления человека, низкую креативность как субъективную способность открывать качественно новые свойства объекта или явления. Педагоги отмечают, что отсутствие такого качества у школьника, как «вдумчивость», встречается повсеместно. В частности, это приводит к неумению, боязни и нежеланию школьников решать текстовые задачи программного курса, не говоря уже о нестандартных.

Еще одно явление – «гипертекстность» мышления – связано с использованием подростками текста с гиперссылками и возможностью переходить по ним. С одной стороны, такое мышление предполагает активное вовлечение школьника в процесс получения информации, но с другой – он становится ее соавтором путем выбора релевантного материала, построения медиапродукта, переходя по гиперссылкам, на основе субъективных ассоциаций и связей. Школьник не анализирует информационный первоисточник, а знакомится с некой мозаичной информацией по теме по принципу детской игрушки «калейдоскоп».

Шестая проблема, о которой уже не один год сигнализируют психологи и педагоги, – это приобретение подростками «клипового» мышления, т.е. такого типа мышления, при котором они воспринимают информацию короткими кусками и яркими об-

разами, фрагментарно. Это приводит к тому, что школьник не может сосредоточиться на одной проблеме, поиске путей ее решения и постоянно перескакивает с одного на другое. Он легко воспринимает короткую текстовую, с яркой иллюстрацией новость или рекламу в интернете, а рассказ в 1 страницу без усилий осмысленно прочитать уже не может.

Еще одна проблема, пришедшая с юными пользователямиайфонов и смартфонов, – приобретенные ими в дошкольный период навыки «скринроллинга», т.е. передачи изображения с экрана одного устройства на экран другого, где, как правило, роль передатчика исполняет смартфон, а роль приемника – телевизор или внешний монитор. Скринроллинг препятствует развитию тонкой моторики пальцев рук, графомоторных навыков. Это, в свою очередь, свидетельствует о недостаточно продуктивном развитии высших корковых функций головного мозга – речи, внимания, памяти, мышления. Кроме того, слабые графомоторные навыки – это плохой почерк, неаккуратность записей и чертежей, что является причиной до 50% ошибок школьников.

Существенной проблемой сегодня стало предпочтение учащимися в качестве основного информационного источника сети Интернет. Современное поколение детей школьного возраста в большинстве случаев считают эту сеть единственным источником информации и не подвергают критической оценке ее достоверность и объективность. При этом книга (учебник) как источник знаний, информации отходит на второй план. Энциклопедии, научно-популярная литература находятся в забвении, обращения к ним крайне редки.

Проблемой является и низкий уровень у школьников личной коммуникабельности, умения аргументировано выражать свое мнение, что мешает социализироваться учащимся и затрудняет использование педагогом современных интерактивных методов организации обучения – групповых и коллективно-распределительных форм.

Таким образом, глобальное техническое развитие, цифровизация общественной жизни добавили педагогам проблем в образовании современных школьников. Данные и выводы исследования качества образования в нашей стране показывают, что «существующая методическая база и сложившаяся педагогическая практика формирования математической грамотности оказываются эффективными только для обучения изначально более склонных к математике обучающихся и заметно менее эффективными – для обеспечения достижения основной массой обучающихся уверенных базовых результатов, необходимых для широкого спектра задач личного развития, включающих способности к дальнейшему профессиональному обучению, способности к логическому и критическому мышлению, финансовой грамотности и т.д.» [2, с. 16].

В докладе по результатам общероссийской оценки качества образования на основе практики международных исследований за 2023 год сделан вывод о том, что формирование любознательности обучающихся и вовлеченности в работу на уроках в значительной мере связано с поддержкой со стороны педагогов; с тем, как организован образовательный процесс в образовательной организации – подстроен ли он под способности и потребности обучающихся [Там же, с. 15–16].

Обозначенные выше проблемы активизируют ученых, методистов, учителей в поиске педагогических средств, нивелирующих отрицательное воздействие ранней и бесконтрольной цифровизации среды обитания школьника. Каковы же пути решения новых проблем-вызовов цифровизации в современных условиях? Единого рецепта, конечно же, нет! Можно лишь наметить возможные пути, а каждый педагог выберет уже свою дорогу.

В части психолого-педагогических проблем познавательного развития современных школьников, связанных с цифровизацией, ясно одно, что мы не можем и не имеем права «плестись позади» учеников. В этой ситуации педагогам необходимо «взглавить» процесс и повести его в правильном направлении. Рассматривая возмож-

ности образовательных платформ, электронных учебников и пособий, мы постепенно приходим к выводу о том, что электронный учебник и обучение с использованием сети Интернет приводит «к необходимости переконструировать традиционное изложение учебного материала с целью укрупнения дидактических единиц (блоков теории) для создания условий обобщения и интеграции знаний учащихся, рационального планирования занятий, обеспечивающих отработку практического применения теории, решения практико-ориентированных задач. Логика построения материала должна содействовать трансформации объяснительного способа передачи знаний учителем в средство познания самими учащимися (под руководством педагога) с последующим практическим применением нового знания (решением стандартных и нестандартных кейсов) с целью формирования самостоятельности и творческого мышления обучающихся» [1, с. 30–32].

Но такое обучение будет неэффективно, если не заложить «мотивационную основу, возможность развития познавательных интересов школьников, самоконтроля и самооценки. Учебный материал должен излагаться не в форме монографии, а вести с учеником своеобразный диалог, выводя его на личностный уровень саморазвития. При этом необходимо организовать дифференцированный подход к учащимся, дать возможность индивидуального продвижения и опережающего изучения курса, т.е. обеспечить вариативность образования» [Там же].

Стандарты современного образования требуют от педагогов развивающего обучения, чему способствует проблемный подход в образовании. В начальной школе учитель чаще всего искусственно «погружает» школьников в проблему, затем дает необходимый инструментарий для ее решения и под своим же руководством выводит учащихся из проблемной ситуации. Однако для подростков более продуктивный выход мы видим в ситуации, когда школьник далее без помощи учителя может применить «открытые» им знания при решении практических задач, в практической математике. В таком случае учащийся получает определенные положительные эмоции от «победы над проблемой» и продвигается в своем развитии, а также приобретает самостоятельность, креативность, критичность мышления в процессе учения.

Традиционно основой учебной программы по математике были формальные задачи, написанные на символическом языке чисел и букв, алгоритмы решения которых требовалось запомнить. Однако научные исследования и педагогический опыт привели к тому, что сегодня математическое образование не приемлет механического запоминания («зубрежки»). Так, в свое время Ганс Фрейденталь предположил, что формальное обучение должно быть согласовано с реальным жизненным опытом. Он рассматривал математику как деятельность человека, а не просто как чистое абсолютное знание. Считал, что математика должна быть ориентирована на то, чтобы ученики воспринимали числа как объекты и могли понять смысл действий, пользу и красоту математики [5]. Основная идея его работ – ребенок должен научиться осознавать математику через проблемы окружающей действительности. Другими словами, от опыта, жизненной личностно-значимой проблемы – к теории, правилу, формуле, а не наоборот.

Современные младшие школьники чаще думают о своих финансах, чем поколение их учителей в этом возрасте, а подростки имеют возможность работать в свободное от обучения время и получать деньги на «карманные» расходы. В результате этого финансовые задачи личностно значимы для учащихся и демонстрируют прикладное значение математики. Сегодня для многих педагогов уже стало нормой включение в содержание урочной и внеурочной деятельности школьников решения задач, формирующих финансовую грамотность. Наиболее значимыми при решении финансовой задачи являются моменты обсуждения финансовой ситуации, описанной в задании, и дискуссии о стратегии ее решения, которые приводят школьников к формированию собственных выво-

дов о том, как следует рационально распоряжаться личным бюджетом. Это жизненно необходимо, а также интересно и полезно всем учащимся.

К сожалению, сегодня часто наблюдается переполненность класс-комплектов, что затрудняет использование педагогами на уроке групповой работы. Однако именно при такой организации образовательного процесса, благодаря учебному взаимодействию со сверстниками школьники достигают более высокого уровня понимания учебного материала.

Организация проектной деятельности младших школьников – еще один путь к успеху в формировании функциональной грамотности подростков. Из-за противоречия между большим объемом программного содержания и малой длительностью урока (30–40 мин.) проектная деятельность все чаще переходит в сферу внеурочной работы, затратной по времени для педагога. Но результативность ее очень велика: возрастают эмоционально окрашенный интерес учащихся к предмету математики, ее содержанию; растет уровень самостоятельности в планировании работы, поиске и обработке информации, формируются коммуникативные умения и многое другое. Этот опыт пришел к нам из-за рубежа, и он оказался продуктивным.

Уже несколько лет методисты рекомендуют обратить внимание учащихся, увлекающихся компьютерными играми, на старинную интеллектуально мощную «битву белых и черных» за шахматной доской. В отдельных регионах России уже несколько лет идет эксперимент по внедрению шахмат в программу обучения начальной школы. Вопрос спорный, обсуждается, но организация внеурочной и обязательно современной шахматной школы в дополнение к основной программе не лишнее. Кроме этого существуют и иные логические игры, которые могут использоваться при обучении математике в урочной и внеурочной деятельности. С ними нужно знакомить школьников, организовывать игровые состязания.

Таким образом, положение не безвыходное. Просто мы оказались не готовы к стремительной цифровизации мира и приходу в классы детей нового поколения. Предложенные выше направления действия нацелены, в первую очередь, на возвращение ученика из цифрового мира в мир реальный, интересный и увлекательный! Мы убеждены, что перечисленные выше проблемы могут и должны стать предметом обсуждения и исследования специалистов всех уровней – от выпускников вуза и их педагогов-наставников до маститых ученых. Сегодня педагогическому сообществу необходимо обмениваться полученным опытом, наработками в организации математического образования школьников в различных условиях с целью выработки реальных методических рекомендаций в помощь коллегам. Только при условии объединения наших усилий мы можем ожидать благоприятный исход в преодолении проблем организации качественного и эффективного начального математического образования.

Список литературы

1. Науменко О.В. Формирование познавательного интереса во взаимосвязи с самооценкой у подростков при реализации ФГОС основного общего образования // Границы познания. 2013. №2(22). С. 25–33.
2. Результаты общероссийской оценки на основе практики международных исследований – 2023, часть I. [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/pisa/FG-2023-I.pdf> (дата обращения: 19.04.2025).

3. Результаты общероссийской оценки на основе практики международных исследований – 2023, часть II. [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/pisa/FG-2023-II.pdf> (дата обращения: 19.04.2025).
4. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. №2. С. 6–11.
5. Фрейденталь Ганс. Математика в науке и вокруг нас. М., 1977.

* * *

1. Naumenko O.V. Formirovanie poznavatel'nogo interesa vo vzaimosvyazi s samoocenkoj u podrostkov pri realizacii FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya // Grani poznaniya. 2013. №2(22). S. 25–33.
2. Rezul'taty obshcherossijskoj ocenki na osnove praktiki mezhdunarodnyh issledovanij – 2023, chast' I. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/pisa/FG-2023-I.pdf> (data obrashcheniya: 19.04.2025).
3. Rezul'taty obshcherossijskoj ocenki na osnove praktiki mezhdunarodnyh issledovanij – 2023, chast' II. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/pisa/FG-2023-II.pdf> (data obrashcheniya: 19.04.2025).
4. Fel'dshtejn D.I. Izmenyayushchijsyia rebenok v izmenyayushchemsya mire: psihologo-pedagogicheskie problemy novoj shkoly // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2010. №2. S. 6–11.
5. Frejdental' Gans. Matematika v nauke i vokrug nas. M., 1977.



The problems of quality of mathematical education of modern schoolstudents

The current problems associated with the digitalization of society, preventing the formation of functional literacy, cognitive interest and quality mathematical education of students are described. There are suggested the possible ways to overcome these problems of adolescents.

Key words: *education, school student, functional literacy, mathematical literacy, digitalization, cognitive interest.*

(Статья поступила в редакцию 25.07.2025)

Т.Л. ШАПОШНИКОВА,

О.Г. СУБОЧЕВ,

О.А. ГОРДИЕНКО,

А.Ю. ЕГОРОВА,

А.М. ГЕРАЩЕНКО

Краснодар

**СОЗДАНИЕ ИНЖЕНЕРНЫХ КЛАССОВ ШКОЛ В ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО
ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЭТАП ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ,
ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА***

Анализируется новый этап развития системы непрерывного образования применительно к инженерному образованию. Представлен формат взаимодействия в этой системе инженерных классов школы и ресурсных центров – образовательного школьного технопарка и предприятий-партнеров. Используются аналитический и историко-педагогический методы исследования для описания этапа «омолаживания» инженерного образования и распространения в нем рыночных механизмов и отношений.



Ключевые слова: система образования, инженерный класс школы, технопарк, вуз, предприятие-партнер, рынок образовательных услуг, профильный класс.

Проблема технического образования не нова. В ходе культурно-исторического развития всех стран мира возникали новые горизонты познания и с ними появлялись новые вопросы из области естествознания, на которые непременно требовалось получить ответы. Для этого ученый мир выдвигал из своих рядов героев-первоходцев – техническую элиту, инженеров, которые выводили свои страны и человечество в целом на новые уровни технико-экономического развития. Это были и коллективные, и индивидуальные прорывы, но в любом случае за ними следовало восхождение по непростой лестнице познания, где на каждой ступени общество получало какой-то полезный технико-экономический и социальный эффект. Оглядываясь назад, можно сказать, что планету осваивали инженеры и техники, осознанием результатов познания занимались философы и историки, внедрением результатов исследований – экономисты и педагоги.

Отечественные научные предшественники в историко-педагогических исследованиях подробно описали становление инженерного образования в России: Э.Д. Днепров [10], А.Е. Иванов [11], А.И. Рудской [18], Д.Л. Сапрыкин [19], В.Н. Тарасова [21], О.Н. Беришвили [3], С.Г. Боев [5], Е.Н. Акимова, О.В. Шатаева [1], Я.Э. Дадаев, З.М. Закриева [9], С.В. Баженов, Е.Ю. Баженова [2], Г.Е. Веселов, Н.А. Лызь, А.Е. Лызь [6], В.Г. Иванов, Ю.Н. Зиятдинова, Ф.А. Санггер [12], Т.В. Попова, В.Г. Кушнер, В.Н. Бородько [14], А.Ю. Рожик [17], Л.Б. Соболев [20], О.В. Топоркова [24] и др. Если обобщить сведения, содержащиеся в этих исследованиях, то мы получим анализ направления движения инженерной мысли России и сможем объяснить закономерности ее теперешнего состояния, что является **первой целью** нашего исследования. Ниже на основе использования аналитического и историко-педагогического методов исследования

* Исследование проводится при финансовой поддержке Кубанского научного фонда (№ПН-24.1/18) в рамках темы «Система педагогической интеграции технических вузов, инженерных классов, школьных технопарков и предприятий-партнеров в целях реализации проекта Минобрнауки Краснодарского края «Инженерные классы-2.0»».

представлена зависимость возникновения разных типов инженерных вузов на территории России от задач развивающейся российской экономики.

XVIII в. и начало XIX в. – появление Школы математических и навигацких наук в Москве, Горного института в Санкт-Петербурге, Института инженеров путей сообщения, Технологического института для подготовки инженеров-механиков и химиков (реализация идеи налаживания международного торгового сотрудничества для становления технологической независимости страны). Середина и конец XIX в. – организация Технического училища в Москве, ориентированного на изучение аэродинамики, Электротехнического института в Санкт-Петербурге (развитие новых мировых технологий). Начало XX в. (дореволюционный период) – открытие Петербургского политехнического института, Электротехнического института, Михайловской артиллерийской академии, Николаевской морской академии, Морского инженерного училища (совершенствование инженерного образования на базе новых научных достижений в известных и новых отраслях знаний). 1919–1940 гг. – открытие вузов, ориентированных на различные технически емкие отрасли производства, с рабфаками для поступающих (расширение социальной сферы инженерного образования, усиление его массовости). Современное состояние (первая треть XXI в.) – реализация федеральных проектов «Предовые инженерные школы» и «Инженерные классы» на базе вузов в партнерстве с высокотехнологичными компаниями и профильными предприятиями (производственные объединения начинают сами подбирать себе кадры, формируя их социальные установки со школьной скамьи; наблюдается отход от интереса к массовости подготовки, требуется переход к эксклюзивности, поскольку в современном технико-экономическом соревновании победа будет не за перекупленными и заимствованными технологиями, не за массовостью работников, а за конкретным человеческим интеллектом, способным эти технологии создавать, за малыми творческими группами, умеющими работать в условиях конкуренции).

Таким образом, если на протяжении предшествующих веков реализовывалась идея подготовки большого количества квалифицированных работников для выполнения наущной государственной задачи в какой-то отрасли производства, важной в данный исторический момент, то в эру компьютеризации и глобализации стали востребованы малые команды хорошо обученных, компетентных специалистов, ориентированных на задачи отдельных предприятий, вступивших на путь конкурентной борьбы.

Данный анализ позволяет сделать вывод, что создание команды лучше всего осуществить в подростковом возрасте, в школьные годы, когда человек психологически готов к установлению доверительных дружеских отношений и у него есть тяга к открытиям, к познанию нового. Именно в этот период (7–11 классы) при школах России началась организация профильных инженерных классов [13], что привело к «омолаживанию» предпрофессионального инженерного образования.

Вторая цель нашего исследования – выявление особенностей развития мирового сообщества, которое привело к феномену «омолаживания» инженерного образования.

Если в античности система образования была задумана как система, обеспечивающая развитие конкретного общества (и в то же время всей цивилизации), ставились задачи всестороннего развития личности, служения науке, постижения истины, то в XX веке с появлением «квазирынка образовательных услуг» [23, с. 125] учебные заведения стали рассматриваться как производители образовательных услуг для сектора экономики и как специфические социальные институты в обществе потребления. В это время появляется конкуренция университетов на рынке образовательных услуг, борьба за государственные субсидии, за экономическую поддержку со стороны промышленных и сельскохозяйственных предприятий, за такие источники дохода, как гранты, различные субсидии, выделяемые государством и промышленным сектором лучшим университетам.

В это время традиционные академические ценности начали заменяться предпринимательскими, что сразу привело к замене профессорской элиты, поборника научных поисков и открытий, на элиту коммерческую, идущую по пути «коммерческой эффективности университета» [Там же]. Возник сначала на Западе, а сейчас и в России так называемый «академический капитализм» – предпринимательство в сфере университетского образования. Цель «академического капитализма» как «специфической формы интеллектуального предпринимательства» [9, с. 231] – «лидерство в сфере научного, технического, технологического и социального прогресса» [Там же, с. 228]. «Академический капитализм» в 1980 году был даже назван в США «концепцией новой образовательной стратегии», когда образование и наука «принимают непосредственное участие в предпринимательской деятельности, приобретая тем самым элементы рыночной структуры» [5, с. 71].

Причины изменения взгляда общества на образование следующие: «распространения рыночных механизмов во все сферы деятельности человека, использования результатов академической деятельности университетов и научных институтов (учреждений) для получения прибыли» [9, с. 231], а также результат глобализации – необходимость повышения конкурентоспособности национальной экономики, борьба за лидерство на «региональном уровне инновационного развития экономики» [Там же, с. 232].

Ценность образования сейчас видят в его роли инструмента «достижения продовольственной и национальной безопасности» [5, с. 58], что возможно только на основе интеграции науки, образования и производства при руководящей роли государства как властной (административной) структуры. Но возник парадокс инженерного образования: государство не может обеспечить надлежащий уровень финансирования развития науки в подчиненных ему вузах, а наука и производство полностью зависят от уровня развития образования.

Первыми с этим парадоксом столкнулись США и Япония. По данным на 2015 г., «частные инвестиции США в образование составили около 75%, а в Японии – 80%» [Там же, с. 60]. Тем самым названные страны обеспечили у себя развитие прорывных технологий в отдельных областях производства, в которые вложили средства. Прирост их валового внутреннего продукта стал «на 80–95% приходиться на долю новых знаний, воплощенных в технологиях, оборудовании и технике» [Там же]. Следующее вложение средств в науку и образование позволило резко увеличить количество частных университетов и колледжей [Там же, с. 61], то есть предприятия ощутили выгоду от своих вложений и поняли, что вложения надо делать не на уровне вуза, а раньше, на уровне школы (колледжа). Именно таким путем инженерное образование «помолодело» за границей. И произошло это стихийно, на основе законов рынка. В России же непрерывное образование все так же носит плановый, научный характер, разрабатывается государственным сектором управления. Именно с этим связаны этапы, особенности и сложности современного российского образования.

Так, в конце XX в. российское образование захлестывает жесткая рыночная стихия. Государство не готово в полной мере обеспечить финансовые потребности образования, а российский рынок еще не ощущал потребность в новых кадрах и в научных проектах для своего развития. В результате этого в России уже «в 90-е годы закрыто 800 исследовательских институтов – и отраслевая наука фактически прекратила существование» [Там же, с. 68]; «финансирование науки в России сократилось в 10 раз по сравнению с периодом застоя и стало в 200 раз ниже, чем в США» [Там же, с. 69]. О потере технологического суверенитета России в большинстве секторов экономики свидетельствовал тот факт, что в нашей стране «в 2014 году объем импорта станков и транспортных средств составил 158 млрд. долл., из них 70% – устаревших» [Там же].

Экономисты делают вывод, что для подъема экономики в России требуется «доведение научно-технических разработок до уровня внедрения», при этом механизмы внедрения они видят в «коммерциализации научно-технических разработок через технопарки, бизнес-инкубаторы, акционерные общества» [Там же], обеспечении «доступа обучаемых к современным технологиям и оборудованию» [Там же, с. 70]. Последнее, как мы уже видели, возможно при выстраивании взаимовыгодных отношений между инженерными вузами и производством посредством участия студентов в «выполнении курсовых и дипломных работ <...> преимущественно на базе современных инновационных предприятий» [Там же], а также за счет возобновления активного финансирования РАН в области развития фундаментальных наук, активизации патентной деятельности в университетах [Там же], то есть с помощью сближения науки, образования и производства.

Если в других странах партнерство между вузом и предприятием осуществлялось в основном на уровне частного сектора экономики, а компетенции выпускников диктовались интересами конкретных бизнес-структур, то в России инициатива партнерства исходит от государства (коллективное благо) и его конкретных представителей – школьников и студентов (индивидуальное благо). В системе содружества «инженерный вуз – предприятие» в России, как считают экономисты, необходимо отдавать первенство не крупным предприятиям, а малым и средним, которые «оперативно работают с научными организациями, быстрее реагирует на новинки в технологиях и оборудовании» [Там же, с. 71], но купить современные импортные технологии не могут – им надо находить и внедрять российские. В то же время, вузы в начале 20-х годов XXI века были еще не готовы к установлению партнерских отношений с бизнесом, поскольку отсутствие материальной помощи от государства проще было заменить введением коммерческого обучения – коммерческие студенты в значительной степени брали на себя материальное содержание вуза. Крупный российский бизнес, хотя и был «заинтересован в сотрудничестве для отбора среди студентов потенциальных сотрудников» [Там же, с. 72], но по причине жесткой конкурентной борьбы вынужден был засекретить свои инновационные технологии и ограничить доступ студентов-практикантов, то есть посторонних лиц, «на производственную площадку для сохранения конкурентных преимуществ в технологии и организации технологических процессов» [Там же].

Выявив противоречие и определив проблему, экономисты сделали вывод о том, что научно-техническое взаимодействие вузов и предприятий должно осуществляться на основе так называемого «смешанного партнерства»: «с одной стороны, государство осуществляет затраты для обеспечения студентам условий обучения на предприятии, с другой – предприятие несет расходы на обучении студентов по индивидуальной программе для последующей их работы на данном предприятии» [Там же, с. 73].

Следующие выводы сделаны по результатам мониторинга зарубежных моделей коммерциализации образования. Так, в результате того, что зарубежный бизнес взял на себя основные расходы по подготовке инженерных кадров и разработку «стратегии образовательной деятельности», «в США с 1990-х годов доля государственного финансирования в общем объеме национальных расходов на науку и технологии сократилась с 50 до 27%» [Там же, с. 74] без ущерба для системы образования.

На первый взгляд, такой опыт кажется успешным и пригодным для применения в других странах. Но, по мнению российских экономистов, иностранная система развития образования, уже практически переведенная на коммерческую основу, не может быть претворена в жизнь в России по той причине, что руководство российских университетов и их преподавательский состав не готовы к коммерциализации [Там же, с. 73]. В связи с этим в 2013 г. был предложен путь создания «промежуточной площадки для взаимодействия научно-образовательного комплекса крупных вузов с бизнесом: НИИ или технопарк при университете» [Там же, с. 74]. Это предложение было принято и

дало старт массовой организации при инженерных вузах технопарков. Так был рожден и Региональный школьный технопарк «Квант Кубань-КубГТУ» при Кубанском государственном технологическом университете.

Экономистами также предлагалось использовать опыт Китая, где технопарки уже активно действовали и явились теми самыми необходимыми бизнес-инкубаторами. Но, как стало видно впоследствии, опыт Китая, как и Японии, Америки, не может быть применен в России, поскольку в этих странах развивалась совершенно иная предпринимательская модель в области образования – модель технополисов (в них были включены и технопарки).

Первые технополисы, как свидетельствуют источники [22; 26; 27], появились в Америке в конце 1940-х – начале 1950-х гг. и достигли бурного расцвета в 1980-е годы. Модель их организации была простейшей: сдавались площади в аренду научноемким фирмам, а фирмы создавали инновации, используя возможности непосредственного территориального научного и практического взаимодействия, что было очень важно.

Европейская модель 1970-х гг. была более сложной: в систему технополисов включались университеты, молодые инновационные компании, а также администрация города и региона, которая занималась предоставлением земли в пользование и выделением грантов на развитие наиболее интересных для местного самоуправления инноваций. Регион получал импульс в экономическом развитии и не требовал прежних государственных вложений. Это послужило толчком для внедрения принципов создания технополисов в тех беднейших регионах европейских стран, которые требовали инвестиций в свое экономическое развитие.

Японская модель (1980-е гг.) реализовывалась под руководством государственных структур, которые выделили 19 зон на своих островах с учетом экономического развития этих зон, наличия технических университетов, промышленных центров, готовых жилых застроек на территориях уже существующих городов. Это позволило планомерно развивать важнейшие сферы экономики, сразу заложить логистические маршруты.

Родившиеся при российских вузах образовательные технопарки резко отличаются от экономических гигантов – технополисов. Они продолжают строиться по типу квантов, образовательных ресурсных центров. Квантумы представляют собой творческие объединения, нацеленные на развитие самых востребованных в конкретный момент времени областей экономики: информатики, землеустройства, робототехники, мехатроники, схемотехники, экологии, пространственного развития городов и пр.

Ресурсные центры на базе инженерных классов школы (7–11 классы), технопарка при техническом вузе, предприятия-партнера, прикрепленного к инженерному классу, имеют свои профильные лаборатории, обеспечивают доступ к своим ресурсам, что дает возможность заинтересовать школьников инженерных классов сначала прикладной технической деятельностью под руководством своего преподавателя-наставника, а затем выполнением научных исследований совместно с наставниками из вуза-партнера, затем предприятия-партнера.

Образовательный технопарк – форма и способ дополнительного образования, которое в разных странах реализуется достаточно разнообразно и зависит от этапа, на котором оно развивается. Например, в Австралии формат технопарка реализуется в дошкольном образовании, в детских садах, ориентированных на подготовку ребенка к школе [22; 27]. В Болгарии технопарки представляют собой интерактивные научные центры-выставки для детей от 7 до 14 лет и ориентированы на предоставление школам образовательных услуг в виде уже готовых интерактивных материалов для проведения уроков, а также используются для определения склонности школьников к какому-то виду профессиональной и научной деятельности [26].

В ряде стран технопарки введены в систему школьного образования и ориентированы на внедрение в школьное преподавание предмета «Технология». Например, тех-

нопарки КНР располагают оборудованием для дополнительной инженерной и медицинской подготовки школьников, поэтому находятся непосредственно в зданиях средних учебных заведений [22, с. 69–71]. Эти технопарки по своей сути сближаются с профильными классами России, но не инженерными, а биологическими. В КНР технопарки располагаются в клубах, что дает возможность обслуживать сразу несколько школ [Там же, с. 72]. В Японии технопарки расположены в зданиях старшей школы и ориентированы на удовлетворение образовательных услуг специально отобранных талантливых детей, проявляющих интерес к робототехнике, 3D-моделированию и пр. Здесь технопарк абсолютно идентичен профильному инженерному классу России.

В Японии оказание образовательных услуг талантливым детям полностью берет на себя государство, разрабатываются специальные учебные программы, при этом количество учеников в классах не превышает 10 человек. В разных школах создаются разные технопарки-мастерские, ориентированные на развитие способностей конкретных групп учащихся [Там же, с. 72–73]. В США технопарки оказывают образовательные услуги школьникам в течение всего их обучения, организованы они при школах в формате специализированных технологических центров [Там же, с. 74–75], что соответствует современным российским ресурсным центрам на базе школы – формату дополнительного образования. В Израиле услуги технопарков охватывают периоды школьного и дошкольного обучения, а сами технопарки существуют как факультативы технического творчества с обязательным привлечением в них 40% учащихся, проявивших интерес к инженерному виду деятельности [Там же, с. 78].

Представленные структуры технопарков по сути – разновидность инженерных классов, учащиеся которых собирается только на специализированных занятиях, а остальное учебное время проводят в своих основных (неспециализированных) классах. Но при этом они не связаны с образовательными услугами, оказываемыми вузами, поэтому нельзя отнести их к системе непрерывного образования, существующей в России (технопаркам), это именно формат предпрофессионального образования, инженерные классы.

Также из представленного обзора можно видеть, что техническое предпрофессиональное образование значительно помолодело во всех странах мира.

Указ Президента РФ 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» положил начало следующему этапу развития российского образования, в ходе которого произошло выделение из сферы дополнительного (досугового) образования специализированных технопарков как «системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи» [25]. Технопарки стали нацелены на профориентацию, внедрение «адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ», на «повышение мотивации к обучению», а также на «обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области “Технология”» [26]. В 2020-х годах технопарки открываются в России при вузах и становятся необходимым элементом связи профильных (в том числе инженерных) классов с вузами и предприятиями-партнерами, обретают привязку к регионам [7; 16]. Так, Российские технопарки и инженерные классы заняли в модели образования свою нишу.

Последовавшее за Указом Президента РФ 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [25] «Послание Президента России Федеральному Собранию» (2024 г.) [15] поставило приоритетную задачу необходимости высококачественной подготовки «человеческого капитала» для местных перспективных предприятий.

Таким образом, «омоложение» инженерного образования шло двумя путями: путем дополнительного образования через привузовские технопарки и путем усиления профильной составляющей основного школьного образования – за счет создания ин-

женерных классов школ с непременным условием учета производственных задач местных предприятий-партнеров. Причем предприятия и технопарки выступили в качестве ресурсных центров, позволяющих осуществить планомерное движение без потерь по пути непрерывного образования к намеченному еще в юности производственной цели – конкретному предприятию. Это предприятие сумело заинтересовать подростка своей деятельностью и далее укрепить его уверенность в правильности сделанного выбора на следующих ступенях получения образования путем прохождения производственной практики на базе.

Обратимся к конкретным примерам на материалах образования подростков в Краснодарском крае. В 2023–2024 учебном году создаются инженерные классы в средних школах Краснодарского края на основе введенного в действие регионального проекта «Инженерные классы 2.0» [13], ориентированного на решение местных промышленно-производственных задач: обеспечение края высококлассными специалистами пищевых перерабатывающих мясомолочных предприятий, нефтегазовой промышленности и других предприятий по добыче полезных ископаемых, а также станкостроения.

Региональный привузовский школьный технопарк «Квант Кубань-КубГТУ», работая по программам дополнительного технического образования, уже более 5 лет проводит обучение по 15 научно-техническим направлениям, среди которых робототехника, ИТ-технологии, а также устраивает детские летние смены с игровым обучением проектной деятельности, в том числе и с детьми из других регионов. Так, летом 2022 г. был организован активный отдых школьников из г. Донецка [4]. Социальные партнеры технопарка – предприятия Краснодарского края – проводят в университете лекtorии и мастер-классы, задача которых – мотивировать к выбору специальностей в областях важной для края научно-производственной деятельности.

Хотя непрерывное образование в России стало выражаться в рыночных категориях («спрос производства на образовательную услугу», «качество образовательной услуги»), оно осталось в государственном секторе. Экономизация образования сейчас идет по пути освоения на уровне школьного обучения «проектно-технологической культуры, современной инженерии и предпринимательства» [8, с. 56]. Это направление целенаправленно осуществляется через сближение производственного сектора с образовательным и научным на максимально раннем этапе обучения через привитие интереса к проектной инженерной деятельности.

Как можно видеть, направление на «комолаживание» инженерного образования – государственная политика, построенная с учетом изменения мировой системы образования и задач повышения конкурентоспособности, при которой на первый план выходит борьба за компетентные кадры работников, подготовленных к инновационным формам коллективной научно-исследовательской деятельности и ориентированных на них. Произойти это может только при условии интеграции образования, науки и производства, в основе которого лежат задачи развития национальной промышленности, выступающей как заказчиком, так и потребителем научных разработок.

Актуальность проведенного исследования видится в необходимости описать направление развития современного инженерного образования, сделать анализ его этапов и современного состояния, определить разницу в ходе развития российского и зарубежного инженерного образования.

В качестве общей тенденции отмечается «омоложение» инженерного образования, в качестве различия – переход на стихийный рыночный характер образования за рубежом и плановое (мягкое, бескризисное) сближение (интеграция) науки, образования и производства в России, современный этап которого (организация инженерных классов школ с использованием уже отработанной практики создания привузовских (школьных) технопарков) наблюдается в первой четверти XXI века в России.

Список литературы

1. Акимова Е.Н., Шатаева О.В. Академический капитализм: смена парадигмы развития высшей школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. 2020. №3. С. 8–17.
2. Баженов С.В., Баженова Е.Ю. Академический капитализм: анализ подходов в изучении академического мира // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 9. №10. С. 263–275.
3. Беришвили О.Н. Исторический экскурс в проблему инженерного образования в России // Сибирский педагогический журнал. 2009. №6. С. 220–231.
4. Битарова М.А. Университетские смены. Лето – 2022 // Технопарк открытый. 2022. №3. С. 17–20.
5. Боев С.Г. Интеграция науки, образования и производства как основа инновационного развития экономики // Экономист. №7. 2015. С. 58–72.
6. Веселов Г.Е., Лызь Н.А., Лызь А.Е. Построение будущего: опыт поэтапного совершенствования инженерного образования // Высшее образование в России. 2017. №5(212). С. 15–22.
7. Государственная программа «Создание в Российской Федерации технопарков в сфере высоких технологий». [Электронный ресурс]. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/programs/2/> (дата обращения: 08.06.2025).
8. Гришанов П.А. Образовательные возможности технопарков для личностного развития обучающихся // Современное технологическое образование: сборник статей XXVI Международной научно-практической конференции. М., 2020. С. 55–59.
9. Дадаев Я.Э., Закриева З.М. Коммерциализация новых знаний и понятие «академический капитализм» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2021. №2(54). С. 227–239.
10. Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 2: Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ). М., 2011.
11. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века; АН СССР, Ин-т истории СССР. М., 1991.
12. Иванов В.Г., Зиятдинова Ю.Н., Сангер Ф.А. Современное инженерное образование: единство в многообразии // Высшее образование в России. 2015. №8–9. С. 54–60.
13. «Об организации работы по реализации образовательного проекта «Инженерные классы 2.0» в общеобразовательных организациях Краснодарского края» / Приказ Министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края №581 от 11.03.24. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/2301202403180009?ysclid=lyq1kyex3r38475155> (дата обращения: 02.06.2025).
14. Попова Т.В., Кушнер В.Г., Бородько В.Н. Заметки об отечественном техническом образовании от истоков до современности: XIX век // Инновационная наука. 2015. №11. С. 224–228.
15. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 29.02.2024. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_471111/?ysclid=luh90a7afz165679030 (дата обращения: 01.07.2025).
16. Распоряжение Правительства РФ от 10.03.2006 N 328-р О государственной программе «Создание в Российской Федерации технопарков в сфере высоких технологий». URL: <https://base.garant.ru/189237/> (дата обращения: 08.06.2025).
17. Рожик А.Ю. Исторические этапы решения проблемы формирования инженерного мышления // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2017. Т. 9. №2. С. 98–113.
18. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Анализ отечественного опыта развития инженерного образования // Высшее образование в России. 2018. №1(219). С. 151–162.
19. Сапрыкин Д.Л. Инженерное образование в России: история, концепция, перспективы // Высшее образование в России. 2012. №1. С. 125–137.
20. Соболев Л.Б. Проблемы инженерного образования в России // Экономический анализ: теория и практика. 2018. Т. 17. №7. С. 1252–1267.
21. Тарасова В.Н. Высшая инженерная школа России: Последняя четверть XVIII в.– 1917 г.: автореф. дис. ... д-ра истор. наук. М., 2000.
22. Технологическое образование школьников в ряде зарубежных стран / Гу Цзянь Цзюнь // Современное технологическое образование: сборник статей XXVI Международной научно-практической конференции. М., 2020. С. 67–80.

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

23. Томилин О.Б. Тупики университетского менеджериализма: концептуальный анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. №1. С. 125–143.
24. Топоркова О.В. Инженерное образование в России в контексте социально-исторического развития (XVIII – начало XX вв.) // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 15. №4(1918). С. 151–165.
25. Указ Президента РФ от 07.05.2018 №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 08.06.2025).
26. Science for Kids. [Electronic resource]. URL: <https://sofiatech.bg/en/activities/nauka-zamalkite/> (date of access: 08.06.2025).
27. Technology Park Education and Care Centre. [Electronic resource]. URL: <https://toddle.com.au/centres/technology-park-education-and-care-centre> (date of access: 08.06.2025).

* * *

1. Akimova E.N., Shataeva O.V. Akademicheskij kapitalizm: smena paradigm razvitiya vysshej shkoly // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Ekonomika. 2020. №3. S. 8–17.
2. Bazhenov S.V., Bazhenova E.Yu. Akademicheskij kapitalizm: analiz podhodov v izuchenii akademicheskogo mira // Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra. 2019. Т. 9. №10. S. 263–275.
3. Berishvili O.N. Istoricheskij ekskurs v problemu inzhenernogo obrazovaniya v Rossii // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2009. №6. S. 220–231.
4. Bitarova M.A. Universitetskie smeny. Leto – 2022 // Tekhnopark otkrytij. 2022. №3. S. 17–20.
5. Boev S.G. Integraciya nauki, obrazovaniya i proizvodstva kak osnova innovacionnogo razvitiya ekonomiki // Ekonomist. №7. 2015. S. 58–72.
6. Veselov G.E., Lyz' N.A., Lyz' A.E. Postroenie budushchego: optypoetapnogo sovershenstvovaniya inzhenernogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. №5(212). S. 15–22.
7. Gosudarstvennaya programma «Sozdanie v Rossii Federacii tekhnoparkov v sfere vysokih tekhnologij». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/programs/2/> (data obrashcheniya: 08.06.2025).
8. Grishanov P.A. Obrazovatel'nye vozmozhnosti tekhnoparkov dlya lichnostnogo razvitiya obuchayushchihsy // Sovremennoe tekhnologicheskoe obrazovanie: sbornik statej XXVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. M., 2020. S. 55–59.
9. Dadaev Ya.E., Zakrieva Z.M. Kommercializaciya novyh znanij i ponyatie «akademicheskij kapitalizm» // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie. 2021. №2(54). S. 227–239.
10. Dneprov E.D. Rossijskoe obrazovanie v XIX – nachale XX veka. Т. 2: Stanovlenie i razvitiye sistemy rossijskogo obrazovaniya (istoriko-statisticheskij analiz). M., 2011.
11. Ivanov A.E. Vysshaya shkola Rossii v konce XIX – nachale XX veka; AN SSSR, In-t istorii SSSR. M., 1991.
12. Ivanov V.G., Ziyatdinova Yu.N., Sanger F.A. Sovremennoe inzhenernoe obrazovanie: edinstvo v mnogoobrazii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. №8–9. S. 54–60.
13. «Ob organizacii raboty po realizacii obrazovatel'nogo proekta «Inzhenernye klassy 2.0» v obshcheobrazovatel'nyh organizaciyah Krasnodarskogo kraya» / Prikaz Ministerstva obrazovaniya, nauki i molodyozhnoj politiki Krasnodarskogo kraya №581 ot 11.03.24. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/2301202403180009?ysclid=lyq1kyex3r38475155> (data obrashcheniya: 02.06.2025).
14. Popova T.V., Kushner V.G., Borod'ko V.N. Zametki ob otechestvennom tekhnicheskom obrazovanii ot istokov do sovremennosti: HIH vek // Innovacionnaya nauka. 2015. №11. S. 224–228.
15. Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu ot 29.02.2024. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_471111/?ysclid=luh90a7afz165679030 (data obrashcheniya: 01.07.2025).
16. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 10.03.2006 N 328-r O gosudarstvennoj programme «Sozdanie v Rossii Federacii tekhnoparkov v sfere vysokih tekhnologij». URL: <https://base.garant.ru/189237/> (data obrashcheniya: 08.06.2025).

17. Rozhik A.Yu. Istoricheskie etapy resheniya problemy formirovaniya inzhenernogo myshleniya // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2017. T. 9. №2. S. 98–113.
18. Rudskoj A.I., Borovkov A.I., Romanov P.I. Analiz otechestvennogo opyta razvitiya inzhenernogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. №1(219). S. 151–162.
19. Saprykin D.L. Inzhenernoe obrazovanie v Rossii: istoriya, koncepciya, perspektivy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. №1. S. 125–137.
20. Sobolev L.B. Problemy inzhenernogo obrazovaniya v Rossii // Ekonomicheskij analiz: teoriya i praktika. 2018. T. 17. №7. S. 1252–1267.
21. Tarasova V.N. Vysshaya inzhenernaya shkola Rossii: Poslednyaya chetvert' XVIII v. – 1917 g.: avtoref. dis. ... d-ra istor. nauk. M., 2000.
22. Tekhnologicheskoe obrazovanie shkol'nikov v ryade zarubezhnyh stran / Gu Czyan' Czyun' // Sovremennoe tekhnologicheskoe obrazovanie: sbornik statej XXVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. M., 2020. S. 67–80.
23. Tomilin O.B. Tupiki universitetskogo menedzherializma: konceptual'nyj analiz // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2024. T. 28. №1. S. 125–143.
24. Toporkova O.V. Inzhenernoe obrazovanie v Rossii v kontekste social'no-istoricheskogo razvitiya (XVIII – nachalo XX vv.) // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2018. T. 15. №4(1918). S. 151–165.
25. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 №204 «O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (data obrashcheniya: 08.06.2025).



Creation of engineering classes of school in the history of the Russian technical education as the stage of integration of science, education and production

The new stage of developing the system of continuous education applied to engineering education is analyzed. There is presented the cooperation format in the system of engineering classes of school and the resource centers - the educational school technoparks and partner companies. The analytical and historical-pedagogical methods of study for the description of the stage of youthening the engineering education and the distribution of market mechanisms and relations in it are used.

Key words: *educational system, engineering class of school, technopark, university, partner company, market of educational services, profession-oriented class.*

С.А. ШАТРОВА
Волгоград

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Обосновывается проблема формирования позитивного имиджа дошкольной образовательной организации в условиях высокой конкуренции и изменяющихся требований социума.

Представлено проблемное поле научных исследований в области имиджисологии, роли PR-технологий в формировании имиджа образовательного учреждения.



Ключевые слова: имидж, дошкольная образовательная организация, конкурентоспособность образовательных учреждений, компоненты имиджа ДОО, мониторинг, корпоративная культура, PR-технологии.

Современное дошкольное образование в России претерпевает значительные изменения, обусловленные как социально-экономическими трансформациями, так и требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС). По данным Федеральной службы государственной статистики, в 2024–2025 учебном году в дошкольных образовательных организациях РФ функционирует свыше 350 тысяч групп, охватывающих около 5 миллионов детей. В условиях растущей конкуренции между учреждениями и расширения выбора родителей особое значение приобретает формирование позитивного имиджа дошкольного образовательного учреждения как фактора его конкурентоспособности и устойчивого развития.

Имидж дошкольной образовательной организации представляет собой эмоционально окрашенный образ, сложившийся в массовом сознании и отражающий соотношение различных сторон деятельности учреждения, его ценностей и результатов работы. Согласно исследованиям Г.Г. Почепцова, имидж тесно связан с репутацией, но отличается тем, что является целенаправленно сформированным образом, оказывающим психологическое воздействие на целевые аудитории. В современных условиях имидж ДОУ становится неотъемлемым элементом стратегии развития, влияющим на привлечение родителей, мотивацию педагогов и взаимодействие с общественностью [10].

Статистические данные подтверждают важность имиджа для дошкольных образовательных организаций. Согласно исследованию, проведенному Всероссийским центром изучения общественного мнения (далее – ВЦИОМ) в 2022 году, более 60% родителей при выборе дошкольного учреждения ориентируются не только на его территориальную доступность, но и на репутацию, отзывы других родителей и качество образовательных услуг. Кроме того, данные Министерства просвещения Российской Федерации за 2021 год показывают, что в регионах с высокой конкуренцией между ДОО (например, в крупных городах) родители все чаще отдают предпочтение учреждениям с положительным имиджем, даже если они находятся на большем расстоянии от дома.

Анализ современных тенденций в образовательной сфере показывает, что формирование положительного имиджа дошкольной образовательной организации становится не просто желательным, а необходимым условием ее успешного функционирования. Это особенно актуально в условиях внедрения новых образовательных стандартов, повышения требований к качеству образования и роста ожиданий со стороны родителей.

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами.

Во-первых, в условиях демографического роста и увеличения числа дошкольных образовательных организаций конкуренция между ними усиливается.

Во-вторых, современные образовательные стандарты требуют от ДОО не только высокого уровня педагогической работы, но и активного взаимодействия с родителями и социумом, что невозможно без формирования положительного имиджа.

В-третьих, в условиях цифровизации и активного использования социальных сетей имидж организаций становится более уязвимым к внешним воздействиям, что требует разработки новых подходов к его управлению и защите.

Таким образом, исследование имиджа дошкольной образовательной организации является актуальным и значимым как с теоретической, так и с практической точки зрения. Оно позволяет не только углубить понимание процессов формирования имиджа, но и разработать конкретные рекомендации для руководителей ДОО, направленные на повышение их конкурентоспособности и улучшение взаимодействия с родителями и социумом.

Тема исследования выбрана в связи с возрастающей ролью имиджа в условиях конкуренции между дошкольными образовательными организациями.

Противоречия исследования:

Во-первых, отмечается противоречие между высокой потребностью дошкольных образовательных организаций в формировании позитивного имиджа ДОО и недостаточным уровнем владения руководством ДОО, PR-технологиями и навыками управления имиджем.

Во-вторых, имидж ДОО часто формируется стихийно, без системного и целенаправленного подхода, что приводит к наличию как положительных, так и отрицательных аспектов восприятия учреждения в обществе. Это снижает эффективность конкурентных преимуществ ДОО.

В-третьих, существует разрыв между внутренним имиджем (совокупность представлений о статусе отдельно взятых педагогов ДОО) и внешним имиджем (восприятием социума и родительской общественности). Несоответствие этих составляющих затрудняет создание целостного и позитивного образа учреждения.

В-четвертых, активное развитие информационных технологий и социальных сетей, создающих новые возможности и вызовы для управления имиджем, осложняет процесс формирования позитивного образа при отсутствии системного и комплексного подхода к их использованию в дошкольном учреждении.

Основная проблема – недостаточная изученность процессов формирования позитивного имиджа дошкольной образовательной организации в условиях высокой конкуренции и изменяющихся требований социума.

Понятие «имидж» является многогранным. Оно состоит из внешних аспектов (визуальное оформление, репутация, взаимодействие с социумом) и внутренних (качество образовательных программ, профессионализм педагогов, атмосфера в коллективе). Исследования, посвященные имиджу образовательных учреждений, представлены в трудах таких ученых, как А.П. Панфилова, Е.А. Петрова, В.М. Шепель, И.А. Зимней и др.

А.П. Панфилова в своих работах подчеркивает, что имидж образовательной организации формируется на основе восприятия ее внешних и внутренних характеристик, а также взаимодействия с целевыми аудиториями. Она отмечает, что имидж – это не статичное явление, а динамичный процесс, требующий постоянного управления и корректировки [7].

Е.А. Петрова акцентирует внимание на роли имиджа в повышении конкурентоспособности образовательных учреждений, отмечая, что положительный имидж способствует привлечению новых воспитанников и укреплению репутации организации [8, с. 104–105].

В.М. Шепель рассматривает имидж как комплексное явление, включающее визуальные, эмоциональные и поведенческие аспекты, и подчеркивает необходимость учета всех этих компонентов при формировании имиджа [14].

Особое значение имеет дифференциация подходов к трактовке имиджа ДОУ, где акцент смещается на эмоционально-доверительные аспекты взаимодействия с родителями и детьми, а также на корпоративную культуру учреждения. Теоретическое осмысление структуры имиджа создает методологическую основу для дальнейшего исследования особенностей его формирования в системе дошкольного образования [1].

Структура имиджа образовательной организации включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов, формирующих целостное восприятие учреждения как внутри коллектива, так и во внешнем социальном окружении [11].

Современные исследователи выделяют несколько ключевых составляющих имиджа образовательной организации. По мнению Г.А. Матевосян, к ним относят образ руководителя, качество образования, стиль образовательного учреждения, внешняя атрибутика, образ персонала и уровень психологического комфорта [5, с. 266].

Другие авторы, например, С.В. Белова, расширяют состав компонентов, включая такие элементы, как цена образовательных услуг, конкурентные преимущества, местоположение и сроки обучения [2].

Т.Н. Пискунова выделяет основные компоненты и содержательные характеристики имиджа ДОО:

1. *Концептуальный компонент*: миссия, ценности, стратегия развития.
2. *Внутренние характеристики*: качество образования, профессионализм коллектива, социально-психологический климат.
3. *Внешние характеристики*: образ руководителя, образ педагогического коллектива, название, визитка, бренд, оформление территории и помещений и т.п.
4. *Перцептивный компонент*: восприятие учреждения целевыми аудиториями и социумом, их мнение [9].

Особое значение в системе дошкольного образования приобретают эмоционально-доверительные аспекты взаимодействия с родителями и детьми, корпоративная культура, а также постоянный мониторинг удовлетворенности и обратной связи [3].

Т.М. Кузнецова выделяет следующие ключевые условия формирования имиджа ДОО:

1. Эффективная организационная культура ДОУ.
2. Высокое качество образовательных услуг.
3. Создание комфортной и безопасной среды для детей и сотрудников.
4. Наличие яркой и узнаваемой индивидуальной атрибутики.
5. Системная работа с общественностью и партнерами.
6. Информационная открытость и активное присутствие в современных коммуникационных каналах.
7. Регулярное изучение и анализ мнения родителей, детей и сотрудников [4].

Кроме того, по мнению Е.А. Петровой, на положительный имидж ДОО влияют такие факторы, как:

- профессионализм и ответственность руководителя и педагогического персонала;
- соответствие ожиданиям родителей и детей (критический фактор);
- отзывы в онлайн-среде и социальных сетях;
- взаимодействие с социальными институтами;
- активное продвижение и позиционирование учреждения во внешней среде.

Обобщая научные данные, можно сделать **выводы**:

Во-первых, имидж дошкольной образовательной организации представляет собой комплексное социально-психологическое явление, формируемое под воздействием

множества факторов внутренней и внешней среды, и оказывает существенное влияние на конкурентоспособность учреждения.

Во-вторых, появление позитивного имиджа в системе дошкольного образования требует системного и комплексного подхода к его формированию с учетом организации педагогического процесса, взаимодействия с родителями и требованиями социума.

В-третьих, ключевыми факторами, влияющими на имидж дошкольной образовательной организации, являются качество образовательных услуг, профессионализм педагогического коллектива, коммуникационная политика и использование современных инструментов PR-технологий и маркетинга.

В-четвертых, разработка и внедрение позитивного имиджа ДОО с применением комплексного подхода способствует повышению доверия родителей, улучшению репутации учреждения и укреплению его позиций в условиях высокой конкуренции [8].

Таким образом, имидж дошкольной образовательной организации – это сложный, динамичный и многогранный феномен, формирующийся под влиянием определенных факторов и условий. Теоретическое осмысление структуры имиджа создает прочную методологическую основу для дальнейшего исследования механизмов его формирования и совершенствования в условиях современной системы дошкольного образования [5; 9].

Практика показывает, что для разработки и апробации проекта, направленного на целенаправленное формирование и совершенствование позитивного имиджа дошкольной образовательной организации, необходимы комплексный подход к структуре имиджа, учет специфики дошкольного образования, системный анализ факторов, влияющих на имидж, и использование современных методов диагностики, мониторинга и коррекции с активным вовлечением всех участников образовательного процесса ДОО.

На первом этапе мы продиагностировали концептуальный компонент имиджа ДОО. Результаты анализа сайта ДОО выявили низкий уровень сформированности концептуального компонента имиджа (42%).

На втором этапе диагностики исследовали внутренние характеристики имиджа ДОО с помощью технологии Н.Е. Вераксы «Оценка качества дошкольного образования». Анкета предлагалась 20 родителям и 10 педагогам. В результате выявлен средний уровень качества образования (67%) и профессионализма коллектива (63%).

На третьем этапе выявили уровень сформированности внешних характеристик имиджа ДОО. Здесь использовалась анкета для родителей и педагогов «Оценка внешних характеристик ДОО» (автор Е.В. Иванова). В результате получили средний показатель (55%).

На четвертом этапе выявляли перцептивный компонент имиджа ДОО с помощью анкеты (автора Т.В. Малахеевой). Анализ показал низкий уровень восприятия ДОО (43%).

Общий показатель по четырем компонентам сформированности имиджа ДОО на констатирующем этапе эксперимента составил 50%, что говорит о среднем уровне сформированности имиджа детского сада. Это является основанием для разработки и внедрения комплексного проекта «Детский сад будущего». В ходе исследования были выявлены ключевые направления работы, включающие совершенствование образовательных услуг, развитие корпоративной культуры и создание уникального фирменного стиля, применение PR-технологий.

Использовались следующие технологии: визуализация имиджа (А.С. Сидорова, А.А. Родионова, Т.Н. Пискунова), корпоративный дизайн (Э. Шейн), символический флаг (И.О. Петрова), патриотическое воспитание (С.А. Козлова), методика «живой истории» (О.Б. Леонтьева), медиаобразование (А.В. Федоров), социальное партнерство (Ю.В. Василькова), деловой этикет (Ф.А. Кузин), экологическое воспитание (С.Н. Николаева), теория коллективных дел (И.П. Иванов). Важную роль сыграли идеи Э. Шейн

на о корпоративной культуре (разработка традиций, ценностей и внутреннего бренда ДОО), а также маркетинговые и PR-технологии, описанные Ф. Котлером и А.П. Панкрухиным [6].

Была создана творческая группа во главе с методистом детского сада. Работа включала следующие этапы:

1. Организация современной предметно-пространственной среды на территории детского сада: обустройство физкультурно-оздоровительной зоны, создание мини-огорода, площадки ПДД и рекреационной зоны.

2. Совершенствование внешнего вида учреждения: выбор фирменной цветовой гаммы, создание уникальной эмблемы, символики и гимна детского сада.

3. Формирование единого стиля персонала: создание бейджа с логотипом организации, оформление стендов и мобильных папок для родителей.

4. Развитие корпоративной культуры и этических стандартов внутри коллектива.

5. Активное взаимодействие со средствами массовой информации: регулярное обновление информации на официальном сайте, публикации педагогов в профильных изданиях, создание и продвижение страниц учреждения в популярных социальных сетях, развитие собственного интернет-ресурса, ведение группы в «Вконтакте» для родителей и педагогов, а также родителей будущих воспитанников, которые только планируют пойти в детский сад.

В этой группе размещаются фото- и видеоотчеты об интересных событиях и новостях в группах и детском саду, публикуются результаты деятельности педагогов с детьми (творческой, интеллектуальной и коррекционной), рекомендации для родителей в виде ссылок. В процессе функционирования сайта появились рубрики: «Поздравлялки», «Важно», «Объяснялки», «Мы умеем говорить правильно», «Советы специалиста», «Безопасность», «Приглашалки», «Личное мнение», «Готовимся к школе». Возможно, в процессе работы группы рубрики дополнялись [12]. Создавался также план работы клуба выходного дня «Давайте познакомимся» для будущих воспитанников. Занятия проходят вместе с родителями. Данные PR-технологии обеспечивает конкурентоспособность педагогов и удовлетворенность родителей их деятельностью [Там же].

6. Участие педагогов в профессиональных конкурсах различного уровня – от муниципальных до всероссийских.

7. Привлечение воспитанников к творческим и исследовательским конкурсам на разных уровнях.

8. Проведение PR-мероприятий: дни открытых дверей, праздники для жителей микрорайона, организация выставок, конкурсов, тематических недель, а также совместных проектов с социальными партнерами.

9. Представление деятельности учреждения перед общественностью: участие в конференциях, выступления на методических объединениях, проведение мастер-классов, родительских и общих собраний коллектива.

Использование этих технологий обеспечило комплексное влияние на внутренний и внешний имидж, гармоничное сочетание корпоративных ценностей и эффективных коммуникаций с внешней средой [13].

На наш взгляд, внедрение данного проекта позволит достичь следующих результатов:

- создать узнаваемый имидж дошкольного учреждения;
- улучшить качество образовательных услуг;
- разнообразить предлагаемые программы с учетом интересов детей и запросов родителей;
- повысить профессиональный уровень педагогов и их организационную культуру;
- улучшить социально-психологическую атмосферу в коллективе.

Результаты повторной диагностики исследования сформированности имиджа ДОО подтвердили эффективность проведенной работы:

1. *Концептуальный компонент*: показатели увеличились с 42% до 88%, что свидетельствует о качественной проработке миссии, образовательных программ, фирменного стиля и коммуникационных каналов ДОО.

2. *Внутренние характеристики*: показатели выросли с 59% до 76%, отражая повышение удовлетворенности родителей и педагогов качеством образования, професионализмом коллектива и социально-психологическим климатом.

3. *Внешние характеристики*: показатели увеличились до 73% (против 55% на констатирующем этапе). Наибольший прогресс отмечен в образе педагогического коллектива (86%) и внешней атрибутике (75%), тогда как оформление территории (59%) требует дополнительных усилий.

4. *Перцептивный компонент* (восприятие ДОО родителями) повысился с 43% до 65%, что указывает на рост доверия и лояльности, но также подтверждает необходимость усиления прозрачности и обратной связи. Общий показатель по всем четырем компонентам имиджа ДОО на контрольном этапе эксперимента составил 76%, это на 26% выше, чем на начальном этапе эксперимента.

Это свидетельствует о значительном повышении уровня сформированности ключевых компонентов имиджа, включая концептуальный компонент, внутренние и внешние характеристики и перцептивный компонент.

Таким образом, анализ изученной нами проблемы показывает, что формирование положительного имиджа ДОО способствует не только привлечению новых воспитанников, но и укреплению доверия со стороны родителей, улучшению взаимодействия с социумом и повышению качества образовательных услуг.

Список литературы

1. Апраксина М.В. Имидж воспитателя дошкольного учреждения как педагогическая проблема: учебное пособие. М., 2000.
2. Белова С.В. Имидж образовательного учреждения. [Электронный ресурс] // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017037784> (дата обращения: 09.07.2025).
3. Губарьков С.В., Белкин В.Г., Гаффорова Е.Б. Управление формированием имиджа российских образовательных учреждений и оценка качества образовательных услуг. Казань, 2022.
4. Кузнецова О.В. Имидж и репутация образовательной организации в условиях цифровизации. [Электронный ресурс] // Современное образование. 2023. URL: <https://edu-journal.ru/article/1234> (дата обращения: 10.05.2025).
5. Матевосян Г.А. Особенности формирования имиджа образовательной организации // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2020. №9(49). С. 265–269.
6. Панкрухин А.П. Маркетинг. Гильдия маркетологов. М., 2006.
7. Панфилова А.П. Имидж делового человека. СПб, 2007.
8. Петрова Е.А. Имидж специалиста – имидж организации – имидж профессионального образования в России // PR в образовании. 2003. №4. С. 104–105.
9. Пискунова Т.Н. Условия и факторы формирования позитивного имиджа общеобразовательного учреждения: дис. канд. психол. наук. М., 1998.
10. Почепцов Г.Г. Имиджеология. [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/6020515> (дата обращения: 10.07.2025).
11. Щербаков А.В. Имидж образовательного учреждения // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2008. №9. С. 39–46.
12. Шатрова С.А., Карева Ю.В. PR технологии в создании положительного имиджа педагогов ДОУ // Ребенок и общество. 2020. №4-1. С. 97–104.
13. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. М., 2021.
14. Шепель В.М. Введение в имиджелогию. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.evartist.narod.ru> (дата обращения: 25.06.2025).

* * *

1. Apraksina M.V. Imidzh vospitatel'ya doshkol'nogo uchrezhdeniya kak pedagogicheskaya problema: uchebnoe posobie. M., 2000.
2. Belova S.V. Imidzh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. [Elektronnyj resurs] // Materialy IX Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchnyj forum». URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017037784> (data obrashcheniya: 09.07.2025).
3. Gubar'kov S.V., Belkin V.G., Gafforova E.B. Upravlenie formirovaniem imidzha rossijskikh obrazovatel'nyh uchrezhdenij i ocenka kachestva obrazovatel'nyh uslug. Kazan', 2022.
4. Kuznecova O.V. Imidzh i reputaciya obrazovatel'noj organizacii v usloviyah cifrovizacii. [Elektronnyj resurs] // Sovremennoe obrazovanie. 2023. URL: <https://edu-journal.ru/article/1234> (data obrashcheniya: 10.05.2025).
5. Matevosyan G.A. Osobennosti formirovaniya imidzha obrazovatel'noj organizacii // Skif. Voprosy studencheskoj nauki. 2020. №9(49). S. 265–269.
6. Pankruhin A.P. Marketing. Gil'diya marketologov. M., 2006.
7. Panfilova A.P. Imidzh delovogo cheloveka. SPb, 2007.
8. Petrova E.A. Imidzh specialista – imidzh organizacii – imidzh professional'nogo obrazovaniya v Rossii // PR v obrazovanii. 2003. №4. S. 104–105.
9. Piskunova T.N. Usloviya i faktory formirovaniya pozitivnogo imidzha obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1998.
10. Pocheptsov G.G. Imidzheologiya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://studfiles.net/preview/6020515> (data obrashcheniya: 10.07.2025).
11. Shcherbakov A.V. Imidzh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Spravochnik rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. 2008. №9. S. 39–46.
12. Shatrova S.A., Kareva Yu.V. PR tekhnologii v sozdaniii polozhitel'nogo imidzha pedagogov DOU // Rebenok i obshchestvo. 2020. №4-1. S. 97–104.
13. Shejn E. Organizacionnaya kul'tura i liderstvo. M., 2021.
14. Shepel' V.M. Vvedenie v imidzheologiyu. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.evartist.narod.ru> (data obrashcheniya: 25.06.2025).



Formation of a positive image of a preschool educational institution

The problem of forming a positive image of a preschool educational organization in the conditions of high competition and changing demands of society is substantiated. The problematic field of scientific researches in the field of imageology and the role of PR technologies in forming the image of an educational institution is presented.

Key words: *image, preschool educational organization, competitiveness of educational institutions, components of preschool educational institution image, monitoring, corporate culture, PR technologies.*

(Статья поступила в редакцию 14.07.2025)

О.А. КЛЕБА
Бердянск

**ОБЩЕСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ
ПРЕБЫВАНИЯ ДЕТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ
В РОССИИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ***

Рассматриваются истоки организаций детского отдыха и оздоровления в России с рубежа XIX–XX веков до современности. Обозначены исторические этапы развития, дана их характеристика. Исследование показывает, что пребывание детей в детских лагерях обусловлено комплексом общественно-экономических и социокультурных факторов. В разные исторические эпохи система этих организаций трансформировалась под влиянием меняющихся политических, экономических и педагогических реалий – от оздоровительной и идеологической функции в советский период до личностно-ориентированной модели в XXI веке.



Ключевые слова: *детский отдых, оздоровление, общественно-экономические ситуации.*

На протяжении истории человеческого общества структура организаций, занимающихся отдыхом и оздоровлением детей, претерпевала значительные изменения, отражающая трансформацию взглядов на организацию досуга и внеучебной деятельности. Эти изменения тесно связаны с общественно-экономическими условиями, которые определяли приоритеты в воспитании, образовании и защите детства.

Понимание того, как и почему возникают организации детского отдыха и оздоровления, невозможно без глубокого анализа их общественно-экономических корней. Организации детского отдыха и оздоровления не появляются случайно или по чьей-то единоличной инициативе. Они всегда являются ответом на конкретные, объективно сложившиеся условия жизни общества. Экономическое развитие – уровень общего благосостояния, структура занятости населения, наличие доступных ресурсов и инфраструктуры – создает ту самую материальную почву, которая делает возможным существование и развитие таких форм отдыха. Без определенного экономического базиса идея организованного детского досуга останется лишь благим пожеланием.

Одновременно с этим окружающая среда формирует насущную потребность общества в таких организациях. Демографические процессы, масштабы и характер урбанизации, состояние здоровья детского населения, доступность и качество образования, изменения в структуре семьи и представления общества о детстве и его ценности – все это в совокупности создает мощный общественный запрос. Именно эти потребности, порожденные экономическим укладом и его последствиями (будь то необходимость компенсировать негативное влияние городской среды, восполнить дефицит общения с природой, решить проблемы здоровья или обеспечить социализацию вне школы и семьи), становятся главным двигателем для появления специализированных мест отдыха и оздоровления детей. Общественно-экономические предпосылки объясняют не только саму возможность возникновения таких организаций, но и их конкретную форму, цели, целевую аудиторию и масштабы в тот или иной исторический период.

Такой анализ имеет прямую практическую ценность для настоящего и будущего. Понимание того, как экономические кризисы, технологические сдвиги, изменения

* Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2025-0029).

на рынке труда или трансформация семейных ценностей влияли в прошлом на спрос и предложение в сфере детского отдыха, дает бесценные уроки. Это знание позволяет не просто констатировать текущее состояние дел, но и прогнозировать тенденции, разрабатывать более устойчивые и адекватные современным вызовам стратегии развития отрасли. Оно помогает избежать ошибок прошлого и создать действительно эффективные модели отдыха, отвечающие реальным, а не надуманным потребностям детей и общества в конкретных экономических и социальных условиях.

Хотя труды ведущих отечественных педагогов (В.П. Бедерханова, М.Б. Коваль, С.И. Панченко, С.А. Шмаков и др.) и многочисленные диссертационные исследования (В.Н. Антонова, Ю.В. Буракова, Л.В. Ершовой, Л.С. Савиновой и др.) освещают феномен детского оздоровительного лагеря как формы отдыха, общественно-экономические аспекты эволюции организаций детского отдыха и оздоровления остаются недостаточно разработанными.

Выделение ключевых этапов становления и развития детских лагерей позволяет проследить закономерности их трансформации и понять факторы, определившие современное состояние лагерной системы. Каждый период характеризуется своими специфическими чертами, обусловленными историко-культурным контекстом и общественно-экономическими условиями того времени.

Институализация скаутского движения (начало XX в.)

Скаутское движение зародилось в 1907 году в Великобритании, когда генерал Роберт Баден-Пауэлл организовал экспериментальный лагерь для 20 подростков на острове Браунси. Программа, включавшая навыки наблюдения, ориентирования и первой помощи, легла в основу его книги «Скаутинг для мальчиков» (1908 г.), положившей начало массовому движению. Идея возникла под влиянием военного опыта Баден-Пауэлла, в частности, успешного участия подростков в обороне Мэфекинга. Движение стало ответом на вызовы времени – необходимость патриотического, физического и морально-го воспитания молодежи в условиях усиления международной конкуренции и потребности в подготовке активных граждан [5; 11].

В конце XIX – начале XX века Россия вступила в период ускоренной модернизации, стремясь догнать западноевропейские государства в экономике, политике и социальной сфере. Этот процесс сопровождался поиском новых форм воспитания и образования, способных сформировать активную, ответственную и образованную личность. Общество столкнулось с глубоким социокультурным разрывом, духовным опустошением и физическим истощением детей из рабочих и крестьянских семей, вынужденных рано включаться в трудовую деятельность. В то же время результаты революционных событий 1905 года, когда значительная часть учащихся оказалась вовлечена в радикальные движения, вызвали критику традиционной школы и снижение авторитета педагогов. На этом фоне усилилась потребность в альтернативных формах воспитания, основанных на совместной деятельности детей и взрослых, в приобщении к общечеловеческим ценностям и в практическом участии в общественно полезных делах.

После поражения в Русско-японской войне 1904–1905 годов в обществе возросла острота вопросов, связанных с патриотическим воспитанием, физической подготовкой и готовностью молодежи к защите Отечества. В 1908 году по инициативе Министерства просвещения было создано движение «потешных» – военизованных отрядов для сельской, а затем и городской молодежи, названных в честь юных полков Петра Великого. Однако к 1912 году это движение пришло в упадок, не сумев закрепиться как устойчивая воспитательная система.

Настоящее скаутское движение в России началось в 1910 году. Капитан лейб-гвардии Олег Иванович Пантихов, один из его родоначальников [20], 30 апреля (5 мая по новому стилю) собрал в Царском Селе первый скаутский патруль «Бобр». Этую дату русские скауты до сих пор отмечают как праздник «Первого костра» [7]. В том же году

штаб-ротмистр Григорий Алексеевич Захарченко адаптировал скаутские принципы к российским условиям, заменив термин «скаут» на «разведчик», что подчеркивало военно-патриотическую направленность движения. В июле 1910 года он издал брошюру «Юный разведчик», ставшую первым систематическим изложением скаутских идей для российской аудитории [Там же].

Значимым событием стало проведение с 26 по 30 декабря (по старому стилю) в Петрограде Первого съезда по скаутизму, организованного Обществом «Русский скаут» [7]. На съезде были представлены делегации из Петрограда, Царского Села, Москвы и Киева, что свидетельствовало о широком географическом охвате и зрелости движения. В 1914 году секретарем общества стал Иван Николаевич Жуков – талантливый скульптор и педагог, вернувшийся из Парижа. Он активно разрабатывал методическую литературу, включая «Спутник сибирского скаута» и «Программу скаутских занятий», способствуя систематизации и распространению скаутских практик. Во время Первой мировой войны скауты активно участвовали в патриотической деятельности: дежурили в госпиталях и лазаретах, помогали санитарам, собирали пожертвования, организовывали концерты для раненых и поддерживали порядок на массовых мероприятиях. Это позволило молодежи реализовать свои стремления к служению Родине и применить полученные навыки на практике [2].

После Октябрьской революции 1917 года перед советским государством встало задача формирования «нового человека» – преданного идеалам коммунизма, коллективистски мыслящего, готового к труду и обороне. Скаутское движение, воспринимавшееся как «буржуазное» и связанное с английским происхождением, подверглось критике за пропаганду национального единства вместо классовой борьбы [6]. Однако его методы не были отвергнуты полностью. В ноябре 1921 года Надежда Константиновна Крупская предложила использовать форму скаутского движения для создания детской коммунистической организации, сохранив внешние формы, но наполнив их новым идеологическим содержанием. Эту идею поддержал Иннокентий Жуков, предложивший название «пионеры» как символ первоходцев, прокладывающих путь к коммунистическому будущему. Уже 2 февраля 1922 года ЦК РКСМ издал директивное письмо о создании Всесоюзной пионерской организации, положившее начало ее официальной истории.

Таким образом, скаутское движение в России возникло как ответ на вызовы времени – военные поражения, потребность в патриотическом воспитании и поиск новых педагогических моделей. Оно стало результатом сложного взаимодействия социальных, экономических и идеологических факторов, включая урбанизацию, рост социальной ответственности и развитие прогрессивных педагогических идей. Несмотря на отказ от прямого продолжения, его методы и организационные формы оказали значительное влияние на формирование советской пионерской организации, заложив основу для устойчивой традиции детских и молодежных объединений в стране.

Оздоровление, воспитание и образование как основа формирования гармоничной личности пионера (1920-е гг.)

В 1920-е годы в Советской России началось формирование государственной системы детского отдыха как ответ на последствия войн, революции и голода – массовую беспризорность, физическое и моральное истощение подрастающего поколения. Ключевую роль в этом сыграл З.П. Соловьев, настаивавший на переходе от «спартанских» методов к бережному, научно обоснованному оздоровлению детей [12].

С 1924 года детские лагеря перешли под контроль здравоохранения, что закрепило их оздоровительную направленность. Российское общество Красного Креста способствовало медицинскому сопровождению пионеров, создав «Службу здоровья юных пионеров».

Основой лагерной работы стало единство оздоровления, воспитания и образования. Программы предусматривали рациональный режим, сбалансированное питание, физкультуру, гигиеническое просвещение и трудовое воспитание, направленные на формирование здоровой, дисциплинированной и социально активной личности.

Ярким примером стал пионерский лагерь-санаторий «Артек», открытый в 1925 году в Крыму. Изначально предназначенный для оздоровления детей с туберкулезной интоксикацией, он быстро превратился во всесоюзный центр, объединивший оздоровительные, образовательные и культурные функции.

Таким образом, система детского отдыха в 1920-х годах стала инструментом не только реабилитации, но и идеологического формирования советского пионера (коллективиста, патриота и строителя нового общества), заложив основы государственной политики в сфере дополнительного образования и оздоровления.

Пионерский лагерь как инструмент реализации идеологических и социальных задач (1930-е гг.)

В 1930-е годы пионерские лагеря превратились в важный элемент государственной политики, направленной на идеологическую социализацию и воспитание «нового советского человека». После I Всесоюзного слета пионеров (1929 г.) была установлена централизованная система управления лагерями через Центральный совет Всесоюзной пионерской организации, что обеспечило единые методические и идеологические стандарты.

Ключевой задачей лагерей стало коммунистическое воспитание, требовавшее высокой квалификации педагогических кадров. В 1933 году Н.К. Крупская сформулировала основные требования к пионервожатым: политическая грамотность, умение учиться, общественная активность и знание возрастной психологии [8]. В 1937 году Наркомпрос РСФСР и ЦК ВЛКСМ ужесточили требования: вожатые обязаны были иметь не менее четырех-семи классов образования, знать школьную программу, обладать высокой физической подготовкой и сдавать нормы ГТО, что подчеркивало интеграцию лагерной системы в общегосударственные программы физического и политического воспитания [1].

Пионерские лагеря стали площадкой для решения широкого круга социальных и идеологических задач. Одной из ключевых инициатив была «смычка города и деревни»: городские пионеры выезжали в села, помогали в полевых работах, ремонтировали дома бедным семьям, участвовали в бытовом обслуживании. Это способствовало стиранию сословных и территориальных барьеров и формированию чувства коллективной ответственности. Особую роль играла борьба с неграмотностью. Пионеры выступали в роли «юных учителей», обучая грамоте взрослое население. К 1930 году их усилиями было обучено более миллиона человек, что сделало лагеря действенным инструментом массовой просветительской кампании. Бытовые условия в лагерях были спартанскими: дети размещались в палатках или деревянных домиках, спали на соломенных матрацах, питались простой, но питательной пищей. Строгий распорядок дня – с утренней зарядкой, линейками, вечерними кострами и коллективными играми – способствовал формированию дисциплины, коллективизма и привычки к труду.

Таким образом, в 1930-е годы пионерский лагерь перестал быть просто местом отдыха и превратился в институт идеологической и социальной интеграции, встроенный в систему построения социалистического общества. Он сочетал оздоровление, трудовое и политическое воспитание, способствуя формированию лояльного, дисциплинированного и активного поколения – «первоходцев коммунизма».

Адаптация организаций детского отдыха к условиям Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)

В период Великой Отечественной войны пионерские лагеря, несмотря на чрезвычайные условия, продолжали функционировать, претерпев глубокую адаптацию к военным реалиям. Лагеря из прифронтовых зон были эвакуированы в тыл. Так, Центральный лагерь «Артек» переехал в Белокуриху (Алтайский край), а с 1944 года возобновил работу, принимая детей-сирот, инвалидов, фронтовиков и нуждающихся в оздоровлении [9].

Часть лагерных площадок была перепрофилирована в военные госпитали, что подчеркивало гибкость и приоритет государственных задач. Основной акцент сместился с воспитательно-оздоровительной функции на поддержку фронта и тыла: дети собирали металлом, лекарственные травы, грибы и ягоды, участвовали в финансовых кампаниях по сбору средств на танки и самолеты, а также оказывали шефскую помощь госпиталям – писали письма бойцам, устраивали концерты для раненых.

Лагеря стали важным инструментом социальной стабилизации: по постановлению ВЦСПС, в 1942 году в них было организовано временное пребывание около 500 тыс. детей в возрасте 8–12 лет, что позволяло их матерям, замещавшим мужчин в сельском хозяйстве и промышленности, полноценно участвовать в трудовом процессе. Смены длились 21 день, график был строго регламентирован (четыре смены за лето), приоритет в распределении путевок отдавался детям жен, чьи мужья были на фронте.

Для восполнения кадрового дефицита Наркомпрос привлек старшеклассников и сельскую интеллигенцию к работе вожатыми, что одновременно решало задачи трудового воспитания и подготовки подростков к общественно полезной деятельности [1].

Таким образом, в годы войны система детского отдыха была интегрирована в мобилизационную модель общества, выполняя функции социальной защиты, экономической поддержки и патриотического воспитания.

Идеи укрепления здоровья, трудового и патриотического воспитания в послевоенный период (вторая половина 1940-х гг.)

Во второй половине 1940-х годов детские лагеря стали важным инструментом оздоровления, социальной реабилитации и идеологической социализации в условиях послевоенного восстановления. После войны, сопровождавшейся массовой беспризорностью и физическим истощением детей, приоритетом стало укрепление их здоровья, особенно в городских семьях. Основным показателем успеха считалось увеличение массы тела – «поправление». Лагеря работали в три смены, включая 40-дневную санаторную смену для ослабленных детей.

Система лагерей была тесно связана с предприятиями: путевки распределялись профсоюзами, а содержание лагерей обеспечивалось за счет производств. Это способствовало интеграции детей в «производственную общину», укрепляя преемственность поколений и формируя чувство коллективной принадлежности. В лагерях проводились встречи с героями войны, учеными и деятелями культуры, что способствовало патриотическому воспитанию.

В 1947 году ЦК ВЛКСМ закрепил приоритеты лагерной работы: оздоровление, разумный отдых, трудовое и патриотическое воспитание. Путевки в первую очередь выделялись детям погибших и инвалидов войны, многодетным и малообеспеченным семьям. Особое внимание уделялось подготовке пионерского актива, сдаче норм БГТО (боевой готовности к труду и обороне) и отбору квалифицированных вожатых. Планировалось организовать отдых для 2 млн. детей в загородных лагерях и 400 тыс. в санаториях, а также массовые походы и экскурсии. Для детей, не охваченных лагерями, действовали летние площадки при школах и домоуправлениях.

Таким образом, лагерная система послевоенного периода сыграла ключевую роль в формировании «советского человека», сочетая оздоровление, трудовое воспи-

тание и патриотическую социализацию. Она способствовала восстановлению социальной стабильности и укреплению идеологических основ советского общества [4].

Инновации в воспитательной практике детских организаций отдыха и оздоровления (1950–1980-е гг.)

В 1950–1980-е годы система детских лагерей в СССР пережила существенную трансформацию: от узко оздоровительной и идеологически нагруженной структуры она эволюционировала в многопрофильный институт воспитания и социализации. С ослаблением жесткого партийного контроля над педагогикой в середине 1950-х годов начался подъем отечественной научной мысли, что способствовало разработке новых подходов к воспитательной работе.

Ключевым изменением стало смещение акцента с физического оздоровления на личностное развитие. Широкое распространение получила коммунарская методика, предполагавшая передачу части управления лагерем детям и педагогам, заинтересованным в решении социально значимых задач. На смену традиционным форматам пришли форпосты, клубы юных коммунаров и лагеря комсомольского актива, где развивались лидерские качества, профессиональная ориентация и инициативность.

Пленум ЦК ВЛКСМ закрепил направление развития, рекомендовав создание сводных пионерских дружин при сельских школах и организацию походов, работы юных натуралистов, культурно-массовых и физкультурных мероприятий. Научные исследования О.С. Газмана, М.Б. Коваля, С.А. Шмакова, В.Ф. Матвеева и других обосновали новые функции лагерей: стимулирование познавательной активности, интеграция труда в воспитательный процесс и формирование здоровьесберегающих практик.

Таким образом, в 1950–1980-е годы детские лагеря превратились в полноценные образовательно-воспитательные институты, способствующие формированию социально ответственной, инициативной и здоровой личности – «первопроходца коммунизма». Этот период стал временем расцвета педагогических инноваций в практике детского отдыха.

Трансформация и поиск новых векторов развития организаций отдыха и оздоровления детей (конец XX – начало XXI в.)

Распад СССР в 1991 году привел к кардинальной трансформации системы детских лагерей. Отказ предприятий от содержания непрофильных активов вызвал закрытие или перепрофилирование более трети лагерей, что привело к острому дефициту мест для детского отдыха. Несмотря на экономические трудности, начался процесс переосмысливания педагогической практики. В 1995 году детские лагеря были официально признаны учреждениями дополнительного образования, что закрепило их роль не только как оздоровительных, но и как развивающих и образовательных площадок. Санаторно-курортные лагеря сохранили функцию профилактики и оздоровления.

В этот период значительно расширился спектр программ: появились профильные лагеря (лингвистические, творческие, лидерские, компьютерные, а также с религиозной направленностью, например, православные), что отразило изменение ценностных ориентиров общества.

Таким образом, лагеря эволюционировали от традиционных форм отдыха и идеологического воспитания к многофункциональным пространствам всестороннего развития личности, ориентированным на образование, самореализацию и формирование современного мировоззрения, несмотря на сохраняющиеся проблемы с инфраструктурой.

**От идеологии к личностно-ориентированной модели
(2010-е гг. – настоящее время)**

С 2010-х годов детские лагеря в России переживают глубокую трансформацию, связанную с изменением педагогической парадигмы и общественных ценностей. Основным ориентиром стала личностно-ориентированная модель воспитания, сменившая

идеологически нагруженные подходы советского периода. Акцент сместился с массового воспитания на индивидуальное развитие, свободу выбора деятельности и учет интересов ребенка [5]. Ключевую роль в модернизации сыграло усиление нормативно-правового регулирования со стороны Министерства просвещения, что позволило выйти за рамки стихийного развития постсоветского периода. Были установлены единые стандарты программной деятельности, подготовки кадров и обеспечения безопасности, способствовавшие институционализации и профессионализации сферы.

Современные лагеря формируют уникальную субкультуру, основанную на традициях, ритуалах, визуальной идентичности и повторяющихся событиях. Лагеря активно сотрудничают с научными, культурными и спортивными организациями, расширяя возможности профориентации и интеллектуального роста. В рамках законодательства они объединены в категорию «детских оздоровительных образовательных учреждений», что обеспечивает единую государственную политику в сфере.

Сегодня лагеря выполняют комплексные функции: оздоровление, дополнительное образование, социализация, адаптация и интеграция. Программы ориентированы на развитие цифровой грамотности, креативного мышления, межкультурного взаимодействия и критического осмыслиения реальности. Целью становится формирование личности, готовой к самореализации в быстро меняющемся, поликультурном обществе. Важным инструментом государственной поддержки детского отдыха стало введение сертификатов на летний отдых для детей. Также важным инструментом государственной поддержки являются сертификаты, которые могут быть использованы для оплаты путевок в детские оздоровительные лагеря. Размер сертификата составляет значительную часть стоимости путевки, что делает отдых более доступным для семей.

Таким образом, современный лагерь трансформировался в полифункциональное образовательно-воспитательное пространство, сочетающее традиции советской педагогики с инновационными подходами. Он становится важным инструментом формирования «нового человека» XXI века – здорового, образованного, самостоятельного и социально ответственного.

В рамках подготовки настоящего исследования было проведено анкетирование с целью выявления доступности и форм организации детского отдыха и оздоровления в России в исторической ретроспективе (советской эпохи, 1990-е годы и современного этапа), что дает возможность выявить устойчивые тенденции и факторы, определяющие пребывание детей в организациях отдыха и оздоровления. Актуальность анкетирования обусловлена не только необходимостью понять современные практики и барьеры доступа к детскому отдыху, но и возможностью эмпирически подтвердить и уточнить историческую периодизацию развития системы детских оздоровительных учреждений в России. Эти периоды, зафиксированные в документах, нуждаются в социальной валидации – в подтверждении их значимости и восприятия со стороны тех, кто непосредственно участвовал или участвует в этой системе.

Для выявления динамики изменения условий участия детей в учреждениях отдыха и оздоровления, а также для понимания роли общественно-экономических факторов в формировании доступа к данному виду социальных услуг был разработан и реализован анкетный опрос, охвативший представителей разных возрастных и социальных групп.

В исследовании приняли участие 85 респондентов в возрасте от 30 до 75 лет, разделенных на три возрастные группы: лица старше 60 лет, имевшие опыт отдыха в СССР; лица 45–59 лет, чей детский возраст пришелся на 1990 годы; лица 30–44 лет, являющиеся родителями и имеющие опыт отправки своих детей в детские лагеря в современный период. Для сбора данных был разработан структурированный анкетный опросник, включающий как закрытые, так и открытые вопросы. Анкета предусматри-

вала сбор информации о типах посещаемых лагерей, источниках финансирования путевок, принципах распределения, социально-экономическом статусе семьи в период пребывания.

Анализ данных, полученных в ходе анкетирования респондентов позволяет проследить эволюцию доступности детского отдыха в России в контексте меняющихся общественно-экономических условий. Согласно ответам респондентов старшего поколения (60+ лет), в 1970–1980-е годы пребывание в детском лагере было массовой и ожидаемой практикой. Более 90% из них сообщили, что отдыхали в лагерях, преимущественно в возрасте 8–14 лет. Основными формами были пришкольные дневные лагеря и загородные пионерские лагеря, функционировавшие на базе школ, пионерских станций и ведомственных учреждений. Путевки, как указали 85% респондентов, предоставлялись бесплатно, а их финансирование осуществлялось за счет профсоюзов, предприятий и государственного бюджета. Это свидетельствует о том, что доступ к отдыху был встроен в систему социального обеспечения и зависел не от личных доходов семьи, а от ее вовлеченности в производственно-социальную структуру. Респонденты также отмечали, что в этот период экономическая стабильность и государственная забота о подрастающем поколении создавали условия для массового охвата. Участие в лагерях воспринималось как естественная часть детства, связанная с каникулами, оздоровлением и включением в коллективные формы досуга.

Переходный период 1990-х годов оказался самым сложным для системы детского отдыха. Только 48% респондентов среднего возраста (45–59 лет) сообщили о своем участии в лагерях в детстве. Многие указали, что лагеря либо закрывались, либо становились платными, а государство практически прекратило финансирование. Открытые ответы респондентов в 67% случаев прямо связывают этот спад с экономическим кризисом. Этот период характеризуется фрагментацией системы, утратой ведомственной базы и переходом к рыночным механизмам. Отдых превратился из социальной гарантии в платную услугу, доступную лишь ограниченному кругу семей.

В 2010-е годы началось восстановление системы детского оздоровления при активной поддержке государства. По данным Министерства просвещения РФ, в 2024 году в лагерях отдохнули 5,7 миллиона детей – на 465 тысяч больше, чем в 2023 году. В исследовании 71% родителей (30–44 лет) сообщили, что отправляют своих детей в лагеря. При этом основной формой отдыха являются загородный оздоровительный лагерь (45%); дневной лагерь при школе (38%); профильный лагерь (IT, спорт, искусство) (12%); частный или международный лагерь (5%). При этом 37% респондентов сообщили об использовании мер государственной поддержки, таких как льготы, сертификаты или компенсации. Эти меры, безусловно, способствуют расширению доступа к оздоровительным программам и позволяют большему числу детей воспользоваться качественным отдыхом. Согласно мнению респондентов, наиболее значимым фактором, влияющим на возможность отправить ребенка в лагерь, является стоимость путевки – с этим согласились 81% родителей. Также были отмечены и другие аспекты: нехватка времени у родителей для организации поездки (28%) и недостаток информации о доступных программах и условиях зачисления (22%). Эти обстоятельства свидетельствуют о том, что, помимо финансовых вопросов, важную роль играют и организационные, информационные, а также семейные факторы, влияющие на принятие решения о детском отдыхе.

Таким образом, детские организации отдыха и оздоровления, будучи динамичным социальным институтом, постоянно адаптировались к потребностям общества. Этот процесс выразился в переходе от его деятельности как инструмента восстановления здоровья и борьбы с последствиями кризисных периодов к роли комплексного института социализации, формирования мировоззрения и развития индивидуальных способностей.

Список литературы

1. Байкалова А.Ю. Становление подготовки педагогических кадров для работы в центрах детского отдыха и оздоровления в России (с 1920-х гг. по настоящее время) // Сибирский педагогический журнал. 2024. №1. С. 92–97.
2. Будь готов! Издание состоящего под покровительством Ея императорского Высочества великой княгини Елизаветы Федоровны Московского Общества содействия организации «юных разведчиков» (Русский Скаут). М., 1916. С. 3–43.
3. Волгунов В.А. Анализ социально-педагогических проблем жизнедеятельности детских загородных лагерей // Мир науки, культуры, образования: Журнал. 2010. №2. С. 87.
4. Воспитательная работа в организациях отдыха и оздоровления детей. **История вожатского дела:** Методические рекомендации / под ред. Е.А. Левановой, Т.Н. Сахаровой. М., 2017.
5. Крупская Н.К. Коммунистическое воспитание смены: статьи и речи. М., 1934.
6. Кудряшов Ю.В. Российское скаутское движение. Архангельск, 2005.
7. Крупская Н.К. Вопросы коммунистического воспитания молодежи. №41. М., 1959.
8. Павлова Т.В. 80 лет с начала эвакуации детей в Алтайский край во время Великой Отечественной войны 1941–1942 гг. // Алтайский край 2022 г.: календарь знаменательных и памятных дат. 2021. С. 134–139.
9. Пионеры Российской империи: история русских скаутов. [Электронный ресурс]. URL: <https://histrf.ru/biblioteka/b/pionery-rossiiskoi-impierii-istoriia-russkikh-skautov> (дата обращения: 08.06.2025).
10. Сборник исторических очерков основателей скаутского движения и участников событий: Э. Сетон-Томпсон, О.И. Пантиухов, Г.В. Радецкий-Микулич, И.Н. Жуков, В.С. Зотов, Н.В. Зеленова-Чешихина, В.Л. Кучин, Р. Баден-Пауэлл / под редакцией В.Л. Кучина, В.И. Несеври. М., 1998.
11. Соловьев З.П. Избранные произведения. Вопросы социальной гигиены и здравоохранения. М., 1970.

* * *

1. Bajkalova A.Yu. Stanovlenie podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya raboty v centrakh detskogo otdyha i ozdorovleniya v Rossii (s 1920-h gg. po nastoyashchee vremya) // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2024. №1. S. 92–97.
2. Bud' gotov! Izdanie sostoyashchego pod pokrovitel'stvom Eya imperatorskogo Vysochestva velikoj knyaginy Elisavety Fedorovny Moskovskogo Obshchestva sodejstviya organizacii «yunyh razvedchikov» (Russkij Skaut). M., 1916. S. 3–43.
3. Volgunov V.A. Analiz social'no-pedagogicheskikh problem zhiznedeyatel'nosti detskih zagorodnyh lagerej // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya: Zhurnal. 2010. №2. S. 87.
4. Vospitatel'naya rabota v organizaciyah otdyha i ozdorovleniya detej. Iстория вожатского дела: Metodicheskie rekomendacii / pod red. E.A. Levanovoj, T.N. Saharovoj. M., 2017.
5. Krupskaya N.K. Kommunisticheskoe vospitanie smeny: stat'i i rechi. M., 1934.
6. Kudryashov Yu.V. Rossijskoe skaутskoe dvizhenie. Arhangel'sk, 2005.
7. Krupskaya N.K. Voprosy kommunisticheskogo vospitaniya molodezhi. №41. M., 1959.
8. Pavlova T.V. 80 let s nachala evakuacii detej v Altajskij kraj vo vremya Velikoj Otechestvennoj vojny 1941–1942 gg. // Altajskij kraj 2022 g.: kalendar' znamenatel'nyh i pamyatnyh dat. 2021. S. 134–139.
9. Pionery Rossijskoj imperii: istoriya russkih skautov. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://histrf.ru/biblioteka/b/pionery-rossiiskoi-impierii-istoriia-russkikh-skautov> (data obrashcheniya: 08.06.2025).
10. Sbornik istoricheskikh ocherkov osnovatelej skaутskogo dvizheniya i uchastnikov sobytij: E. Seton-Tompson, O.I. Pantyuhov, G.V. Radeckij-Mikulich, I.N. Zhukov, V.S. Zотов, N.V. Zelenova-Cheshihina, V.L. Kuchin, R. Baden-Pauell / pod redakcijej V.L. Kuchina, V.I. Nesevri. M., 1998.
11. Solov'ev Z.P. Izbrannye proizvedeniya. Voprosy social'noj gigieny i zdravooохранения. M., 1970.

***The socio-economic situations as the background of children's presence
in the rest and recreation organizations of Russia: retrospective analysis***

The sources of organization of children's rest and recreation in Russia from the turn of the XIX–XXth centuries to the present days are considered. The historical stages of development are highlighted.

There are given their characteristics. The study demonstrates that the children's presence in the children's camps is provided by the complex of socio-economic and socio-cultural factors. In different historical periods the system of these organizations was transformed under the influence of changing political, economic and pedagogical realities - from the recreational and ideological function in the Soviet period till the person-oriented model in the XXIst century.

Key words: *children's recreation, health care, socio-economic situations.*

(Статья поступила в редакцию 28.07.2025)





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

К.А. ЗАХАРОВА
Волгоград

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОСЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Рассматриваются дидактические возможности нейросетей в контексте обучения иностранным языкам. Акцентируется внимание на том, как интеграция технологий искусственного интеллекта и нейросетевых алгоритмов может повысить эффективность образовательного процесса. Приводятся примеры, а также анализируются преимущества и недостатки использования этих технологий.



Ключевые слова: *нейросети, искусственный интеллект, образовательные технологии, иноязычная коммуникативная компетенция.*

Современная система образования требует от обучающихся не только усвоения знаний, но и формирования умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности в быстро меняющемся мире. Как справедливо отмечает в своей статье А.О. Ивченко: «Важной составляющей конкурентоспособности специалиста является знание иностранных языков» [7]. Информация и коммуникационные технологии обеспечивают широкий доступ к образовательным ресурсам и способствуют формированию эффективных методов изучения языков, среди которых особое место занимают нейросети и искусственный интеллект.

Нейросеть – это математическая модель, вдохновленная структурой и функционированием мозга, которая состоит из взаимосвязанных узлов (нейронов) [8, с. 28]. Она предназначена для обработки информации и выполнения задач, таких как распознавание паттернов, классификация, прогнозирование и многое другое. Нейросети обучаются с использованием больших объемов данных, чтобы выявлять связи и закономерности, благодаря чему могут адаптироваться и улучшать свои результаты с течением времени. Нейросети, которые имитируют работу человеческого мозга, становятся мощными инструментами в образовательной среде, могут быть использованы в обучении иностранным языкам, в частности, в различных разделах языка, включая грамматику, лексику, а также для развития умений рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, позволяя создавать адаптивные курсы обучения и интерактивные уроки.

Анализируя весь спектр представленных сегодня нейросетей относительно их применения в обучении французскому языку, можно выделить несколько категорий в зависимости от их функций и видов речевой деятельности (таб.). Нейросети могут использоваться для автоматического перевода, распознавания речи, генерации текста, а также для адаптивного обучения.

Нейросети для машинного перевода используются для перевода текстов с одного языка на другой (например, DeepL [12]).

Соотношение видов речевой деятельности и нейросетей

Вид речевой деятельности	Тип нейросети	Примеры
Говорение	Нейросети для распознавания речи	Google Speech Recognition, IBM Watson Speech to Text
Чтение	Нейросети для автоматического перевода	Google Translate, DeepL
Письмо	Нейросети для генерации текста	OpenAI GPT, ChatGPT
Обучение и адаптация	Адаптивные обучающие системы	Duolingo, Rosetta Stone

Нейросети для распознавания речи позволяют распознавать и интерпретировать произнесенные слова. Это могут быть приложения, которые помогают улучшить произношение (например, IBM Watson Speech to Text [16]).

Нейросети для генерации текста могут создавать новые тексты на французском языке, что может быть полезно для практики письма (например, OpenAI GPT [11]).

Адаптивные обучающие системы используют машинное обучение для подстройки содержания курса под индивидуальные нужды пользователя (например, «The Rosetta Stone Method» [18]).

Эти технологии могут быть интегрированы в обучающие платформы и приложения, что делает процесс обучения более эффективным и интерактивным.

Как уже было сказано выше, ChatGPT может быть использован для генерации диалогов на французском языке, что дает возможность студентам практиковать разговорную речь [19]. Приведем пример использования чата GPT в обучении французскому языку студентов второго курса направления 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилими подготовки (Английский язык, Французский язык)». Студенты создавали диалог, обсуждая распорядок дня студентов университета.

Приведем пример промта: «Создай диалог на французском языке по теме «Распорядок дня французских студентов» с использованием разговорной лексики и грамматической темы *Futur simple*». Был дан следующий ответ:

Étudiant 1: Salut! Qu'est-ce que tu feras demain?

Étudiant 2: Salut! Demain, je vais me réveiller vers 8 heures. Et toi?

Étudiant 1: Moi, je me lèverai un peu plus tard, peut-être vers 9 heures. Après ça, je prendrai mon petit déjeuner.

Étudiant 2: Moi aussi, je prendrai un café et un croissant. Ensuite, j'irai à la bibliothèque pour étudier.

Étudiant 1: Ça a l'air bien! Je vais aussi étudier, mais je préférerais le faire avec des amis. On se retrouvera à 10 heures.

Étudiant 2: Bonne idée! Après la bibliothèque, qu'est-ce que tu feras?

Étudiant 1: Je vais avoir un cours de français à 14 heures. Ensuite, je rencontrerai mon groupe pour un projet.

Étudiant 2: Moi, j'ai un cours de maths à midi. Mais après, je ferai un petit tour au parc pour me détendre.

Étudiant 1: Casonne super! On se verra sûrement après nos cours, peut-être pour un café?

Étudiant 2: Oui, je te contacterai, et on ira dans notre café préféré.

Étudiant 1: Parfait! À demain alors!

Étudiant 2: À demain!

В данном случае ChatGPT предоставил практику разговора, позволяя студентам общаться на французском языке и отработать навыки ведения диалога. Кроме того, студенты имеют возможность задать вопросы о словарном запасе, получить переводы и примеры использования слов в контексте. ChatGPT может рекомендовать ресурсы для чтения, а также предлагать упражнения для практики. Наконец, благодаря соответствующим промтам, с его помощью можно проводить квизы и тесты для проверки уровня знаний, что способствует более эффективному обучению.

Как следует из приведенного выше примера, с помощью такого инструмента студент может вести беседы на актуальные темы, например, обсуждать последние события во Франции или анализировать произведения французского искусства. Студенты могут изучать актуальные тексты, такие как статьи из французских новостных изданий, что позволяет им погружаться в языковую среду и расширять словарный запас. Это способствует не только формированию языковых навыков, но и культурной осведомленности. Такой подход помогает создать виртуальную языковую среду, имитирующую реальные условия общения с носителями языка [4].

Обучение французскому языку может быть значительно оптимизировано с использованием платформы Lingvist, которая адаптируется под уровень знаний и индивидуальные потребности ученика [17]. Эта система позволяет пользователям эффективно изучать новые слова и грамматические структуры, создавая персонализированный контент на основе уже усвоенных знаний.

Другим примером успешного применения нейросетей является использование системы реального времени, такой как Google Translate [14] с функцией разговорного перевода. Этот инструмент может использоваться на занятиях для помощи студентам в проведении диалога на иностранном языке. Вопросы и ответы переводятся в режиме реального времени, что позволяет студентам более активно участвовать в общении и снижает страх ошибиться.

Еще одним примером использования нейросетей в изучении языков может стать платформа Duolingo [13], которая активно использует алгоритмы машинного обучения для оптимизации учебного процесса. Студенты могут получать мгновенную обратную связь по своим ошибкам и знаниям, что значительно улучшает процесс самостоятельного обучения.

Перейдем к рассмотрению дидактических возможностей, которые открываются благодаря внедрению технологий, в частности, искусственного интеллекта и нейронных сетей. Эти возможности касаются как улучшения процесса обучения, так и создания новых форматов взаимодействия, которые делают изучение языка более увлекательным и доступным.

Одним из ключевых понятий в этой области является *адаптивное обучение*, выделенное К.С. Абишевой, которое подразумевает настройку образовательных материалов и методов в зависимости от индивидуальных потребностей каждого ученика [1]. Это может быть реализовано через платформы, использующие алгоритмы машинного обучения для оценки уровня знаний обучающегося, его стиля обучения и предпочтений. Таким образом, задания и упражнения предоставляются в соответствии с текущими возможностями обучающегося, что способствует более эффективному восприятию информации.

В своем исследовании Сумей Ху доказывает, что ученики учатся лучше, когда им предоставляется возможность выбирать собственные пути обучения на основе их предпочтений и уровня знаний [15]. Например, с помощью платформы Learn French With AI, работающей на основе алгоритмов машинного обучения, ученики могут получить персонализированные задания на основе своих успехов или проблем. Если ученику сложно освоить определенные грамматические конструкции, система предлагает дополнительные упражнения, направленные на решение этих слабых мест.

Другим важным понятием является *интерактивное обучение*. Технологии, основанные на нейросетях, позволяют создавать активные учебные среды, где обучающиеся могут взаимодействовать с материалами через симуляции, игры и различные виды практических упражнений.

Как утверждают М.С. Якубов и его коллеги, «в анализе новых тенденций использования нейросетей и искусственного интеллекта в образовании современные технологии способны значительно повысить мотивацию студентов, предоставляя мгновенную обратную связь» [10, с. 1161]. Наличие мгновенной обратной связи является неотъемлемой частью эффективного образовательного процесса.

Подходы, использующие алгоритмы машинного обучения для персонализации образовательного процесса, рассматриваются И.О. Кузнецовой и Д.А. Малютовым в работе о принципах работы нейросетей [9]. Под *персонализацией образовательного процесса* предполагается использование данных, получаемых в процессе занятий, для создания индивидуальных образовательных траекторий. Здесь нейросети могут анализировать успешность выполнения заданий и определять зоны, требующие дополнительной работы. Это позволяет создавать стратегии, способствующие наиболее быстрому и качественному усвоению языка.

Кроме того, *мультиканальное обучение* становится актуальным в связи с развитием цифровых технологий. Это позволяет интегрировать различные форматы информации – текст, видео, аудио – в одном курсе, что делает изучение языка более комплексным и насыщенным. Благодаря этому обучающиеся могут развивать разные виды речевой деятельности одновременно, что полезно для их общей языковой подготовки.

Применение технологий для изучения иностранных языков также открывает возможности для *глобального взаимодействия*. С помощью платформ, работающих на основе искусственного интеллекта, студенты могут общаться с носителями языка в виртуальной среде, что помогает им не только оттачивать навыки общения, но и развивать социолингвистическую компетенцию [5].

Итак, дидактические возможности, предлагаемые современными образовательными технологиями, играют ключевую роль в трансформации традиционного подхода к обучению иностранным языкам. Инновации в этой сфере способствуют созданию индивидуализированных и интерактивных учебных процессов, которые лучше соответствуют современным требованиям и ожидаемым результатам обучения, позволяя студентам достигать высокой эффективности в изучении языка.

Однако, несмотря на очевидные преимущества, следует учитывать и ряд недостатков. Как отмечается в исследовании А.И. Галушкина о теории нейронных сетей, «один из рисков состоит в том, что студенты могут зависеть от технологий, забывая развивать свои собственные навыки» [2]. Это может привести к снижению их способности к критическому мышлению и самостоятельному решению задач. Кроме этого, чрезмерное увлечение нейросетями может привести к снижению мотивации студентов и преподавателей. Особое внимание следует уделять проблемам защиты личных данных, так как многие платформы собирают и обрабатывают информацию пользователей.

Таким образом, нейросети представляют значительные дидактические возможности в обучении иностранным языкам, включая французский. С их помощью возможно персонализировать образовательный процесс, улучшить мотивацию студентов и обе-

спечить доступ к разнообразным аутентичным материалам. Однако необходимо учитывать и возможные риски, связанные с чрезмерным использованием технологий. Важно комбинировать современные подходы с традиционными методами обучения, чтобы добиться оптимальных результатов и подготовить студентов к успешной коммуникации на иностранном языке.

В заключении скажем, что внедрение нейросетей в обучение иностранным языкам открывает множество интересных возможностей. Эти технологии способны сделать обучение более доступным и персонализированным, однако необходимо комбинировать их использование с традиционными методами. Такой сбалансированный подход поможет достичь наилучших результатов в обучении и подготовке студентов к успешной коммуникации в международной среде. Открытость к новым технологиям, а также внимательное отношение к их использованию сделает процесс обучения более эффективным и безопасным.

Список литературы

1. Абишева К.С. Использование нейросетей на уроке английского языка // Проблемы педагогики. 2023. №3(64). С. 23–25.
2. Галушкин А.И. Нейронные сети: основы теории. М., 2015.
3. Герасимова Н.И. Использование мобильных приложений в обучении иностранному языку // Ученые записки. Электронный научный журнал курсского государственного университета. 2019. №3(51). С. 189–193.
4. Захарова К.А., Канатова С.Ш. Виртуальная языковая среда в обучении иностранному языку - статья из периодического издания // Научный аспект. Серия: Гуманитарные науки. 2018. №4-2. С. 225–230.
5. Захарова К.А. Особенности создания виртуальной языковой среды как средства формирования социолингвистической компетенции // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2019. №10(143). С. 127–130.
6. Иванов В.М. Интеллектуальные системы: учебное пособие. Екатеринбург, 2015.
7. Ивченко А.О. Искусственный интеллект в сфере образования: плюсы и минусы // Вестник науки. 2023. №12(69). С. 685– 589.
8. Ксенофонтов В.В. Нейронные сети // Проблемы науки. 2020. №11(59). С. 28–29.
9. Кузнецова И.О., Малютов Д.А. Принцип работы и архитектура нейронных сетей // Евразийская интеграция: современные тренды и перспективные направления. 2024. С. 106–111.
10. Якубов М.С., Ахмедов Б.А., Дуйсенов Н.Э., Абдураимов Ж Г. Анализ и новые тенденции использования нейросетей и искусственного интеллекта в современной системе высшего образования // Экономика и социум. 2021. №5-2(84). С. 1148–162.
11. ChatGPT. OpenAI. [Electronic resource]. URL: <https://openai.com/chatgpt/overview> (date of request: 01.07.2025).
12. DeepL. [Electronic resource]. URL: <https://www.deepl.com> (date of request: 01.07.2025).
13. Duolingo. [Electronic resource]. URL: <https://ru.duolingo.com> (date of request: 01.07.2025).
14. Google Translate. [Electronic resource]. URL: <https://translate.google.com> (date of request: 01.07.2025).
15. Hu Sumei. The Effect of Artificial Intelligence-Assisted Personalized Learning on Student Learning Outcomes: A Meta-Analysis Based on 31 Empirical Research Papers // Science Insights Education Frontiers. 2024. P. 3873–3894.
16. IBMWatson. [Electronic resource]. URL: <https://www.ibm.com/products/speech-to-text> (date of request: 01.07.2025).
17. Lingvist. [Electronic resource]. URL: <https://lingvist.com/ru> (date of request: 01.07.2025).
18. Rosetta Stone. [Electronic resource]. URL: <https://fr.rosettastone.com/acheter/apprendre-le-francais/> (date of request: 01.07.2025).
19. Sokolov A.V., Grebenko E. Golovin Y. Features of the Communication Process Between Humans and Neural Networks 2025 // Communication Strategies in Digital Society Seminar (ComSDS), Saint Petersburg. 2025. P. 119–124.

* * *

1. Abisheva K.S. Ispol'zovanie nejrosetej na uroke anglijskogo yazyka // Problemy pedagogiki. 2023. №3(64). S. 23–25.
2. Galushkin A.I. Nejronnye seti: osnovy teorii. M., 2015.
3. Gerasimova N.I. Ispol'zovanie mobil'nyh prilozhenij v obuchenii inostrannomu yazyku // Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. №3(51). S. 189–193.
4. Zaharova K.A., Kanatova S.Sh. Virtual'naya yazykovaya sreda v obuchenii inostrannomu yazyku - stat'ya iz periodicheskogo izdaniya // Nauchnyj aspekt. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018. №4-2. S. 225–230.
5. Zaharova K.A. Osobennosti sozdaniya virtual'noj yazykovoj sredy kak sredstva formirovaniya sociolingvisticheskoy kompetencii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2019. №10(143). S. 127–130.
6. Ivanov V.M. Intellektual'nye sistemy: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2015.
7. Ivchenko A.O. Iskusstvennyj intellekt v sfere obrazovaniya: plyusy i minusy // Vestnik nauki. 2023. №12(69). S. 685– 589.
8. Ksenofontov V.V. Nejronnye seti // Problemy nauki. 2020. №11(59). S. 28–29.
9. Kuznecova I.O., Malyutov D.A. Princip raboty i arhitektura nejronnyh setej // Evrazijskaya integraciya: sovremennye trendy i perspektivnye napravleniya. 2024. S. 106–111.
10. Yakubov M.S., Ahmedov B.A., Dujsenov N.E., Abduraimov Zh G. Analiz i novye tendencii ispol'zovaniya nejrosetej i iskusstvennogo intellekta v sovremennoj sisteme vysshego obrazovaniya // Ekonomika i solum. 2021. №5-2(84). S. 1148–162.



The didactic potential of neural networks in foreign language teaching

The didactic potential of neural networks in the context of foreign language teaching is considered. It is emphasized how the integration of technologies of artificial intelligence and neural network algorithms can increase the efficiency of the educational process. The examples are given, the advantages and disadvantages of using these technologies are analyzed.

Key words: *neural networks, artificial intelligence, educational technologies, foreign language communicative competence.*

(Статья поступила в редакцию 28.06.2025)

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются современные подходы к межкультурному и плюрилингвальному обучению в вузах. Особое внимание уделяется специфике российской системы высшего образования, сочетающей ведущие европейские подходы и собственный опыт иноязычного образования в целях обеспечения равных условий для представителей разных народностей на материале современных учебно-методических комплексов.



Ключевые слова: межкультурное образование, профессиональная компетенция выпускника, обратное проектирование, межкультурное взаимодействие, медиация, плюрилингвизм.

Процесс глобализации ведет к повсеместному расширению межкультурных и межъязыковых связей. Российская Федерация активно участвует в создании международных организаций, объединяющих представителей разных стран, наций, религий и культур. Наряду с этим возрастает интерес к изучению межкультурной коммуникации и ее отражению в образовательной сфере. Именно поэтому проблема включения культурной информации в современные образовательные программы и составление передовых учебных материалов приобретает особое значение.

Экономические, политические и исторические изменения привели к появлению новых форм межкультурного взаимодействия в процессе глобализации, что можно определить как многогранное явление, включающее в себя социальные, политические, экологические, культурные и религиозные аспекты, так или иначе затрагивающие каждого человека. Этот процесс уже изменил мир и требует серьезного переосмыслинения сравнительных социальных исследований. В результате глобализации мировое общество становится все более многокультурным. Термины «культурное разнообразие» и «мультикультурализм» прочно вошли в обиход и стали частью нашей жизни. В связи с этим постоянно возрастает интерес исследователей к изучению и обеспечению успешного взаимодействия между представителями различных групп. Общение, лишенное соответствующего культурного содержания, может стать источником непонимания и коммуникативных сбоев, которые могут привести к негативным последствиям. В результате этого одним из важнейших навыков на сегодняшний день является развитие коммуникативной компетентности для участия в жизни мультикультурных сообществ и меняющегося общества.

Термин «межкультурное образование» появился в «Образовательном индексе» только после 1941 года. В дальнейшем он был зафиксирован в «Руководстве для читателей по периодической литературе» в 1943 г. Межкультурное образование определялось как образование, направленное на улучшение понимания и практики хороших человеческих отношений между представителями многих культурных групп.

Ученый Николас Монтальто провел исследование «История межкультурного образовательного движения 1924–1941 годов», где отобразил пути развития межкультурного образования в США. Данное направление появилось как ответ на изменения, произошедшие в обществе. Это нововведение было вызвано появлением иммигрантов из Юж-

ной и Северной Европы. В течение первых двух десятилетий XX века в американских библиотеках организовывалась работа по обеспечению изучения иностранных языков. Новые члены общества получали литературу на родных языках. Таким образом, предпринималась попытка наладить успешное общение между представителями разных народов и создать позитивный межкультурный диалог.

Активная дискуссия о необходимости межкультурного образования связана с ростом числа иммигрантов. В настоящее время применяются различные подходы, среди которых «обучение иммигрантов», «межкультурное образование», «мультикультурное образование» и «антирасистское образование» [3]. Основной акцент делается на успешную ассимиляцию, ключевым фактором которой является изучение языка. Из истории становления данного подхода известно, что европейские сторонники образования иммигрантов организовывали специальные классы для вновь прибывших, где они учились вместе с другими мигрантами, не входящими в группу большинства. Стало очевидно, что такой подход не работает, преподавателям пришлось искать новые методы. Позднее, в 1980–1990-х годах исследователи во многих европейских странах начали активно развивать мультикультурное образование, уделяя основное внимание интеграции, а не ассимиляции. Основное внимание уделялось толерантности и различным культурам. Во многих школах проводились специализированные культурные мероприятия, посвященные различным тематическим дням. Однако такой подход привел к еще большему разделению, подчеркнув концепцию «свои-чужие». Педагоги пришли к выводу, что межкультурное образование должно стать неотъемлемой частью учебного процесса без разделения учащихся на меньшинство и большинство.

Россия всегда являлась многонациональным и межэтническим государством, обеспечивающим равные права и отношение ко всем народам, проживающим на ее территории. На данный момент в нашей стране говорят на более чем 277 языках. На территории РФ проживает свыше двухсот народностей, не считая тех, кто приезжает для получения высшего образования. В образовательном процессе используются 105 языков: 24 из них функционируют в качестве обучения, а 81 – выступают в качестве учебного предмета [1].

В 2010 году была разработана российская концепция межкультурного образования, подчеркивающая необходимость развития образовательной системы на национально-региональном, национальном и глобальном уровнях. В 2016 году данный документ был модернизирован. В его основу легли принципы общей стратегии модернизации российского образования, заключающиеся в обеспечении сбалансированности социальных, этнокультурных и национальных интересов граждан [2].

Обновленный вариант ФГОС ВО для бакалавров и магистрантов по всем направлениям подготовки в требованиях к результатам освоения программ включает универсальную компетенцию «межкультурное взаимодействие». Так, среди универсальных компетенций будущих специалистов бакалавров, помимо системного и критического мышления, самоорганизации и саморазвития, разработки и реализации проектов, включена категория «межкультурное взаимодействие», заключающаяся в способности воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах. Магистры, в свою очередь, должны быть готовы анализировать многообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (УК-5). На основании данных документов, национального проекта «Образование», а также нормативно-установочных документов ЮНЕСКО и Евросоюза, относящихся к разработке универсальных составляющих, можно выделить следующие компоненты профессиональной компетенции выпускника: общая универсальная компетенция; профессионально-коммуникативная иноязычная компетенция (коммуникативная, межкультурно-коммуникативная и профессионально-коммуникативная), информационно-коммуникативная компетенция.

Ввиду интенсивного распространения английского языка в мире, его преподавание приобрело глобальный характер. Современные методические комплексы знакомят студентов с меняющимися реалиями англоязычных стран и устоявшимися выражениями, описывающими различные аспекты жизни. Одной из задач является предотвращение недоразумений, вызванных не только лингвистическими причинами, но и недостатком культурных знаний, неправильным пониманием или просто незнанием ключевых понятий изучаемой культуры.

Основным принципом развития навыков межкультурной коммуникации является идея диалога культур. Студенты должны обладать знаниями об особенностях национальных культур, уметь анализировать различные культурные явления, принимать и уважать различия между своей и другой культурой.

Содержание процесса обучения в целях развития навыков межкультурной коммуникации включает в себя профессиональные, личностные и межличностные компоненты. Следовательно, темы для обсуждения на занятиях должны затрагивать различные вопросы профессионального характера, межличностного взаимодействия и вызывать личную заинтересованность у студентов.

Совет Европы по общеевропейской системе контроля за языками, в который входят представители ведущих российских вузов, разработал основные концепции обучения иностранным языкам. Изучив теоретические материалы, а также проведя эксперименты со студентами-представителями различных стран и культур в Ивановском государственном энергетическом университете и ивановском филиале РАНХиГС, мы выделили следующие критерии работы, необходимые для успешной адаптации в вузовской смешанной языковой среде:

1. Определение потребностей обучающихся с точки зрения пользователя.
2. Подход к определению способностей учащихся и соответствующих контрольных уровней, основанный на принципе «могу сделать», а не на подходе обращения внимания на недостатки.
3. Обратное проектирование: определение потребностей с помощью дескрипторов «могу сделать» и работа в обратном направлении для определения целей курса, видов деятельности и содержания.
4. Прозрачность и согласованность: конструктивное согласование планирования, внедрения в преподавание и оценки с помощью дескрипторов.
5. Самооценки: оценка и самостоятельность обучающегося, например, с помощью языкового портфолио.
6. Переход от четырех навыков к четырем способам общения путем добавления взаимодействия и медиации к традиционному приему и продуцированию.
7. Пользователь / обучающийся как социальный агент, применяющий языки для общения в реальном мире с целью создания и передачи смысла, особенно в процессе сотрудничества и профессиональной реализации; преследующий разные цели в сразу нескольких контекстах.
8. Концепция медиации: вовлечение на каждом этапе с параллельным развитием языковой и культурной осведомленности, а также характера языкового репертуара. При данном подходе обучающиеся являются активными соработниками в восприимчивой, продуктивной, интерактивной или посреднической деятельности.
9. Подход, ориентированный на конкретные действия и направленный на овладение знаниями для повседневного взаимодействия, а также межличностного и профессионального развития.
10. Плюрилингвизм.

В 2020 году CEFR выпустил обновленный вариант концепции языкового образования, целью которого является защита лингвистического и культурного разнообразия, продвижение плюрилингвального и межкультурного образования, утверждение права

на качественное образование, а также развитие межкультурного диалога и социальной интеграции. CEFR проводит различие между многоязычием (существованием различных языков на социальном или индивидуальном уровне) и плюрилингвизмом (динамичным и развивающимся языковым репертуаром отдельного пользователя / учащегося). Плюрилингвизм представлен в CEFR как неравномерная и меняющаяся компетенция, в которой ресурсы обучающегося на одном языке или диалекте могут существенно отличаться по своей природе от ресурсов на другом. Однако основополагающим является то, что у мультилингвов есть единый взаимосвязанный набор навыков, который они сочетают с общими компетенциями и различными стратегиями для выполнения конкретных задач.

Плюрилингвальная компетентность включает в себя:

- способность гибко использовать взаимосвязанные, плюрилингвистические средства для перехода с одного языка или диалекта на другой;
- умение выражать мысли на одном языке и понимать человека, говорящего на другом;
- применение знаний нескольких языков для понимания смысла текста;
- распознавание интернационализмов и их форм;
- посредничество между представителями разных стран и культур;
- развитие лингвистических способностей и поиск альтернативных форм выражения;
- использование паралингвистики (мимики, жестов, выражений лица и т.д.).

Особое место в современной науке отводится вопросам развития межкультурного интеллекта (*intercultural intelligence*). Исследование М.Ю. Тихомирова подтверждает, что основными составляющими этого интеллекта являются мотивационный, поведенческий, когнитивный и метакогнитивный компоненты [5]. Студенты проходят стадии отрицания, защиты, минимизации, принятия, адаптации и интеграции. Данный процесс является прогрессивным и линейным. Преодолевая путь от отрицания, связанного с безразличием к другим культурам, до интеграции, обучающийся начинает не просто воспринимать другие культуры, но и осознавать их равнозначность, при этом сохраняя собственные корни. Развитию межкультурного интеллекта способствует включение в программу курсов материалов, направленных на развитие социокультурной компетенции. Это особенно актуально с учетом постоянно возрастающего количества иностранных студентов в российских вузах, а также возникающего недопонимания, связанного с разделением на «свой-чужой». На занятиях студенты, являющиеся представителями разных культур, выступают в качестве социальных агентов. Они участвуют в посреднической деятельности, создавая пространство и условия для взаимодействия. При работе с учебными материалами они совместно с одногруппниками познают новый смысл через сотрудничество для эффективного и успешного восприятия смысла текста или передают идеи и информацию другим.

На современном этапе развития образовательные языковые программы решают проблему применения учебника, а также справочного ресурса, освещающего всю лексическую, грамматическую и культурную информацию и отвечающего потребностям учащихся. Такой подход способствует эффективному проведению занятия и дает возможность глубже погрузиться в культуру иностранного языка. В исследовании Ю.С. Свириденко было отмечено, что при работе с учебными материалами необходимо соблюдение ключевых принципов применения педагогических технологий, среди которых основными являются системность, концептуальность, эффективность и воспроизводимость [4].

Так, в Ивановском государственном энергетическом университете разработано и апробировано учебное пособие «Межкультурная коммуникация в современном мире. *Citizens of the world: cross cultural communication*». В рамках модульной структуры курса студенты обсуждают популярные профессии в мире, плюсы и минусы жизни экспата,

влияние культурных различий на профессиональное и межличностное общение, преодоление барьеров в межкультурной коммуникации и даже вопросы суеверия и дружбы.

В пособии представлены различные коммуникативные задания. Например, Agree or disagree with the following statements. Use the phrases to help you. *Yes, that is quite right ... That's true ... I quite agree ... I see what you mean, Yes, but... Actually, I think that... To be honest, I don't quite agree...*

1. Police officers stand close when they are asking questions.
2. People in small towns stand closer than people in cities.
3. North Americans like a larger personal space than Danish people.
4. Brazilians stand closer to people than the Japanese.
5. The British and Americans like more personal space.

Студентам предлагается обсудить общие бытовые вопросы, отражающие особенности их культуры: Write down a set of rules about distance in your culture (in Asia, Africa and Europe). When you have finished, share this information with your fellow class member.

Для развития аналитического мышления обучающиеся генерализируют и конкретизируют полученные сведения: Discuss in pairs the distance people sit or stand from each other in your country and America in the following situations:

- going by bus;
- waiting in a doctor's office;
- waiting in line;
- talking to a teacher (a friend, a stranger, a child).

Опыт работы показывает, что использование пособия способствует развитию у студентов навыков эффективного общения в поликультурном мире, дает знания о разнообразии культур, а также развивает умение понимать представителей различных культур.

Педагоги пришли к выводу, что современный процесс обучения должен быть ориентирован на получение новых навыков, особенно коммуникативных, а не на сбор информации и запоминание фактов. Цель преподавателей – подготовить учащихся к реальной жизни в многонациональном обществе, сохраняя индивидуальность и уважение к другим. Студенты отличаются друг от друга по вероисповеданию, социально-экономическому статусу, ценностям, установкам, образу жизни и способностям. Все эти факторы усиливают социальный и культурный плюрализм.

Межкультурное образование повышает осведомленность обучающихся о собственной культуре и показывает, что существуют другие способы поведения и системы ценностей. Оно помогает развивать уважение к образу жизни,циальному от их собственного, чтобы студенты могли понимать и ценить друг друга. В то время как плюрилингвальное обучение расширяет возможности обучающихся, так как направлено на эффективную подготовку к дальнейшему трудуоустройству, обучению, эффективному дополнительному изучению языка и получению гражданства. Все это достигается посредством применения интегрированной дидактики и развитием навыков взаимопонимания между родственными языками.

Преподаватели понимают важность межкультурного и плюрилингвального образования, а также развития когнитивных навыков и умений обучающихся. Именно комплексный подход поможет студентам стать успешными в меняющемся многонациональном и многокультурном мире. В то же время современное образование направлено на признание социокультурного и языкового разнообразия, а также на уважение и понимание различных групп в одном обществе. Несомненно, актуальные и своевременные технологии создания образовательных продуктов нового поколения повысят эффективность формирования лингвистической и межкультурной компетенции обучающегося и помогут вести успешный диалог между представителями различных культур.

Список литературы

1. 277 языков и диалектов используют народы России. [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka-i-obrazovanie/29672/> (дата обращения: 17.10.2024).
2. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: https://pnu.edu.ru/media/filer_public/1b/a5/1ba5a122-7f0f-4008-a73d-9f5c2a8c922b/concept.pdf (дата обращения: 17.10.2024).
3. Кулагина М.А. Словари для иммигрантов: новый тип пользователя // Личность. Культура. Общество. 2010. Т. 12. №3(57-58). С. 324–327.
4. Свириденко Ю.С. Основы технологического обеспечения поликультурного образования в школах России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №10. С. 46–51.
5. Тихомиров М.Ю. Культурный интеллект как интегральная характеристика психологического компонента межкультурной компетенции// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №10. С. 51–56.
6. Тюрина С.Ю. Межкультурная коммуникация в современном мире. Citizens of the world: cross cultural communication: учебное пособие. Иваново, 2020.
7. Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume. 2020. [Electronic resource]. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (date of request: 17.10.2024).

* * *

1. 277 языков и диалектов используют народы России. [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka-i-obrazovanie/29672/> (дата обращения: 17.10.2024).
2. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: https://pnu.edu.ru/media/filer_public/1b/a5/1ba5a122-7f0f-4008-a73d-9f5c2a8c922b/concept.pdf (дата обращения: 17.10.2024).
3. Kulagina M.A. Slovari dlya immigrantov: novyj tip pol'zovatelya // Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo. 2010. T. 12. №3(57-58). S. 324–327.
4. Sviridchenko Yu.S. Osnovy tekhnologicheskogo obespecheniya polikul'turnogo obrazovaniya v shkolah Rossii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №10. S. 46–51.
5. Tihomirov M.Yu. Kul'turnyj intellekt kak integral'naya harakteristika psihologicheskogo komponenta mezhkul'turnoj kompetencii// Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №10. S. 51–56.
6. Tyurina S.Yu. Mezhkul'turnaya kommunikaciya v sovremennom mire. Citizens of the world: cross cultural communication: uchebnoe posobie. Ivanovo, 2020.



Intercultural approach in teaching foreign languages as an essential component of system of higher education

The modern approaches to intercultural and plurilingual education in universities are considered.

The specific nature of the Russian system of higher education, combining the leading European approaches and personal experience of foreign language education in order to provide the equal conditions for the representatives of different nationalities at the material of the modern academic and methodological complex, is emphasized.

Key words: *intercultural education, professional competence of graduate, back engineering, intercultural exchange, mediation, plurilingualism.*

(Статья поступила в редакцию 13.08.2025)

ЯН ЦЗИН,
ХЭ СЮЙХУН
Урумчи, КНР

ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ МОДАЛЬНОСТЬЮ И ВЕЖЛИВОСТЬЮ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ*

Рассматривается взаимосвязь между вежливостью и использованием модальности, отображающей культурные особенности в русском языке. Проведенный анализ позволил выявить такую взаимосвязь использования отрицательной эпистемологической модальности в просьбах и отказах и социальной дистанции между коммуникантами, что важно при изучении речевого этикета просьбы и отказа иностранными студентами.



Ключевые слова: просьба, отказ, коммуникативная ситуация, реализация вежливости, эпистемическая модальность.

Вежливость, просьба и отказ являются значимыми аспектами при изучении иностранного языка, поскольку они обеспечивают комфортное общение, позволяя избегать конфликтных и некомфортных ситуаций среди коммуникантов. Излишняя вежливость и официальность в рамках близкой социальной дистанции может нанести столь же значительный урон в общении, как и недостаточная вежливость и официальность в коммуникации на дальней социальной дистанции.

Так, в связи с необходимостью поиска способа для наиболее эффективного восприятия культурных особенностей и правил коммуникативной вежливости со стороны изучающих русский язык как иностранный исследование языковых особенностей проявления (не)вежливости является значимым, что подчеркивает **актуальность** настоящей работы.

Модальность и вежливость в аспектах современной лингвистики

Являясь первазивным способом выражения отношения к содержащейся в коммуникативном акте действительности, модальность, реализуемая посредством использования специальных лексических и морфолого-синтаксических средств, существует практически во всех языках, в том числе и в русском [3; 4; 18].

Данный феномен представляет собой подвид ментальной активности адресанта, нацеленный на осуществление оценивания представлений об отражаемой информации [13]. Подобные оценки подразделяются на два вида: оценки необходимости и оценки вероятности или возможности. Они реализуются посредством деонтической и эпистемической модальностей соответственно**.

Так, деонтический тип модальности используется для выражения необходимости, обязанности какого-либо действия или явления, тогда как эпистемическая модальность выражает возможность существования или реализации того или иного события [9; 14; 15].

В русском языке модальность может выражаться как при помощи лексических единиц, так и путем использования морфолого-синтаксических средств***, а также на фонетическом уровне, регулируемом интонацией [3].

* Работа выполнена при финансовой поддержке Регионального центра стран «Пояса и пути» Китайского комитета по делам национальностей – «Исследовательский центр ЦА и России».

** Griffiths P., Cummins Ch. An introduction to English semantics and pragmatics. Edinburgh, 2017.

*** Падучева Е.В. Модальность // Русская корпусная грамматика [Электронный ресурс]. URL: <http://rusgram.ru/%D0%9C%D0%BE%D0%84%D0%90%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата обращения: 07.12.2024).

За счет своего оценочного характера модальность часто используется для выражения вежливого или невежливого отношения к собеседникам и третьим лицам, не участвующим в коммуникации [5; 11].

В рамках коммуникативного поведения (не)вежливость регулируется социальными нормами, представляющими собой специальные правила, необходимые для успешной коммуникации в больших и малых группах людей [7; 17]. Вежливость представляет собой один из наиболее важных элементов коммуникативной деятельности для обеспечения комфорtnого для обоих сторон взаимодействия, проявляясь как на вербальном, так и на невербальном уровнях коммуникации [6; 7]. При этом вербальный уровень манифестируется путем использования целого комплекса языковых индикаторов, распологающихся на всех языковых уровнях [7; 17].

В современной отечественной и зарубежной лингвистике существует несколько вариаций определения термина «вежливость», получивших свое начало в рамках прагматической теории и рассматривающих данный феномен в трех направлениях:

- определенный вид коммуникативного поведения, нацеленный на обеспечение комфорtnого и успешного общения, а также на избегание конфликтных ситуаций [8];
- определенный вид коммуникативного поведения, релевантный существующим культурным и социальным нормам взаимоотношения в обществе [23];
- определенный вид коммуникативного поведения, нацеленный на бережное отношение к чувствам и состоянию адресата [22].

Так, объединяя все эти дефиниции, можно сделать вывод, что вежливость – это особый вид коммуникативного поведения, регулируемый нормами и правилами взаимоотношения между индивидами для обеспечения комфорtnого общения путем бережного отношения к чувствам и состоянию коммуницирующих [8; 22; 23].

Вежливость регулируется как универсальными, глобальными социальными и моральными нормами, так и правилами поведения, существующими только в рамках определенной культуры, на языке которой осуществляется коммуникация [1; 16; 19].

Речевые жанры с наивысшим уровнем реализации вежливости в каждом языке представляют собой междискурсивные жанры просьбы и отказа. Коммуникативный акт просьбы представляет собой изъявление целеполагания адресанта в отношении действий или поведения другого человека на основании добровольного сотрудничества последнего [10; 12]. При этом отказ должен быть осуществлен с позиции чувств и состояний обоих сторон для избегания конфликта [10; 12].

Межличностная метафункция М. Холлидея

Одним из наиболее эффективных способов изучения реализации функций модальности в текстах является подход «Системная функциональная грамматика», разработанный М. Холлидеем в конце XX века [20].

Согласно данной теории, язык обладает тремя основными метафункциями, обеспечивающими коммуникацию между индивидами:

- концептуальная метафункция, отражающая внутренний мир говорящего и действительность вокруг него;
- межличностная метафункция, отображающая трехсторонние отношения между адресантом, адресатом и содержанием коммуникативного акта [21];
- текстовая метафункция, реализующая передачу информации за счет использования взаимосвязанных языковых единиц различного уровня.

В рамках данной работы взаимосвязь между модальностью и реализацией вежливости в русскоязычной культурной среде рассматривается на примере анализа межличностной функции просьб и отказов, поскольку основными элементами в таком анализе являются наклонение, модальность и система местоимений [20; 21].

Цель исследования представляет собой определение культурных особенностей, отражающихся во взаимосвязи между использованием модальности и проявлением вежливости в просьбах и отказах на русском языке, представляющих собой речевые жанры, напрямую связанные с демонстрацией (не)вежливости.

Задачи исследования:

1. Изучение теоретических аспектов модальности и вежливости в рамках современной лингвистической науки.

2. Сбор языкового материала, представляющего собой просьбы и отказы в межперсональных коммуникативных ситуациях.

3. Анализ собранного языкового материала.

4. Выявление закономерностей между модальностью и вежливостью в просьбах и отказах в русском языке.

Новизна исследования заключается в том, что на настоящий момент взаимосвязь между вежливостью и модальностью, отражающая культурные особенности носителей русского языка, еще не рассматривалась сквозь призму системной функциональной грамматики.

Теоретическими основами послужили исследования отечественных (В.А. Ежкова, Д.М. Мирахатова, О.И. Таюпова и др.) и зарубежных ученых (Хан Шаофей, С. Миллс, М. Усами и др.), нацеленные на изучение таких концептов, как вежливость и модальность [9; 13; 17; 21–23]. Методологическую основу составила работа М. Холлидея, в которой рассматривается язык с позиции трех его метафункций [21].

Для достижения поставленной цели предлагается использовать такие **методы исследования**, как анкетирование и анализ межперсональной метафункции языка, представленный в рамках системной функциональной грамматики М. Холлидея [Там же].

Сбор данных в рамках настоящего исследования проводился путем анкетирования среди совершеннолетних носителей русского языка посредством сервиса Google Forms. В опросе приняли участие 188 человек обоих полов разных возрастных категорий.

Перед составлением списка вопросов для анкеты необходимо было провести отбор повседневных коммуникативных ситуаций с учетом положения коммуникантов и дистанции между ними, в которых будут реализовываться речевые жанры просьбы и отказа.

Коммуникативная ситуация определяется как реализация коммуникативного акта в определенной социальной среде и характеризуется функциями данной среды, а также особенностями участников коммуникации (статус, отражающийся в положении участников в социальной среде, и дистанция между ними, представляющая собой дальние или близкие отношения) [2].

В качестве коммуникативных ситуаций были выбраны следующие шесть повседневных коммуникативных ситуаций, сочетающих в себе всевозможные комбинации относительно статуса и дистанции между коммуникантами (таб.).

Закончив формирование списка коммуникативных ситуаций, мы перешли к составлению заданий для анкетирования. Для каждой из ситуаций было предложено по два задания: на создание просьбы и отказа. Например:

• *Представьте ситуацию, где вам нужно попросить [одна из коммуникативных ситуаций, указанных в таблице]. Напишите Вашу просьбу в формате прямой устной речи.*

• *Представьте ситуацию, где Вас просят [одна из коммуникативных ситуаций, указанных в таблице]. Напишите отказ в формате прямой устной речи.*

Каждому из респондентов было предложено составить по три просьбы и три отказа, при этом в рамках одной анкеты коммуникативные ситуации для просьбы и отказа не повторялись. В дальнейшем материал был подвергнут анализу в рамках межличностной метафункции по М. Холлидею [21]. Собранные ответы анализировались на наличие элементов межперсональной метафункции по М. Холлидею [Там же]: наклоне-

Коммуникативные ситуации для анкетирования
(Communicative situations for the survey)

№ п/п	Статус участников коммуникации		Дистанция между участниками коммуникации	Коммуникативная ситуация
	Высказывает просьбу	Отказывает		
1.	Высокий	Низкий	Далекая	<u>Начальство – Подчиненный:</u> Просьба сделать промежуточный отчет
2.	Высокий	Низкий	Близкая	<u>Родитель – Ребенок:</u> Просьба сходить за продуктами
3.	Низкий	Высокий	Далекая	<u>Подчиненный – Начальство:</u> Просьба выдать преждевременный аванс в связи со срочной ситуацией
4.	Низкий	Высокий	Близкая	<u>Ребенок – Родитель:</u> Просьба купить какую-либо приятную, но не необходимую вещь
5.	Равный	Равный	Далекая	<u>Коллега – Коллега:</u> Просьба подменить на работе
6.	Равный	Равный	Близкая	<u>Друг – Друг:</u> Просьба сходить вместе в кино

ние, модальные конструкции и местоимения, комплексное сочетание которых описывалось дескриптивно.

Анализ межличностной функции просьб и отказов в рамках повседневных коммуникационных ситуаций

На основании проведенного анализа была выявлена взаимосвязь между факторами коммуникативной ситуации, влияющими на степень вежливости, и применением модальности в просьбах. В коммуникативных ситуациях с дальней дистанцией и неравным статусом коммуникантов отрицательные модальные конструкции с выражением возможности использовались значительно чаще, чем в ситуациях, где участники диалога социально близки.

Рассмотрим следующие два примера:

- 1) *Не могли бы Вы подготовить промежуточный отчет до сегодняшнего вечера?* (Коммуникативная ситуация 1: Начальство обращается с просьбой к подчиненному).
- 2) *Сходишь за хлебом?* (Коммуникативная ситуация 2: Родитель обращается с просьбой к ребенку).

Как и в примере 1, многие респонденты (78%), конструируя просьбы в рамках коммуникативных ситуаций с далекой дистанцией (коммуникативные ситуации 1, 3, 5), использовали отрицательную эпистемическую модальность в виде конструкции «не мог-

ли бы Вы» с сослагательным наклонением для коммуникантов разного статуса и «не мог бы ты» для коммуникантов равного статуса. При этом в коммуникативных ситуациях с близкой дистанцией (2, 4, 6) модальность использовалась только в 8% случаев, тогда как остальные просьбы были составлены в прямой вопросительной форме будущего времени (пример 2).

Тут важно отметить, что использование отрицательной эпистемической модальности в просьбах подчеркивает более формальное отношение к собеседнику, давая ему больше свободы для отказа. При этом прямые просьбы являются более фамильярными, оставляя адресату меньшие свободы для отказа.

Рассмотрим ситуацию с отказами. В случае с коммуникативными ситуациями, требующими большей формальности (1, 3, 5), респонденты использовали безмодальные и безличные конструкции для того, чтобы не ранить чувства собеседника и избежать конфликтов:

3) *Сейчас это будет затруднительно* (Коммуникативная ситуация 3: Отказ начальства подчиненному).

4) *Сегодня у меня не получится* (Коммуникативная ситуация 5: Отказ коллеги коллеге).

Напротив, в ситуациях с близкой социальной дистанцией ответы несут личный характер, подразумевая, что даже прямые и личные отказы не создадут конфликтной ситуации между коммуникантами:

5) *Я не могу сейчас* (Коммуникативная ситуация 4: Отказ ребенка родителю).

6) *Давай в другой раз* (Коммуникативная ситуация 6: Отказ друга другу).

При этом для отказа на близкой дистанции может использоваться отрицательная эпистемическая модальность, как в примере 5, так же в независимости от вероятности создания конфликтной ситуации.

Таким образом, при создании учебно-методических пособий по изучению русского языка как иностранного важно отметить тот факт, что при составлении просьб на русском языке модальность и вежливость неразрывно связаны.

Использование отрицательной эпистемической модальности наряду с сослагательным наклонением в просьбах относится к более формальному стилю для коммуникации на далекой дистанции, оставляющий свободу для адресата в следовании за волеизъявлением адресанта. В отказах отрицательная эпистемическая модальность больше используется для близкой дистанции, на которой отказ нанесет меньший урон лицу адресата.

Проведенное нами исследование показывает наличие взаимосвязи между применением модальности и вежливости в русском языке. Полученные результаты помогут иностранцам, изучающим русский язык как иностранный, глубже освоить речевой этикет просьбы и отказа в зависимости от коммуникативных ситуаций, что позволит избежать проблем не только при проявлении нежелательного невежливого поведения, но и нежелательного вежливого и поведения, отличающегося официальностью, в тех моментах, когда оно является излишним.

Список литературы

1. Алимова Д. Анализ понятия «вежливость» в корейском и русском языках // Экономика и социум. 2020. №12(79). С. 361–364.
2. Амир К.З. Понятие «коммуникативная ситуация» на примере ситуации предложения // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкоизнание. Культурология. 2023. №8. С. 28–43.
3. Ан Д.С. Способы выражения модальности в русском и корейском языках // Litera. 2019. №4. С. 8–16.
4. Асташенко Е.В. Контекстные особенности ирреальной модальности в русском языке // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. №1. С. 321–326.

5. Барсукова Е.К. Grammatical double modality in English: Sociolinguistic aspect // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. №11(840). С. 11–20.
6. Давыденко Л.Г. Культура речи – условие эффективной коммуникации // Язык сквозь призму культуры: материалы международной конференции. Ереван, 2008. С. 66–67.
7. Давыденко Л.Г., Гаспарян Р.Я., Джавала С.С. Вежливость как неотъемлемое условие успешной коммуникации: общие положения категории вежливости в лингвистике // Science Time. 2015. №3(15). С. 133–142.
8. Демченко Е.В. Семантико-сintакcические средства выражения категории вежливости в английском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2007.
9. Ежкова В.А. Две традиции изучения модальности. План выражения // Litera. 2021. №12. С. 73–81.
10. Ильина Ю.Н., Цывунина Н.А. Речевой жанр «просьба» в практике обучения русскому языку как иностранному // Вестник Сыктывкарского университета. Серия гуманитарных наук. 2021. №3(19). С. 39–44.
11. Лоскина М.А. Выражения эпистемической модальности в письмах Цицерона: неуверенность как стратегия вежливости // Indoевропейское языкознание и классическая филология. 2021. №28–1. С. 1026–1041.
12. Маслова А.Ю., Бабушкина М.А. О функции метакоммуникативного побудительного высказывания в аспекте соблюдения речевых норм // Russian Linguistic Bulletin. 2023. №12(48). С. 43–45.
13. Мирахатова Д.М. Модальность газетно-публицистического дискурса в арабском языке // Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences. 2024. Т. 4. №5. С. 26–33.
14. Поповская В.И. Особенности заголовков законодательных текстов (на примере ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации») // Юрлингвистика. 2022. №25(36). С. 29–34.
15. Сахарова А.В. Языковые средства выражения объективной эпистемической модальности в научном дискурсе // Научный диалог. 2020. №4. С. 151–163.
16. Скачева Н.В. Ценностный концепт «Вежливость» в сравнении русской и немецкой языковых культур // Litera. 2023. №9. С. 44–56.
17. Таюпова О.И. Семантико-прагматическая категория вежливости в дискурсивной практике медиатекстов интервью // Немецкая филология в Санкт-Петербургском государственном университете. 2023. Т. 13. С. 428–443.
18. Уринова А.Ш. Методы и анализ способов выражения категории модальности в русском и узбекском языках // International scientific and practical conference “Innovative management in the education system: international and national concepts”. 2024. №16. С. 539–542.
19. Хуан Шаофей. Особенности принципа вежливости в китайской и русской лингвокультурах // Litera. 2022. №5. С. 176–183.
20. Цзян Хун. Сопоставительное исследование теории функциональной грамматики и системно-функциональной лингвистики: к постановке проблемы // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2015. Т. 11. №1. С. 221–229.
21. Halliday M.A.K. An introduction to functional grammar. London; Baltimore, 1985.
22. Mills S. Gender and politeness. Cambridge, 2003.
23. Usami M. Discourse politeness theory and cross-cultural pragmatics // Readings in second language pedagogy and second language acquisition: in Japanese context / ed. by A. Yoshitomi, T. Umino, M. Negishi. Amsterdam; Philadelphia, 2006. P. 19–41.

* * *

1. Alimova D. Analiz ponyatiya «vezhlivost» v korejskom i russkom yazykah // Ekonomika i socium. 2020. №12(79). С. 361–364.
2. Amir K.Z. Ponyatie «kommunikativnaya situaciya» na primere situacii predlozheniya // Vestnik RGGU. Серия: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya. 2023. №8. С. 28–43.
3. An D.S. Sposoby vyrazheniya modal'nosti v russkom i korejskom yazykah // Litera. 2019. №4. С. 8–16.
4. Astashchenko E.V. Kontekstnye osobennosti irreal'noj modal'nosti v russkom yazyke // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2021. Т. 10. №1. С. 321–326.

5. Barsukova E.K. Grammatical double modality in English: Sociolinguistic aspect // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2020. №11(840). S. 11–20.
6. Davydenko L.G. Kul'tura rechi – uslovie effektivnoj kommunikacii // Yazyk skvoz' prizmu kul'tury: materialy mezhdunarodnoj konferencii. Erevan, 2008. S. 66–67.
7. Davydenko L.G., Gasparyan R.Ya., Dzhavala S.S. Vezhlivost' kak neot"emlemoe uslovie uspeshnoj kommunikacii: obshchie polozheniya kategorii vezhlivosti v lingvistike // Science Time. 2015. №3(15). S. 133–142.
8. Demchenko E.V. Semantiko-sintaksicheskie sredstva vyrazheniya kategorii vezhlivosti v anglijskom i russkom yazykah: dis. ... kand. filol. nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
9. Ezhkova V.A. Dve tradicii izucheniya modal'nosti. Plan vyrazheniya // Litera. 2021. №12. S. 73–81.
10. Il'ina Yu.N., Cyvunina N.A. Rechevoj zhanr «pros'ba» v praktike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Vestnik Syktyvkarskogo universiteta. Seriya gumanitarnykh nauk. 2021. №3(19). S. 39–44.
11. Loskina M.A. Vyrazheniya epistemicheskoy modal'nosti v pis'mah Cicerona: neuverennost' kak strategiya vezhlivosti // Indoevropejskoe yazykoznanie i klassicheskaya filologiya. 2021. №28–1. S. 1026–1041.
12. Maslova A.Yu., Babushkina M.A. O funkciyi metakommunikativnogo pobuditel'nogo vyskazyvaniya v aspekte soblyudeniya rechevyh norm // Russian Linguistic Bulletin. 2023. №12(48). S. 43–45.
13. Mirahatova D.M. Modal'nost' gazetno-publicisticheskogo diskursa v arabskom yazyke // Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences. 2024. T. 4. №5. C. 26–33.
14. Popovskaya V.I. Osobennosti zagolovkov zakonodatel'nyh tekstov (na primere FZ «Ob osnovah ohrany zdorov'ya grazhdan v Rossijskoj Federacii») // Yurlingvistika. 2022. №25(36). S. 29–34.
15. Saharova A.V. Yazykovye sredstva vyrazheniya ob'ektivnoj epistemicheskoy modal'nosti v nauchnom diskurse // Nauchnyj dialog. 2020. №4. S. 151–163.
16. Skacheva N.V. Cennostnyj koncept «Vezhlivost'» v sravnении russkoj i nemeckoj yazykovyh kul'tur // Litera. 2023. №9. S. 44–56.
17. Tayupova O.I. Semantiko-pragmaticeskaya kategorija vezhlivosti v diskursivnoj praktike mediatekstov interv'yu // Nemeckaya filologiya v Sankt-Peterburgskom gosudarstvennom universitete. 2023. T. 13. S. 428–443.
18. Urinova A.Sh. Metody i analiz sposobov vyrazheniya kategorii modal'nosti v russkom i uzbekskom yazykah // International scientific and practical conference “Innovative management in the education system: international and national concepts”. 2024. №16. S. 539–542.
19. Huan Shaofej. Osobennosti principa vezhlivosti v kitajskoj i russkoj lingvokul'turah // Litera. 2022. №5. S. 176–183.
20. Czyan Hun. Sopostavitel'noe issledovanie teorii funkcional'noj grammatiki i sistemno-funkcional'noj lingvistiki: k postanovke problemy // Acta Linguistica Petropolitana. Trudy instituta lingvisticheskikh issledovanij. 2015. T. 11. №1. S. 221–229.



The reflection of cultural features in the interrelation between modality and politeness in Russian language

The interrelation between politeness and the use of modality, reflecting the cultural peculiarities in Russian, is considered in the study. The conducted analysis allowed to reveal such interrelation of using the negative epistemic modality in requests and refusals and the social distance between the communicators that is important in the process of studying the speaking etiquette of request and refusal by foreign students.

Key words: *request, refusal, communicative situation, implementation of politeness, epistemic modality.*

(Статья поступила в редакцию 24.04.2025)

Н.А. КЛИМКОВА,

Е.В. РЕГО

Петрозаводск

АДАПТАЦИЯ МЕДИЙНЫХ ТЕКСТОВ С ПОМОЩЬЮ CHATGPT-4 ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Рассматривается процесс адаптации медиийных текстов на немецком языке с помощью модели ChatGPT-4 для облегчения усвоения лексики. Анализируются два метода промптинга с целью определения их эффективности при создании текстов, соответствующих уровням владения языком A1–B1 по шкале CEFR. В ходе исследования было проведено сравнение адаптированных текстов по уровню сложности и грамматическим характеристикам.



Ключевые слова: *адаптация текстов, ChatGPT-4, изучение лексики, немецкий язык, искусственный интеллект, промптинг, Zero-ShotPrompting, Few-ShotPrompting, автоматизированное обучение, уровни владения языком CEFR.*

Изучение лексики – неотъемлемая часть освоения иностранного языка. На сегодняшний день существует множество способов запоминания нового лексического материала, в том числе с применением цифровых технологий [1]. Следует упомянуть использование онлайн-словарей, которые не только дают перевод нужной лексемы, но и предоставляют другие возможности: получить транскрипцию, озвученное произношение, другие варианты перевода и примеры его использования в конкретных речевых ситуациях. Также нельзя обойти вниманием способ изучения иноязычной лексики на основе корпуса параллельных текстов: студенты запоминают новую лексику в процессе чтения иноязычных текстов на заданную тему [5]. Такой способ освоения новой лексики встречается наиболее часто: обучающийся запоминает лексемы на примере конкретной речевой ситуации и в определенном контексте. Для облегчения процесса усвоения лексических единиц в этом случае широко применяется адаптация текстов на иностранном языке [3].

Процесс изучения лексики на основе адаптированных текстов имеет свои преимущества. Одним из главных является градация текстов по уровню сложности, соответствующему языковой компетенции обучающегося. Это способствует плавному и эффективному усвоению новых слов и фраз и позволяет сосредоточиться на изучении ключевой лексики, не затрачивая дополнительное время на понимание неизвестных грамматических конструкций, что повышает эффективность обучения.

На данный момент существует множество способов адаптации текстов [4] в зависимости от компонентов коммуникативного акта: инструментальная, адресатная, субъектная, референциальная [2]. Способы адаптации можно разделить на две группы по методам: количественный (удаление) и качественный (замена) [6]. Количественный метод заключается в удалении несущественных частей текста, затрудняющих понимание основной его темы. Качественный метод представляет собой замену сложных лексем и грамматических конструкций на более простые, уже знакомые обучающимся.

Процесс любой адаптации текста предполагает анализ и обработку значительного количества данных, что логично влечет временные затраты. В связи с этим возникает потребность в более эффективных инструментах и методах адаптирования. Настоящее исследование посвящено вопросу адаптации медиатекстов на немецком языке с помощью ChatGPT с моделью GPT-4.

Описание уровней владения языком

A1	Может понимать и использовать знакомые, повседневные выражения и очень простые предложения, направленные на удовлетворение конкретных потребностей. Может представиться, представить других и задавать людям вопросы о них самих (например, где они живут, кого они знают или какие вещи у них есть) и может отвечать на подобные вопросы. Может общаться на простом языке, если собеседники говорят медленно, четко и готовы помочь.
A2	Понимает предложения и часто употребляемые выражения, которые связаны с темами непосредственного значения (например, личная информация, семья, покупки, работа, ближайшее окружение). Может объясняться в простых, обыденных ситуациях, когда требуется обмен информацией на знакомые и повседневные темы. Способен простыми словами рассказать о своем происхождении, образовании, ближайшем окружении.
B1	Понимает основные моменты, если используется четкий литературный язык, если речь идет о знакомых темах, связанных с работой, учебой, отдыхом и т.д. Способен справляться с большинством ситуаций, возникающих при путешествиях в страны, где говорят на этом языке. Может просто и последовательно выражать свои мысли на знакомые темы и обсуждать личные интересы. Способен рассказывать о своем опыте и событиях, описывать мечты, надежды и цели, а также кратко объяснять или обосновывать свои планы и взгляды.

Практически для любого человека, начинающего работать с чатом, основную сложность представляет составление правильного запроса к нейросети для получения корректного результата, то есть, составление промпта. В нашем случае это промпт для получения текста, адаптированного до нужного языкового уровня. Для адаптации немецкоязычных текстов отобрано два вида промптинга: Zero-Shot Prompting и Few-Shot Prompting. Zero-Shot Prompting – это метод промптинга с нулевым примером, то есть модель не получает примеров требуемого результата. Few-Shot Prompting – метод промптинга, в котором модели предоставляются несколько примеров желаемого результата. Сравнение результатов адаптации текстов для каждого языкового уровня в рамках настоящего исследования поможет определить и выбрать оптимальный метод промптинга для адаптации текстов, что является важным элементом при создании качественных обучающих материалов, которые соответствуют уровню языковых компетенций обучающихся.

Для адаптации отобраны немецкоязычные тексты на тему «Спорт», поскольку эта тема актуальна на всех уровнях изучения иностранного языка, соответственно, освоение новых лексических единиц также происходит на всех уровнях изучения иностранного языка. Для исследования отобраны три текста, посвященные различным спортивным событиям и характеризующиеся разнообразием лексических единиц и грамматических конструкций. Исходные тексты прошли предварительный анализ для определения уровня сложности. Выбор текстов осуществлялся на сайтах <https://www.faz.net/aktuell/> и <https://www.sueddeutsche.de>, поскольку новостные издания Frankfurter Allgemeine Zeitung и Süddeutsche Zeitung представляют качественные медиа, вследствие чего сохраняется высокий уровень публикаций в соответствии с принципами качественных изданий. Это находит отражение не только в тщательной проверке публикуемого фактического материала, но и его проработке в лингвистическом аспекте. Более того, изда-

Таблица 2

Клише для промптинга

Zero-Shot Prompting	Few-Shot Prompting
Отвечай как преподаватель немецкого языка. Нужно адаптировать аутентичный текст на немецком языке для уровня N. Вот критерии для этого уровня: *Описание критериев из таблицы*. Под текстом перечислены слова и выражения. Вся перечисленная лексика должна остаться в тексте.	Отвечай, как преподаватель немецкого языка. Нужно адаптировать аутентичный текст на немецком языке для уровня N. Вот критерии для этого уровня: *Описание критериев из таблицы*. Под текстом перечислены слова и выражения. Вся перечисленная лексика должна остаться в тексте. Вот пример адаптированного текста уровня N: *Пример текста с языковым уровнем N*.

Таблица 3

Ссылки на чат, содержащие адаптивные версии текстов

Текст	Ссылка
Текст №1 Zero-shot prompting A1	https://chatgpt.com/share/672c6d61-3714-8011-9fc4-dc-57c284e95a
Текст №1 Zero-shot prompting A2	https://chatgpt.com/share/672c6e57-4cdc-8011-a6df-7b4d-63c1d068
Текст №1 Zero-shot prompting B1	https://chatgpt.com/share/672c6fb4-714c-8011-9bdd-afca002c-3b4a
Текст №1 Few-shot prompting A1	https://chatgpt.com/share/6746d037-14f8-8011-83e5-e1c-42338d9c1
Текст №1 Few-shot prompting A2	https://chatgpt.com/share/6746d2b4-6ab4-8011-9e4c-9c833940a639
Текст №1 Few-shot prompting B1	https://chatgpt.com/share/6746d482-3838-8011-bb25-752125a23229
Текст №2 Zero-shot prompting A1	https://chatgpt.com/share/67580041-407c-8011-932d-6b3ae829c677
Текст №2 Zero-shot prompting A2	https://chatgpt.com/share/675801a1-dcf8-8011-84a1-89fa2e735532
Текст №2 Zero-shot prompting B1	https://chatgpt.com/share/67580335-b898-8011-b305-81c3ad-2fcf20
Текст №2 Few-shot prompting A1	https://chatgpt.com/share/675804b9-e100-8011-ad4f-4c903afbb304
Текст №2 Few-shot prompting A2	https://chatgpt.com/share/67580507-8320-8011-ac26-e9c3d9407c-dc
Текст №2 Few-shot prompting B1	https://chatgpt.com/share/675805b8-302c-8011-97dc-3816b3d9c-d7e
Текст №3 Zero-shot prompting A1	https://chatgpt.com/share/67585076-6cf8-8011-b80c-5c84bf-945cd1
Текст №3 Zero-shot prompting A2	https://chatgpt.com/share/67585091-e4a0-8011-bc85-06b25141c595
Текст №3 Zero-shot prompting B1	https://chatgpt.com/share/675850f5-6368-8011-997a-15fd4b8905d0
Текст №3 Few-shot prompting A1	https://chatgpt.com/share/67585199-4cdc-8011-8816-09b89ed8692b
Текст №2 Few-shot prompting A2	https://chatgpt.com/share/67585259-72e4-8011-a049-ce5a02af-8cf4
Текст №2 Few-shot prompting B1	https://chatgpt.com/share/675852b2-28d4-8011-be2d-e9a26e7d-8ccb

ния ориентированы на носителей языка, а также не используют *leichte Sprache* (упрощенный язык). Соответственно, языковой уровень текстов таких публикаций не может быть уровня A (начинающий).

Адаптация текстов осуществлялась с использованием ChatGPT на базе GPT-4 с применением двух методов промптинга. Для каждого исходного текста сформированы три отдельные адаптированные версии, соответствующие уровням владения языком от A1 до B1. При использовании Zero-Shot Prompting промпт не содержал примеров ожидаемого результата, что требовало от модели самостоятельно адаптировать текст, используя исключительно исходные данные. Критерии языковых уровней взяты по международным стандартам владения языком и его понимания Common European Framework of References for Languages (CEFR). В этот стандарт входит 6 различных уровней: A1, A2, B1, B2, C1 и C2. Критерии уровней A1–B1, актуальные для настоящего исследования, представлены в таблице 1 (таб. 1 на стр. 142).

Запросы к чату формировались при помощи клише для Zero-Shot Prompting и Few-Shot Prompting, указанных в таблице 2 (таб. 2 на стр. 143).

Далее в таблице 3 даны ссылки на диалоги с чат-ботом, содержащие итоговые адаптивные версии текстов. Данные представлены для анализа и оценки ответов, выявления закономерностей и их зависимостей от различных видов промптинга, возможности разработки рекомендаций по улучшению качества взаимодействия пользователя и чат-бота для адаптации медиатекстов на основе этих данных (таб. 3 на стр. 143).

Для анализа и оценки полученных адаптированных текстов привлекался преподаватель немецкого языка как иностранного (обучение базовой грамотности – уровень B2), сертифицированный экзаменатор ÖIF (Deutsch trainerin von Alphabetisierung bis B2, lizenzierte ÖIF Prüferin), Австрия. Результаты сравнительного анализа показали следующее.

Текст №1, адаптированный с помощью Zero-Shot Prompting до уровня A1, не соответствует требуемому уровню. В адаптивной версии текста есть глаголы с управлением, причастные обороты и придаточные предложения. Эти грамматические темы обучающиеся осваивают на более высоких уровнях владения немецким языком. Адаптивная версия текста для уровня A2 в целом соответствует критериям, однако экспертом отмечается, что в тексте недостаточно придаточных конструкций для конечного этапа освоения этого уровня. Текст B1 соответствует начальному этапу освоения данного уровня, поскольку также содержит недостаточно придаточных предложений, необходимых для демонстрации синтаксического разнообразия.

Перейдем к тексту №2 того же промпта. Вариант, адаптированный до уровня A1, демонстрирует синтаксическую и лексическую простоту, характерную для данного уровня. Используются простые предложения, что обеспечивает ясность и доступность высказывания для понимания. Текст с заданным уровнем A2 отвечает критериям A2 за счет более широкого разнообразия грамматических конструкций и развернутых фразовых оборотов. Особое внимание привлекает употребление конъюнктива, который оживляет высказывание и придает ему оттенок гипотетичности и вежливости, что выходит за рамки элементарного владения языком. Вариант B1 соответствует ожиданиям начального уровня самостоятельного владения языком: в тексте наблюдается более сложная синтаксическая структура, включающая сочетание причинно-следственных связок, относительных оборотов и разнообразных союзов. Это позволяет выстраивать логически связное и аргументированное повествование, что является характерным признаком уровня B1.

Для текста №3 при использовании Zero-Shot Prompting получены следующие результаты. Вариант A1 не соответствует уровню: наличие сравнительной и превосходной степени прилагательных, а также употребление родительного падежа превышают требуемые умения обучающихся. Вариант A2 более соответствует конечному этапу ос-

воения уровня: в тексте наблюдается употребление прошедшего времени *Präteritum* и причастий, что свидетельствует о владении более сложной грамматикой, которая используется на конечном этапе освоения уровня A2. Вариант текста, адаптированный до B1, соответствует начальному этапу освоения уровня, поскольку отмечается недостаточное количество придаточных предложений.

Перейдем к адаптации медиатекстов с помощью Few-Shot Prompting.

Результат анализа адаптивной версии текста №1 для A1 показал, что итоговый вариант скорее соответствует конечному этапу освоения уровня, поскольку в нем использованы глаголы с управлением, склонение прилагательных и отрицание с помощью аффиксов. Вариант A2 также соответствует конечному этапу освоения уровня: в тексте употребляется *Genitiv* и форма прошедшего времени *Präteritum*. Вариант B1 соответствует начальному этапу освоения уровня B1 в связи с использованием слишком простой лексики и грамматических конструкций.

При анализе текста №2, адаптированного с помощью Few-Shot Prompting, варианты текстов уровней A1 и A2 показали полное соответствие критериям. Вариант B1 соответствует начальному этапу освоения уровня B1, поскольку в тексте используется недостаточное количество сложных предложений.

При анализе текста №3 с использованием Few-Shot Prompting варианты текста с заданным уровнем A1, A2 и B1 подтвердили соответствие критериям.

Таким образом, по результатам сравнительного анализа адаптированных текстов можно сделать следующие выводы:

1. Метод Zero-Shot Prompting оказался менее эффективным для адаптации медиатекстов, поскольку не обеспечивает достаточного снижения до начальных уровней (A1, A2), оставляя сложные грамматические конструкции и лексику. В то же время не происходит адекватного усложнения текста до уровня B1, что приводит к несоответствию адаптированного материала требованиям языкового уровня и, соответственно, либо нивелирует ценность работы с текстом, либо затрудняет усвоение лексических единиц.

2. Метод Few-Shot Prompting показывает более высокий уровень соответствия адаптированных текстов заданным критериям, обеспечивая применение синтаксических конструкций разной степени сложности.

3. С учетом выявленных различий, наиболее эффективным методом для автоматической адаптации текстов может быть рекомендован Few-Shot.

Результаты задают дальнейший вектор движения: представляется перспективным расширить исследование за счет анализа использования других методов промптинга, таких как Chain-of-Thought Prompting. Полученные данные могут способствовать разработке более эффективных методов автоматической адаптации текстов.

Список литературы

1. Колесниченко А.Н. Применение цифровых технологий при обучении лексике иностранного языка в высшей школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. №2. С. 298–303.
2. Первухина С.В. Структурно-семантические и дискурсивно-прагматические характеристики адаптированного текста: дис. ... д-ра филол. наук. Ростов-на-Дону, 2015.
3. Поляков О.Г. Культурная адаптация текста в обучении английскому языку как иностранному // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. Т. 104. №12-2. С. 633–635.
4. Степанюк Ю.В. Классификация способов адаптации нехудожественных аутентичных текстов в целях обучения иностранному языку // Профессиональное лингвообразование. 2021. С. 320–330.

5. Сысоев П.В., Кокорева А.А. Обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов // Язык и культура. 2013. №1(21). С. 114–124.

6. Хромов С.С., Каменева Н.А. Методика работы с аутентичными материалами Интернет-сайтов при обучении английскому языку. [Электронный ресурс] // Науковедение. 2015. Т. 7. №4. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/99PVN415.pdf> (дата обращения: 21.03.2024).

* * *

1. Kolesnichenko A.N. Primenenie cifrovyh tekhnologij pri obuchenii leksike inostrannogo yazyka v vysshej shkole // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2021. Т. 6. №2. S. 298–303.

2. Pervuhina S.V. Strukturno-semanticheskie i diskursivno-pragmaticheskie harakteristiki adaptirovannogo teksta: dis. ... d-ra filol. nauk. Rostov-na-Donu, 2015.

3. Polyakov O.G. Kul'turnaya adaptaciya teksta v obuchenii anglijskomu yazyku kak inostrannomu // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2011. Т. 104. №12-2. S. 633–635.

4. Stepnyuk Yu.V. Klassifikaciya sposobov adaptacii nekhudozhestvennyh autentichnyh tekstov v celyah obucheniya inostrannomu yazyku // Professional'noe lingvoobrazovanie. 2021. S. 320–330.

5. Sysoev P.V., Kokoreva A.A. Obuchenie studentov professional'noj leksike na osnove korpusa parallel'nyh tekstov // Yazyk i kul'tura. 2013. №1(21). S. 114–124.

6. Hromov S.S., Kameneva N.A. Metodika raboty s autentichnymi materialami Internet-sajtov pri obuchenii anglijskomu yazyku. [Elektronnyj resurs] // Naukovedenie. 2015. Т. 7. №4. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/99PVN415.pdf> (data obrashcheniya: 21.03.2024).



The adaptation of media texts with the help of ChatGPT-4 for mastering the lexical units of the German language

The adaptation of media texts in German with the help of the model of ChatGPT-4 for simplifying lexicology is considered. Two methods of prompting in order to define their efficiency in the process of creating texts, according to CEFR, A1–B1 levels, are analyzed. During the study the comparison of adapted texts by the complexity level and grammar characteristics was conducted.

Key words: adaptation of texts, ChatGPT-4, lexicology, German language, artificial intelligence, prompting, Zero-ShotPrompting, Few-ShotPrompting, computer-based learning of CEFR.

(Статья поступила в редакцию 11.04.2025)

Е.В. ПРОНИНА
Москва

РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ЯЗЫКУ ПРОФЕССИИ

Рассматривается вопрос углубления аналитических навыков при освоении студентами-экологами английского языка как языка профессии. Исследование демонстрирует возможность использования интеллект-карт, дискуссий и совместной работы студентов для развития аналитического мышления. Применение данных инструментов повышает эффективность образовательных результатов, формируя будущих профессионалов-экологов, обладающих необходимыми современному обществу навыками.



Ключевые слова: *аналитические навыки, аналитическое мышление, интеллект-карты, дебаты, совместная работа обучающихся.*

Обучая будущих специалистов в области экологии и природопользования, Институт международной торговли и устойчивого развития (далее – ИМТУР) МГИМО МИД РФ ставит перед собой задачу подготовки таких профессионалов данной сферы, которые будут в полной мере соответствовать требованиям современного рынка труда. Как указывают эксперты, в данный момент в обществе формируются новые характеристики знаний: широта, универсальность, гибкость, эволюционность, мобильность, что должно отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования [6]. Безусловно, обучающиеся уже используют свои аналитические навыки в процессе учебы, решая разного рода теоретические задачи, расставляя их приоритетность, а также принимая стратегические решения. Однако актуализировавшись и став составной частью плана профессионального развития студента, навыки аналитического мышления могут оказать значительное влияние на профессиональный успех молодого специалиста в экологической области. Исследователи подчеркивают, чтобы отслеживать изменения, которые происходят в отрасли, узнавать новое, структурировать информацию, пользоваться источниками получения и хранения данных, необходим аналитический ум [4].

Анализ предложения на рынке труда выявил, что количество вакансий, в отношении которых аналитические навыки рассматривались как наиболее важные, выросло за последние несколько десятилетий на 92% [10]. Даже если имеем в виду деятельность, не связанную с использованием статистики или обработки данных, тем не менее агрегирование такого рода навыков требуется сегодня практически во всех трудовых процессах. Особое значение аналитическое мышление имеет для выпускников, которые планируют строить карьеру в сфере экологии: здесь оно служит компасом, который помогает специалистам решать сложные проблемы, собирать, оценивать и с точностью истолковывать разнообразную информацию, относящуюся к их профессиональной деятельности.

Актуальность данного исследования обусловлена несомненной важностью развития автономности обучающихся, выражаящейся в наличии у них навыков аналитического характера, необходимых выходящим на рынок труда специалистам, в частности, специалистам экологической области. Кроме того, будучи по природе своей навыками универсальными, такого рода способности являются существенными для экспертов любой области. Проблема формирования такого рода компетенций приобретает на

сегодняшний день особое значение, так как призвана обеспечить большую степень эффективности профессиональной деятельности будущих выпускников. Важность данного навыка сегодня как никогда раньше находится на повестке дня образовательных систем разного уровня, поскольку для получения наиболее эффективных профессиональных решений или разработки действенных стратегий профессиональной деятельности индивиду приходится анализировать беспрецедентное количество информации. Обладание развитыми аналитическими способностями, несомненно, помогает повышению производительности труда и его результативности. Также следует упомянуть, что на сегодняшний день объем исследования влияния процесса обучения на развитие навыков аналитического мышления явно недостаточен.

Цель исследования – продемонстрировать возможность эффективного овладения аналитическими компетенциями и развития таковых в процессе занятий английским языком как языком профессии посредством использования интеллект-карт, дискуссий и совместной работы обучающихся. **Объектом** исследования является сам процесс развития аналитических навыков у обучающихся, формирование которых обусловлено применением ряда определенных методических инструментов.

Для достижения указанной выше цели исследования были поставлены следующие **задачи**:

- обосновать необходимость развития аналитических навыков в процессе освоения английского языка как языка профессии;
- произвести анализ эффективности использования интеллект-карт, дискуссионной деятельности и совместной работы обучающихся в целях углубления аналитических навыков, развивая использование данного формата;
- сделать соответствующие выводы в отношении эффективности использованных методов в рамках формирования аналитических компетенций.

Научная новизна работы заключается в том, что в отличие от применяемых в течение многих десятилетий обучающих принципов, которые не могут обеспечить раскрытие аналитического потенциала обучающихся, их вовлеченность в процесс обучения и соответствие их индивидуальным запросам, предлагаемый нами подход дает возможность полноценного развития и углубления рассматриваемых нами навыков. Но-визна исследования также демонстрируется в уточнении влияния вышеуказанных методов на развитие аналитических навыков в процессе изучения английского языка как языка профессии.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные выводы вносят вклад в разработку теории изучения иностранного языка как языка профессии, в результате чего происходит освоение определенной области иностранного языка как такого, совершенствуются навыки высокого порядка, такие как аналитическое мышление. **Практическая значимость** работы заключена в подготовленном цикле рекомендаций, способных обеспечить эффективное развитие аналитических навыков, и в соответствующей возможности использования предлагаемых методических инструментов при обучении иностранному языку будущих специалистов в экологической сфере, а также при подготовке педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования.

Что именно представляют собой аналитические навыки? Это умение системным образом оценивать информацию, видеть полноценную картину, приходить к сообразным выводам, и, как результат, принимать обоснованные решения. Аналитические навыки стимулируют критическое и креативное мышление, чрезвычайно важны для решения различных проблем, понимания сложного комплексного материала посредством раздробления этого материала на менее объемные и подлежащие пониманию части. Обладая развитым аналитическим мышлением, которое представляет собой комплекс ког-

нитивных навыков «высокого порядка», индивид может демонстрировать должное понимание ситуаций, проверять факты на соответствие утверждениям, оценивать логические шаги в процессе принятия решений.

Ключевыми аспектами аналитических навыков являются: аналитическое мышление, решение проблем, критическое мышление, анализ данных (объем которых на сегодняшний день чрезвычайно значителен), логическое мышление.

Почему аналитические навыки настолько важны сегодня? Есть несколько причин:

- носят универсальный характер: используются в любой профессиональной области, а также в непрофессиональной сфере жизни;
- способствуют общему развитию когнитивных способностей, помогая быстро адаптироваться к изменяющимся условиям;
- помогают должным образом воспринимать и использовать инновации, повышая профессиональную эффективность обладателя навыков;
- облегчают усвоение знаний посредством более глубокого понимания сложных концепций;
- способствуют укреплению коммуникационных навыков, помогая обладателю развитого аналитического ума четко и ясно выражать собственные мысли, что дает возможность более тесного и эффективного взаимодействия с будущими коллегами;
- дают возможность более успешного прогнозирования и, как следствие, принятия более информационно обоснованных решений;
- обеспечивают более эффективное планирование деятельности с учетом предполагаемых проблем и соответствующей минимизации рисков.

Аналитические навыки напрямую связаны со способностью проводить исследования, давая возможность «просеивать» значительные объемы информации и извлекая из множества источников данных именно то знание, которое необходимо. Обладателей аналитического мышления характеризует особое внимание к деталям: они не только просматривают имеющуюся в наличии информацию, но и «погружаются» в нее, подвергая тщательному анализу каждый источник и открывая скрытые нюансы и наблюдения, которые могут не привлечь внимания других.

Развитие аналитических навыков в процессе занятий иностранным языком уже несколько десятилетий является одним из приоритетов высшей школы. М.А. Исаикина, рассуждая о применении разнообразных методик углубления аналитических компетенций, справедливо указывает, что обучающиеся с более высоким уровнем аналитических способностей демонстрируют знание большего количества лексических единиц иностранного языка, которые они активно и своевременно используют в процессе коммуникации [3]. Не будет преувеличением подчеркнуть, что освоение английского языка – процесс, идущий одновременно с развитием аналитических навыков, которые необходимы обучающимся в их личной и профессиональной жизни. А. Картер (Carter) указывает, что «если ставится целью развитие такого универсального навыка, то создание в аудитории атмосферы поддержки, дружелюбия, в которой высказываемые идеи обучающихся воспринимаются с уважением и справедливо, оказывает положительное влияние на обучающихся, на процесс освоения непосредственно английского языка и одновременно аналитических навыков» [7, с. 12]. Наиболее важным для нас является то, что самыми эффективными дисциплинами, способствующими развитию soft skills, как выявили исследователи Л.К. Раицкая и Е.В. Тихонова, считаются, прежде всего, иностранные языки [5].

Учитывая вышеизложенное, не вызывает сомнений то, что использование занятий, направленных на изучение языка профессии для будущих специалистов в области экологии в целях развития и углубления подобных навыков, может стать важным шагом на пути к профессиональной успешности в будущем. Мышление любого вида может быть

развито посредством относящегося к определенной области содержания, применяя первое к той или иной предметной области.

Несомненно, существует множество методических приемов и способов развития аналитических навыков в процессе освоения иностранного языка (в нашем случае – английского) как языка профессии, однако в рамках данной статьи мы сосредоточим внимание на трех следующих способах развития аналитических навыков: использование интеллект-карт, дебатов и совместной работы обучающихся в процессе занятий.

Использование интеллект-карт

Интеллект-карты, которые обучающие применяют в процессе освоения английского как языка профессии, будучи по своему характеру краткой двухмерной репрезентацией фрейма знаний, дают возможность наглядно показывать взаимосвязь различных понятий, которые подлежат освоению. Исследователи пишут в этом отношении, что создание интеллект-карт есть конструктивный и дающий результат инструмент, направленный на улучшение когнитивного восприятия, а также потенциальная педагогическая стратегия, задачей которой является значимое обучение [14]. Таким образом, интеллект-карты дают возможность уменьшения когнитивной нагрузки, в то же время улучшая непосредственно сам процесс обучения. И именно они оказывают положительное влияние на качество освоения предлагаемого материала в процессе изучения целого ряда дисциплин, контекстов и образовательных уровней, помогая студентам эффективно формировать структуру собственного знания.

Аутентичный учебник *Principles of Environmental Science. Inquiries & Application* (Принципы науки об окружающей среде. Изучение и применение), применяемый нами для углубления навыков языка профессии будущих специалистов в области экологии, содержит значительное количество информации, посвященный экологической темати-

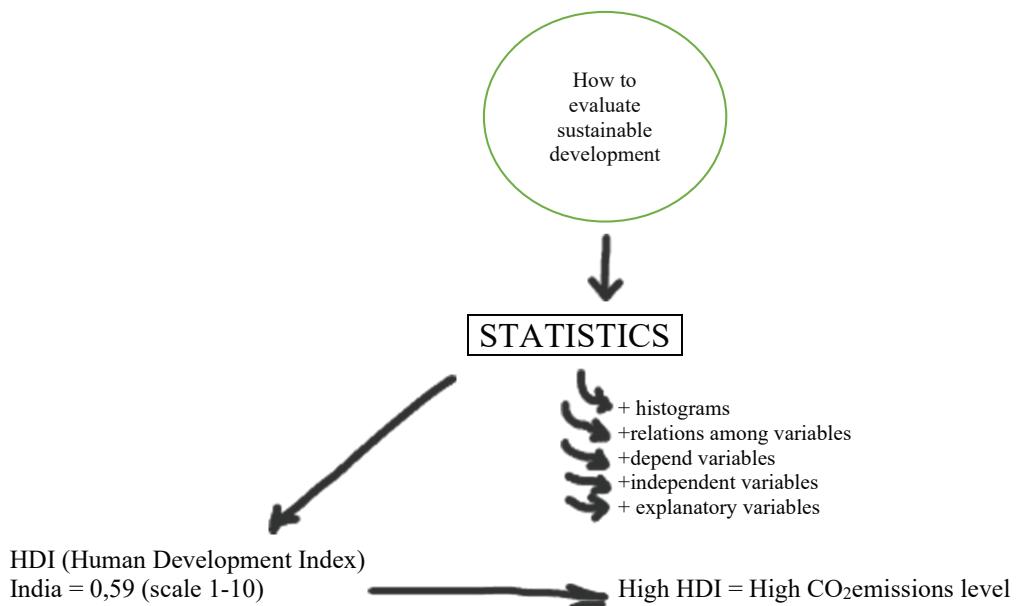


Рис. Фрагмент интеллект-карты, составленной студентом-экологом для освоения текста учебника

ке, в основном в форме текстов научно-публицистического характера. Такие тексты характеризуются наличием экстенсивного количества информации, выводов, отсылок к первоисточникам и т.п. Безусловно, их чтение, понимание и усвоение требует развитых аналитических навыков, и именно в этом случае мы используем составление интеллект-карт как эффективный инструмент. Например, текст под названием *Natural Selection and Galapagos Finches* («Естественный отбор и галапагосские выорки») включает внушительное количество данных самого разного рода, относящихся к Галапагосским островам, островам Дафны Мейджор и Лос-Германос, к игуанам, морским птицам и черепахам, их ареалам обитания, к Чарльзу Дарвину и его путешествию на корабле «Бигль» и многое другое [8].

Исследователи указывают, что «образовательные стандарты требуют подготовки специалиста, обладающего компетенциями в работе с большими массивами данных, критически мыслящего и готового к получению нового знания и его внедрению в практику. Применение метода интеллект-карт «позволяет проанализировать большой объем информации и выделить наиболее значимые моменты, визуализировав и сделав оптимальным для понимания, усвоения и закрепления учебный материал» [2, с. 16]. Приведем в качестве примера фрагмент интеллект-карты, составленной одним из студентов 2 курса ИМТУР МГИМО. Поставленная задача понимания и освоения текста *Exploring Science. Understanding sustainable development with statistics* (Исследуя науку. Как понимать устойчивое развитие с помощью статистики), который традиционно для рассматриваемого нами учебника содержит большой объем информации разного рода, была осуществлена посредством составленной интеллект-карты, что в значительной степени облегчило ее реализацию (рис.).

Эксперты И.С. Драневская и М.Ю. Мамонтова пишут в этом отношении, что составление интеллект-карт акцентирует внимание слушателей, придает занятию наглядность из-за заметного сокращения физического объема информации, что способствует достижению более основательного понимания учебного материала, формированию целостного представления об изучаемых объектах и процессах [1]. Следует также отметить, что любая сфера деятельности человека характеризуется собственной уникальной динамикой и особенностями, поэтому такого рода опыт знакомства с будущей профессиональной сферой, познание ее основ также есть ориентированность на развитие аналитических навыков каждого будущего эколога.

Дискуссии

Инициирование в процессе занятий дискуссий, требующих вовлеченности всех обучающихся, способствует развитию рассматриваемых нами навыков: обмениваясь различными мнениями, студенты оценивают выдвигаемые аргументы, выявляют заблуждения или ошибочные сведения, занимаются разработкой совместного подхода к решению поставленной проблемы. Дискуссии представляют собой структурированный процесс обсуждения вопросов разного характера, в ходе которого индивиды выражают свою точку зрения, представляя собственные аргументы и контраргументы. При этом дискуссия носит более широкий характер, чем простая аргументация: от обучаемых требуется убедительность, критический анализ и логическое рассуждение [15]. Следует отметить, что экологическая сфера буквально «взывает» к обсуждению целого ряда чрезвычайно важных вопросов: изменение климата, потеря биоразнообразия, окисление морских и океанических ресурсов, перенаселенность, нехватка питьевой воды, обезлечение и многое другое. Дискуссии углубляют способность рассуждать логически, буквально «заставляя» участников мыслить последовательно, выдвигая связные и обоснованные аргументы. Как результат, дискуссионное обсуждение становится ценным инструментом развития когнитивных навыков, которые чрезвычайно важны для успешного обучения и последующей профессиональной деятельности. Результаты проведенных в этом отношении экспериментов показывают, что «использование дебатов в зна-

чительной степени улучшило мыслительные процессы студентов, это нашло свое отражение в их способности идентифицировать предположения, оценивать уместность и доказательность аргументации, выявлять логические «пробелы» в приводимых аргументах» [9, с. 123].

Ожидается, что студенты представляют разнообразные факты, свидетельства и выводы для подкрепления собственного мнения, что на порядок улучшит их способность оценивать информацию. Более того, дискуссии стимулируют способность слушать противоположные точки зрения и воспринимать различные взгляды. Как следствие, аналитическое мышление стимулируется, расширяется понимание сложных профессиональных вопросов. Параллельно, как мы уже указывали выше, совершенствуются и коммуникативные навыки: происходит освоение того, как четко, уверенно и убедительно выразить собственные мысли, ответить на поставленные вопросы и быть вовлеченным в обсуждение.

Немаловажным преимуществом дебатов и обсуждений является то, что таковые опираются на научные факты и свидетельства, при этом студенты привыкают собирать информацию, оценивать достоверность источников и применять критический анализ для того, чтобы аргументировать собственную позицию. Используемый нами учебник концентрирует внимание обучающихся на аналитическом и критическом мышлении, давая широкие возможности взвешивать противоречавшие друг другу свидетельства, а также оценивать предлагаемые предположения и аргументы. Последние включают примеры экологических исследований, требующие рассуждения и анализа, содержащие противоречивую информацию и представляющие особенный интерес наряду с противоположным толкованием фактов в рамках сценариев реальной жизни.

Работа в составе аналитических групп

Следует отметить, что не только сам преподаватель способен обучать рассматриваемым нами аналитическим навыкам. В ходе занятия студенты могут самостоятельно формировать аналитические группы, в которых каждый обучаемый предлагает к использованию свои навыки, необходимые для анализа. При этом преподаватель может актуализировать работу данных групп: участники каждой могут самостоятельно идентифицировать разнообразные факты и производить качественный анализ предлагаемой информации. В рамках языковой группы студентов, в среднем состоящей из 10–12 человек, возможно формирование 2–3 аналитических групп, в которых обучающиеся могут чувствовать себя уверенно и комфортно друг с другом. Например, в процессе дискуссии, ставящей целью понимание взаимосвязи устойчивого развития и науки об окружающей среде (sustainable development & environmental science), получившиеся аналитические группы концентрировали внимание на идентификации ключевых вопросов, на которые следует ответить, чтобы прийти к пониманию поставленной проблемы; анализировали данные с использованием статистических методов и аналитических инструментов, уделяя особое внимание именно совместным действиям, при этом излагая собственные выводы, рекомендации и результаты собственного поиска. Не вызывает сомнений, что такого рода работа интеллектуально стимулирует и развивает в профессиональном отношении.

Совместная активность в ходе занятий может и должна играть значительную роль в развитии навыков, находящихся в центре нашего внимания. Действуя сообща, обучающиеся конструируют знание, предоставляют друг другу обратную связь. Это дает возможность «оттачивать» навыки анализа, развивать оценочные стратегии, при этом одновременно оценивая работу других. Такого рода совместная деятельность стимулирует создание поддерживающей обучающей среды, в рамках которой ученики способны передавать знание друг другу. «Совместная работа положительным образом оказывается на развитии и углублении самого разнообразного диапазона навыков, приводя к более творческим, эффективным решениям, в особенности при решении вопросов и про-

блем сложного характера» [13, с. 101]. Коллективная работа, направленная на решение проблем, относящихся к профессиональной сфере, требует создания и поддержания общего понимания ситуации и всех проблем, которые были идентифицированы. Достижение этих целей требует значительной степени коммуникационной активности, из-за того, что в начале работы обычно наблюдается неравномерное распределение знания того или иного вопроса, участвующие в процессе должны поддерживать коммуникацию друг с другом с целью оказания поддержки в толковании отдельных элементов проблемы [11]. Не вызывает сомнений то, что «активность обучающихся во время занятия получает важный импульс от такой совместной работы, что, в свою очередь, способствует достижению совместно поставленных целей, решению проблем и более глубокому усвоению профессионального знания» [12, с. 200].

Развивая в студентах способность исследовать информацию, а также выявлять разнообразие закономерностей, видеть взаимосвязи между ними, приходить к четким выводам, мы обеспечиваем полномасштабное понимание того, какого рода профессиональное знание является важным именно для них. Способность к аналитическому мышлению, развивающаяся в ходе занятий английским языком как языком профессии, дает возможность обучающимся лучше решать многоаспектные проблемы, принимать осмотрительные решения и демонстрировать себя в качестве профессионала в своей области. Студенты-экологи в условиях применения данных методических инструментов (интеллект-карты, активное обсуждение и совместная работа) демонстрируют активное освоение навыков аналитического характера в ходе занятий английским языком как языком профессии. Предложенные подходы обеспечивают не только освоение терминологического аппарата той или иной области деятельности, но и качественно развиваются навыки высокого порядка, организуя сочетание и того и другого наилучшим образом. Навыки аналитического мышления несут особый смысл именно в рамках профессиональной деятельности специалистов, поскольку таковая требует от профессионалов принятия разнообразного диапазона решений, основывающихся на фактах, а не на предположениях. Обладание подобной компетенцией в полной мере улучшает операционную эффективность специалиста, при этом последний, используя их, вносит ясность в сложные ситуации и принимает на себя большую степень ответственности. Если профессионал стремится к карьерному росту, то аналитическое мышление играет в этом отношении чрезвычайно важную роль.

В ходе нашего исследования мы осуществили попытку продемонстрировать, какими способами можно развивать аналитические навыки у сегодняшних выпускников вузов, которые начинают свою трудовую деятельность. В будущем возможна экстраполяция используемых методов на другие аспекты изучения иностранного языка, что поможет планомерно углублять навыки аналитического мышления. Безусловно, существуют определенные ограничения с точки зрения оценки развития данных навыков у студентов в силу отличающихся друг от друга определений, что именно представляет собой аналитическое мышление и каким образом оно проявляется. Необходимы дальнейшие исследования, направленные на выявление иных возможностей отработки данных навыков в процессе освоения иностранного языка.

Список литературы

1. Драневская И.С., Мамонтова М.Ю. Использование интеллект-карт в обучении: основные направления // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. 2019. №4. С. 45–54.
2. Дуров В.И., Басов А.В. Интеллект-карта как инструмент систематизации и контроля знаний обучающихся // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и Психология. 2023. №17(4). С. 10–27.

3. Исаикина М.А. Развитие аналитических способностей студентов на занятиях по иностранному языку // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2020. №12. С. 200–204.
4. Какие навыки нужны сотруднику к 2025 году, чтобы быть востребованным и успешным. [Электронный ресурс]. URL: <https://invlab.ru/biznes/kakie-navyki-nuzhny-rabotodatelyam/> (дата обращения: 01.09.2024)
5. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft Skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник РУДН. Серия: Психология и Педагогика. 2018. №15(3). С. 350–363.
6. Сережникова Р.К. Становление субъектности будущего педагога в образовательном пространстве университета // Профессиональное образование в современном мире. 2015. №2(17). С. 86–96.
7. Carter A. Developing critical thinking skills in the ESL classroom // TESL Teachers' of English as a Second Language Association in Ontario. 2020. P. 11–19.
8. Cunningham W., Cunningham M.A. Principles of Environmental Science. Inquiry & Application. New York, 2017.
9. Dewangga D.A., Muna N.M., Rosadi I. Investigating critical thinking skills in debate class through the use of the case method // Pedagogy Journal of English Language Teaching. 2024. №12(1). P. 117–127.
10. Employment trends analysis. [Electronic resource]. URL: <https://www.statista.com/topics/8975/employment-in-russia/> (date of request: 23.03.2024).
11. Fiore S.M. Collaborative problem solvers are made not born-here's what you need to know. [Electronic resource] // The Conversation. 2019. URL: <https://theconversation.com/collaborativeproblem-solvers-are-made-not-born-heres-what-you-need-to-know-110663> (date of request: 23.03.2024).
12. Gillies R.M. Promoting academically productive student dialogue during collaborative learning // International Journal of Educational Research. 2019. №97. P. 200–209.
13. Schurmann V., Narquard N., Bodemer D. Conceptualization and measurement of peer collaboration in higher education: a systematic review // Small Group Research. 2023. №55(1). P. 89–139.
14. Sorter S.R., Sande S., Rathod S., Vij V., Gumashta J., Muthiyan G., Patil A. Concept mapping a potential strategy to foster meaningful learning in physiology students // Journal of Educational Health Promotion. 2024. P. 41–48.
15. Students need to learn how to debate. Here's the reason why? Online debating club. [Electronic resource]. URL: <https://cmrschoolkompally.com/students-need-to-learn-how-to-debate-and-heres-why/> (date of request: 23.03.2024).

* * *

1. Dranevskaya I.S., Mamontova M.Yu. Ispol'zovanie intellekt-kart v obuchenii: osnovnye napravleniya // Aktual'nye voprosy prepodavaniya matematiki, informatiki i informacionnyh tekhnologij. 2019. №4. S. 45–54.
2. Durov V.I., Basov A.V. Intellekt-karta kak instrument sistematizacii i kontrolya znanij obuchayushchihsya // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i Psihologiya. 2023. №17(4). S. 10–27.
3. Isajkina M.A. Razvitiye analiticheskikh sposobnostej studentov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku // Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii. 2020. №12. S. 200–204.
4. Kakie navyki nuzhny sotrudniku k 2025 godu, chtoby byt' vostrebovannym i uspeshnym. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://invlab.ru/biznes/kakie-navyki-nuzhny-rabotodatelyam/> (data obrashcheniya: 01.09.2024)
5. Raickaya L.K., Tihonova E.V. Soft Skills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskikh universitetov v kontekste mirovogo opyta // Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i Pedagogika. 2018. №15(3). S. 350–363.
6. Ceryozhnikova R.K. Stanovlenie sub'ektnosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom prostranstve universiteta // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2015. №2(17). S. 86–96.

*The development of analytical skills of ecologist students in the process
of teaching English as the profession language*

The issue of deepening the analytical skills in the process of mastering English as the language of profession by ecologist students is considered. The study demonstrates the potential of using the mind-maps, discussions and collaborative work of students for the development of analytical thinking. The use of these tools increases the efficiency of educational results, developing the future professional ecologists with the skills that are necessary for modern society.

Key words: *analytical skills, analytical thinking, mind-map, debates, collaborative work of students.*

(Статья поступила в редакцию 03.07.2025)

Н.Ю. МИЛЮТИНСКАЯ,

Н.Е. БРИМ

Ижевск

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА
В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Акцентируется внимание на инструментах реализации идей гуманного подхода в цифровых образовательных технологиях профессионального иноязычного образования. Дополняется понятие современного электронного курса, уточняются его отличительные черты. С позиций гуманизации предлагаются формы учебного взаимодействия («виртуальный офис преподавателя», форум, чат, chat-root, очные консультации). Результаты анкетирования позволяют определить дидактические возможности электронного курса.

Ключевые слова: *гуманизация, цифровизация, учебное взаимодействие, электронный курс, профессиональное иноязычное образование.*

На сегодняшний день высокие темпы технологизации и информатизации основных областей социума трансформируют сферу профессиональной иноязычной подготовки специалистов. Достижение глобальной цели высшего профессионального иноязычного образования, заключающейся в формировании конкурентоспособной, творческой личности, адаптирующейся к стремительно меняющимся социально-экономическим, технологическим и культурным реалиям, видится ведущими учеными-дидактами [7, с. 17–30; 8, с. 4–10] возможным с внедрением новых педагогических решений. В контексте современного профессионального иноязычного образования наблюдаются две основные

взаимосвязанные и взаимодополняющие тенденции: гуманизации и цифровизации. Их необходимо учитывать при конструировании дидактического оснащения процесса обучения иностранным языкам и культурам. Важным моментом для гармоничного развития личности обучающегося является соотношение этих категорий. Так, идеи гуманного подхода, являющиеся базовыми для образования, ориентированы на личность обучающегося, его потребности и всестороннее развитие, а цифровизация образования, внедряющая информационно-коммуникационные технологии и предоставляющая широкие возможности обучающимся в поиске, обработке и усвоении необходимой информации, представляет собой эффективный инструмент реализации гуманистических задач. Информационные технологии обладают важными характеристиками современности: интерактивностью, индивидуализированностью, практико-ориентированностью, доступностью. Они во многом дополняют традиционные технологии. В информационно-образовательной цифровой среде становится крайне необходимым использование информационных технологий с учетом гуманистической направленности образования.

Только таким способом видится возможным повышение качества профессиональной иноязычной подготовки специалиста.

Теоретическую основу исследования составил анализ психолого-педагогической и методической литературы, основополагающих документов в области цифровизации современного профессионального иноязычного образования. К эмпирическим методам мы относим метод анкетирования студентов.

Цифровизация профессионального иноязычного образования активизировала исследования в разных областях научного знания. Так, потенциал акмеологического подхода в цифровом обучении раскрыт И.Н. Семеновым, А.Л. Зискиным; идеи личностно-ориентированного подхода в эпоху цифровизации получили новое развитие у И.С. Якиманской, В.В. Серикова, И.М. Осмоловской, М.В. Клариной, С.И. Гудилиной, М.И. Макаровым понятие цифровой среды уточнено как информационно-образовательная среда. Новые дидактические решения в условиях цифровой трансформации образования проанализированы М.Л. Левицким, И.М. Осмоловской, И.Ю. Тархановой. Вопросы поиска эффективных путей взаимодействия преподавателя и обучающихся в условиях цифровизации рассмотрены В.Н. Панферовым, В.В. Сериковым, Р.Р. Закиевой; позиция преподавателя в учебном цифровом взаимодействии описаны А.В. Микляевой, С.В. Васильевой, С.А. Без-

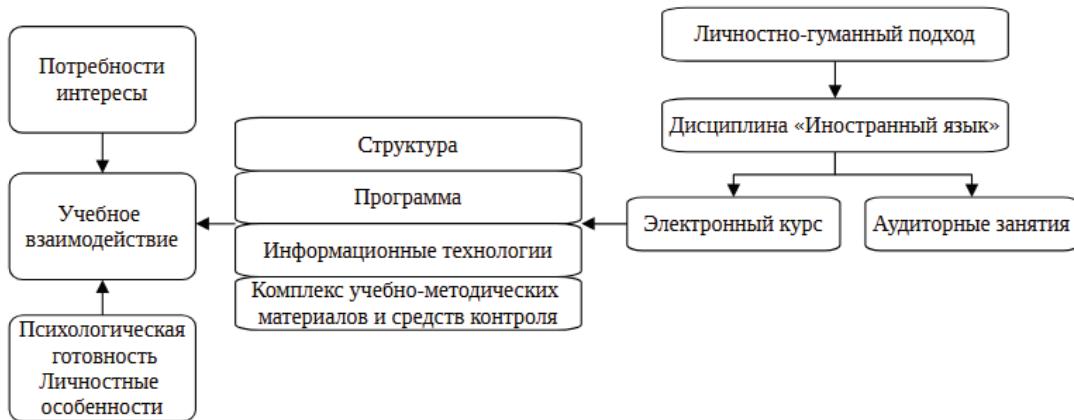


Рис. Отличительные черты современного электронного курса

годовой. Психологические качества личности в цифровом обучении охарактеризованы И.В. Роберт; специфика цифровых технологий в языковом обучении раскрыты С.В. Титовой, М.М. Чичериной, П.В. Сысоевым; особенностям дистанционного обучения посвящены работы Б.С. Гершунского, И.А. Алексашенкова, Н.Н. Певзнера.

Остановимся на основополагающих понятиях данного исследования. Под цифровыми образовательными технологиями мы понимаем инновационный способ организации учебного процесса, основанный на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность. Целью применения цифровых технологий является повышение качества, эффективности учебного процесса, а также успешной социализации обучающихся [2, с. 54].

К возможностям цифровых технологий в подготовке обучающихся мы относим:

- повышение мобильности выполнения заданий и изучения материалов;
- повышение мотивации обучающихся;
- индивидуализация процесса обучения;
- увеличение наглядности материалов;
- осуществление оперативной обратной связи с преподавателем;
- обеспечение моментального доступа обучающихся к результатам сразу после прохождения задания [1, с. 15].

Среди основных видов цифровых технологий можно выделить следующие: мобильное обучение, технологию облака, электронные курсы, игрофикацию и веб-квесты.

Электронный курс как вид цифровых технологий является следующим ключевым понятием статьи. Анализ научной литературы по проблемам гуманизации и цифровизации профессионального иноязычного образования позволил нам внести уточнение в содержание понятия «электронный курс» [3–6]. Современный электронный курс – это тематически завершенный и логично структурированный образовательный ресурс, основанный на идеях личностно-гуманного подхода, содержащий комплекс учебно-методических материалов и средств контроля, а также форм учебного взаимодействия, реализуемый соответствующими современными информационными технологиями для успешного освоения учебной дисциплины. Схематично отличительные черты электронного курса представлены на рисунке.

Традиционно содержательную структуру электронного курса составляют на основе программы учебной дисциплины (в нашем случае «Практический курс иностранного языка»), дополняя его соответствующими учебно-методическими материалами и средствами контроля и необходимым инструментарием образовательной платформы, которые направлены на сбор, обработку и передачу информации нового качества в рамках структуры курса. Остановимся подробнее на отличительных чертах электронного курса, которые наиболее ярко отражают идеи гуманизации в цифровом обучении.

Взаимодействие с преподавателем и другими обучающимися относится к *социальному-психологическому аспекту*, который выражается через открытость, ясность и эмпатию всех участников учебного процесса [7, с. 297]. В современной педагогике учебное взаимодействие понимается как многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, основанный на взаимопонимании педагога и обучающихся, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности [9, с. 7–10]. Эффективность взаимодействия зависит от определенных интеллектуальных, продуктивных, волевых и творческих качеств всех его участников.

Способы взаимодействия между преподавателем и обучающимися, основанные на принципах открытости, ясности, эмпатии, в рамках электронного курса можно представить следующим образом:

1. Электронная почта, предполагающая отправление заданий (эссе, сочинение), выполненных студентами, на электронную почту преподавателя и его ответ и комментарий.

рии студентам. Этот способ прост, доступен, надежен. Однако скорость обратной связи носит неопределенный характер. Не всегда понятно, доставлено и прочитано ли сообщение.

2. «Виртуальный офис преподавателя» (консультация по видеосвязи, например, в Microsoft Teams, Telegram, Zoom). Студент чувствует себя менее изолированным, вопросы и ответы разбираются в режиме реального времени. Недостатком может быть некачественный Интернет, вызывающий помехи в общении.

3. Специальный форум для обсуждения несложных вопросов, связанных с содержанием курса, оцениванием выполненных студентами работ, для оказания психологической поддержки. Здесь представляется возможность усилить эмоциональную составляющую результата разнообразными смайлами. К сожалению, прокомментировать все успехи и недочеты сразу достаточно проблематично.

4. Chat-room для неформального общения преподавателя и студентов по более сложным проблемам курса в форме скрытой консультации.

5. Чат в структуре электронного курса для совместной разработки кодекса правил поведения онлайн, который повышает уровень ответственности студентов.

6. Очные консультации, ориентированные на мгновенное получение обратной связи, обсуждение вопросов в деталях, живое общение. Все перечисленное является неоспоримым преимуществом таких консультаций. К недостаткам можно отнести привязанность к конкретному времени консультации и месту.

Учебное взаимодействие включает также средства контроля, основными критериями которого является объективность, прозрачность, достоверность. Содержание заданий формируется из банка данных или заносится вручную преподавателем, который устанавливает также временные ограничения на выполнение, количество попыток и сроки сдачи ответов. Электронный курс может быть представлен такими формами контроля, как тесты с заданиями на заполнение пропусков, на сортировку, соответствие, с выбором правильного варианта ответа; задания с развернутым ответом (ответы на вопросы, эссе); задания на само- и взаимоконтроль; устный ответ (использование видеоконференцсвязи или диктофона); обсуждение отдельных вопросов в форуме.

Под *психологической готовностью* в современной теории понимается комплекс личностных свойств и способов жизнедеятельности индивида, обеспечивающих эффективное вхождение в деятельность (в нашем случае образовательную) [10, с. 146]. В данном феномене выделяются три компонента: мотивационный, волевой и коммуникативный. В онлайн-обучении мотивационный компонент подразумевает образовательные потребности и умения целеполагания; волевой – самоорганизацию и саморегуляцию; коммуникативный – готовность к общению и совместной рефлексии.

Личностные особенности могут как положительно, так и отрицательно влиять на работу в электронном курсе. Например, такие качества, как самостоятельность, усидчивость, добросовестность способствуют успешному обучению, а излишняя активность и экстраверсия мешают ему.

На основе психологических и личностных особенностей студентов, а также их потребностей рассмотрим специфику обучения иностранному языку в рамках электронного курса «Немецкий язык как второй иностранный для начинающих», представленного на платформе LMS MOODLE.

Курс составлен на основе блочно-модульного принципа и имеет организационный блок (аннотация курса, рабочая программа дисциплины, план-график аудиторной и самостоятельной работы обучающихся по дисциплине, методические рекомендации для успешного прохождения курса, учебные ресурсы, а также содержание экзамена по дисциплине) и шесть лексико-грамматических блоков, представленных темами “Die Bekanntschaft” («Знакомство»), “Die Wohnung” («Квартира»), “Die Familie” («Семья»),

“Das Essen” («Еда»), “Die Stadtrundfahrt” («Экскурсия по городу»), “Die Kleidung” («Одежда»), учебные материалы которых являются дополнением к аудиторным занятиям.

Материал каждого лексико-грамматического блока имеет одинаковую структуру, включающую глоссарий с необходимыми лексическими единицами по теме, полилоги, тексты, фотографии или картинки (для усиления наглядности), аудиофайлы. К каждому пункту прилагается задание, которое выполняется либо аудиторно, либо, большей частью, самостоятельно (написание сочинений, эссе, работа с вокабуляром). Конечным элементом является небольшое тестирование по заданной теме с ограничением по времени. После прохождения всего курса проводится итоговый лексико-грамматический тест. Для размещения представленных учебных заданий был отобран специальный инструментарий платформы LMS MOODLE («файл», «страница», «гиперссылка», «глоссарий», «задание», «чат», «форум», «книга», «тест»).

В Институте Языка и Литературы Удмуртского государственного университета нами было проведено анкетирование студентов начального этапа обучения с целью выявления сильных и слабых сторон электронного курса.

К положительным моментам, по мнению студентов, относятся:

1. Возможность самостоятельного изучения материала и выполнения заданий в удобное для себя время. Данное утверждение объясняется тем, что для обучающихся в возрасте от 18 до 20 лет характерно усиление сознательных мотивов поведения, укрепление таких качеств, как целеустремленность, настойчивость, самостоятельность.

2. Независимость от места обучения. Действительно, современные студенты обладают высокой приспособляемостью к изменяющимся условиям и поведенческой гибкостью.

3. Разнообразие заданий, позволяющих обеспечить эффективность учебного взаимодействия, заинтересовать участников курса. Особенно популярной в нашей практике была работа с песнями в рамках аудирования, выполнение проблемно-поисковых заданий. Молодые люди свободно существуют в цифровой среде.

4. Структурированность, четкость и понятность изложения материала. Современный студент высоко ориентирован на успех, однако мотивация к его достижению неустойчива, поэтому сложные и запутанные задания могут снизить его познавательную активность.

5. Регулярная обратная связь (выставление оценок, комментарии, консультирование). При ограничении личных контактов между преподавателем и студентом этот фактор важен для обеспечения эффективности учебного взаимодействия. Обладая определенной противоречивостью внутреннего мира, обучающийся не всегда легко принимает решение самостоятельно. Студенты этого возраста тяготеют к рефлексии и испытывают потребность в общении.

6. Возможность изолироваться в период распространения вирусных инфекций. Для этого поколения забота о здоровье находится в приоритете.

7. Бесплатный доступ. Студенты в основном рационально относятся к деньгам и согласны с выражением «деньги любят счет».

Недостатки курса включают следующее:

1. Проблемы с качеством связи.

2. Отсутствие необходимых технических средств обучения и недостаточный уровень технической грамотности. У некоторых студентов, к сожалению, в распоряжении имеются только смартфоны. Не все студенты справляются с письменными заданиями, которые требуют прикрепления файла.

3. Ограничение выполнения заданий по времени. Этот возраст характеризуется эмоциональной возбудимостью и неуравновешенностью, могут возникать некоторые проблемы с переключаемостью и распределением внимания в условиях многозадачности, поэтому ограничение выполнения заданий по времени вызывает стресс.

4. Отсутствие комментариев преподавателя при оценивании на низкий балл. Здесь следует отметить тот факт, что обучающиеся легкоранимы и чувствительны к болезненным и негативным для них ситуациям и нуждаются в поддержке.

5. Большой объем материала. Студенты не видят, насколько они продвинулись в выполнении задания, теряют интерес и мотивацию.

6. Недостаточно яркое оформление курса. «Серый» интерфейс не привлекает внимание и вызывает сложности в навигации у обучающихся.

Проведенное анкетирование показывает, что успешность усвоения учебного материала зависит от системности его предъявления, четкости и ясности формулировок; оптимизации объема учебной информации (отбор информации, определение времени и типов задания для освоения тем, в зависимости от их сложности); соотношения и взаимосвязи теории и практики; отбора инструментария платформы для удобного размещения учебного материала; организованного учебного взаимодействия (включая формы chat-room, «виртуального офиса», форума, чата), а также отбора средств контроля. Особую роль играет психологический настрой при выполнении заданий, особенно это касается ограничения времени на их выполнение. Удобный интерфейс электронного курса, адекватный выбор инструментария платформы привлекают внимание и создают комфортную атмосферу.

В целом, электронный курс открывает широкие дидактические возможности за счет таких характеристик, как интерактивность, наглядность и доступность. Разнообразие формата подачи учебного материала, наличие форм личностно-гуманного взаимодействия с преподавателем и другими обучающимися вовлекают студентов в процесс и обеспечивают гибкость обучения. Возможность интеграции курса с аудиторными занятиями способствует общенаучному, специально-профессиональному, индивидуально-творческому развитию студентов. Особо значимыми характеристиками современного электронного курса являются:

- вариативные и инвариантные составляющие, блочно-модульная структура;
- интерактивный характер и разнообразие видов заданий;
- цифровая поддержка курса;
- наличие различных форм личностно-гуманного учебного взаимодействия;
- комфортный для студентов интерфейс курса;
- понятная и комментируемая преподавателем контрольно-оценочная система;
- учет личностных особенностей и потребностей обучающихся при проектировании электронного курса.

Таким образом, современный электронный курс, основанный на идеях личностно-гуманного подхода, позволяет создать условия для оптимизации изучения иностранного языка, интеграции «мягких навыков» в процесс профессионального обучения, индивидуализации обучения и служит эффективным образовательным ресурсом в реализации гуманистических задач.

Список литературы

1. Бородина Н.А., Подгорская С.В., Анисимова О.С. Информационные технологии в образовании: монография. Персиановский, 2021.
2. Ваганова О.И., Гладков А.В., Коновалова Е.Ю. Цифровые технологии в образовательном пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. №2(31). С. 53–56.
3. Глумова Е.П., Морозова М.А. Организация непрерывного иноязычного образования студентов технического вуза на основе электронного учебного курса // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2023. №2(62). С. 206–225.
4. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. №6. С. 125–134.
5. Журкина М.М. Электронный курс как один из видов электронных образовательных ресурсов в организации подготовки будущих бакалавров педагогического образования // Молодой ученый. 2020. №19(309). С. 462–464.

6. Мерецков О.В. Основы электронного обучения в Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.livelib.ru/book/1119373/readpart-osnovy-elektronnogo-obucheniya-v-rf-oleg-vadimovich-meretskov> (дата обращения: 09.07.2025).
7. Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных трудов международной научно-практической конференции (2024 International conference «Education Environment for the Information Age». М., 2024.
8. Осмоловская И.М., Тарханова И.Ю. Новые дидактические решения для общего образования в условиях цифровой трансформации: сборник научно-методических материалов. М., 2024.
9. Сластенин В.А. Высшее педагогическое образование в России на путях реформирования // Педагогика как наука и как учебный предмет: тезисы докладов международной научно-практической конференции. Тула, 2000. С. 7–10.
10. Спиридонова С.Б., Карпушова О.А. Психологическая готовность студентов к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения // Гуманитарные науки. 2021. №1. С. 145–151.

* * *

1. Borodina N.A., Podgorskaya S.V., Anisimova O.S. Informacionnye tekhnologii v obrazovani: monografiya. Persianovskij, 2021.
2. Vaganova O.I., Gladkov A.V., Konovalova E.Yu. Cifrovye tekhnologii v obrazovatel'nom prostranstve // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2020. Т. 9. №2(31). S. 53–56.
3. Glumova E.P., Morozova M.A. Organizaciya nepreryvnogo inoyazychnogo obrazovaniya studentov tekhnicheskogo vuza na osnove elektronnogo uchebnogo kursa // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova. 2023. №2(62). S. 206–225.
4. Grechushkina N.V. Onlajn-kurs: opredelenie i klassifikaciya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. Т. 27. №6. S. 125–134.
5. Zhurkina M.M. Elektronnyj kurs kak odin iz vidov elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v organizacii podgotovki budushchih bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya // Molodoj uchenyj. 2020. №19(309). S. 462–464.
6. Mereckov O.V. Osnovy elektronnogo obucheniya v Rossiijskoj Federacii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.livelib.ru/book/1119373/readpart-osnovy-elektronnogo-obucheniya-v-rf-oleg-vadimovich-meretskov> (data obrashcheniya: 09.07.2025).
7. Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnyu epohu: sbornik nauchnyh trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (2024 International conference «Education Environment for the Information Age». М., 2024.
8. Osmolovskaya I.M., Tarhanova I.Yu. Novye didakticheskie resheniya dlya obshchego obrazovaniya v usloviyah cifrovoj transformacii: sbornik nauchno-metodicheskikh materialov. М., 2024.
9. Slastenin V.A. Vysshee pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii na putyah reformirovaniya // Pedagogika kak nauka i kak uchebnyj predmet: tezisy dokladov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Tula, 2000. S. 7–10.
10. Spiridonova S.B., Karpushova O.A. Psihologicheskaya gotovnost' studentov k avtonomnoj i sovmestnoj deyatel'nosti v processe onlajn-obucheniya // Gumanitarnye nauki. 2021. №1. S. 145–151.



The didactic potential of e-learning course in the context of humanization and digitalization of professional foreign language education

The tools of implementation of the ideas of human approach in digital educational technologies of professional foreign language education are emphasized. The concept of modern e-learning course is completed, its distinctive features are specified. From the perspective of humanization the forms of educational cooperation (“virtual office of lecturer”, forum, chat, chat-room and internal tutorials) are suggested. The results of the questionnaire allow to define the didactic potential of an e-learning course.

Key words: *humanization, digitalization, educational cooperation, e-learning course, professional foreign language education.*

(Статья поступила в редакцию 31.07.2025)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ВЭЙ СЯОИН
Нинбо, КНР

ПОСТМОДЕРНИСТСКИЙ НARRATIV ЭСХАТОЛОГИИ В «ПУШКИНСКОМ ДОМЕ» А. БИТОВА*

Андрей Битов – один из представителей постмодернизма в русской литературе. Ярко выраженное эсхатологическое сознание А. Битова наиболее полно представлено в его кульминационном произведении – «Пушкинский дом». А. Битов пишет о том, что идея всеобщего воскрешения русского религиозного философа Н. Федорова оказала на него глубокое влияние. А. Битов применяет ее к героям романа, особенно к интеллектуальной фигуре деда Одоевцева и таким образом излагает уникальную философию воскрешения слова в постмодернистской литературе.

Ключевые слова: «Пушкинский дом», эсхатология, Н. Федоров, воскрешение.

Важной причиной использования эсхатологических концепций как способа осмыслиения мира в литературе является последняя глава Откровения Иоанна Богослова («Апокалипсис»). Как известно, Священное Писание составляет ядро западной культуры. Влияние эсхатологического учения в России невозможно переоценить. «Не исключено, что в Откровении речь идет как о конце света, так и о конце Священного Писания. Наложение мира и книги идет дальше: книга начинается с Сотворения и заканчивается Концом; в этом смысле Библия – это эпизод в масштабной истории мира, и каждый литературный эпизод – это своего рода микрокосм более масштабного эпизода от Бытия до Откровения» [9, с. 28]. В своем интервью «Изобретение каменного топора» А. Битов называет 1963 год поворотным моментом в своей жизни, когда он начал читать Мандельштама, Зощенко и Святое Евангелие, которые стали источником его последующих постмодернистских работ. А. Битов в интервью «Прорастание слова» говорит: «Пародоксально, но даже Евангелие я прочел впервые только в двадцать семь лет, то есть уже сложившимся писателем. Но, когда я читал Евангелие, неужели я его не знал?! Я его знал! «Сад» был написан человеком, знающим Евангелие» [1, с. 117]. Евангелие и Апокалипсис повлияли на литературную концепцию А. Битова.

«Русские постмодернистские литературные произведения часто ссылаются на библейское «Откровение», создавая апокалиптическую литературу конца XX века с религиозным эсхатологическим духом при помощи пророчества, аллюзии и метафоры» [14, с. 225]. Ли Чжицян, один из первых китайских ученых, изучавших «Пушкинский дом», пишет об эсхатологическом повествовании и религиозном откровении, заложенных в романе. Он считает А. Битова постмодернистским русским писателем с глубоким эсхатологическим сознанием. Данная статья рассматривает «Пушкинский Дом» с трех сторон: постмодернистское эсхатологическое повествование, влияние идеи всеобщего воскрешения Н. Федорова и воскрешение слова.

* Исследование выполнено по проекту «Исследование постмодернистского творчества А. Битова», который реализуется при финансовой поддержке Университета финансов и экономики Нинбо. Номер проекта: 1320259014.

Постмодернистское эсхатологическое повествование

Основная часть «Пушкинского Дома» состоит из трех разделов. Мы остановимся на первом и последнем. Пролог описывает смерть главного героя – Левы. Конец его жизни – точка отсчета романа. Однако это лишь первая часть повествовательной структуры. В третьей части автор с запозданием добавляет к роману три длинных эпилога. В них происходит воскрешение Левы после смерти. От пролога, предвещающего смерть Левы, его рождения в первой части до смерти Левы и воскрешения из мертвых в третьей части. А. Битов следует повествовательной схеме «смерть – жизнь – смерть – воскрешение – жизнь». Эта повествовательная схема похожа на структуру Библии, которая начинается с Книги Бытия и заканчивается Откровением Иоанна Богослова.

Уникальная повествовательная структура «Пушкинского дома» раскрывается в прологе, где описывается смерть. Эта сцена порывает со штампами литературной традиции и становится экзистенциальным переживанием и отправной точкой читательской интерпретации. Читательская интерпретация текста дополняется по мере появления новых литературных фактов, но первое впечатление и эффект от прочтения трудно стереть, поскольку читатель следует за сценой пролога в ожидании разгадки тайны смерти. Битов наделяет смерть уникальной повествовательной ценностью. Здесь концепция А. Битова сходна с учением об откровении Н.А. Бердяева, который утверждает, что «смерть показывает глубину жизни, раскрывает конец, и только конец может придать жизни смысл» [11, с. 254].

Таинственная смерть Левы проходит красной нитью через всю его жизнь. Лева несколько раз попадает в таинственное царство Ада, прежде чем сразиться с Митищательным. Это отражено в разных частях романа: «Наследник (Дежурный)», «Г-жа Бонасье (Дежурный)», «Дежурный (Наследник – продолжение)» и «Невидимые глазом бесы».

Главный герой переносится в мистическое пространство с помощью традиционного приема – сна: «Лева так и уснул на директорском диване... Приснился ему страшный сон, будто ему надо сдавать нормы ГТО по плаванию, прямо около института, в ноябрьской Неве...» [3, с. 113]. Переход через реку по воде или вброд – символ смерти и воскрешения после смерти. В китайской мифологии, прежде чем человек станет призраком, он должен пройти через Реку Забвения и выпить отвар, приготовленный небожительницей Мэнпо, который она готовит на воде реки Забвения. Мертвый забудет все свое прошлое, прежде чем он сможет пересечь Мост Найхэ. В мифологическом романе «Путешествие на Запад» Танский Монах и его ученики, пройдя через испытания и невзгоды, пришли к Горе Духов и должны были пересечь реку, прежде чем попасть во Дворец Сокровищ Будды. Глубина пропасти, отделявшей людей от лодки паромщика, составляла десять тысяч чи. Они, рискуя жизнью, бросились в бушующую реку, только тогда сбросили свои бренные тела и перешли в царство истинного бессмертия.

«Снилась ему широкая река, как бы та самая, что течет у их института, но и не та самая. Она неожиданно и не вовремя вскрылась ото льда и оказалась густая, как клей. Над ней стоял тяжелый пар, и все сотрудники института, невзирая на положение и возраст, должны были плыть через нее, для сдачи норм ГТО» [Там же, с. 253]. Вода, как вязкая жидкость – это метафора Данте, в дальнейшем аллюзия Левы на Данте усиливается, когда он думает о Митищательеве, как о Вергилии. Во сне Лева видит множество людей, которые размахивают руками и упорно плывут, только капитан Немо колеблется. Характер капитана Немо в романе можно трактовать по-разному, и семантический уровень этого персонажа может показаться поверхностным, но в нем есть и смысл. Имя «Немо» осмысляется как немой, тихий и молчаливый. Капитан Немо – провожатый в мир смерти, и смерть приходит тихо и бесшумно. Смерть – это река, которую необходимо пересечь. Это метафора означает, что никто не может избежать смерти. Такова судьба.

Сны Левы были навеяны явью, как и его беседа с вахтершей. От этой беседы он проснулся. «Вдруг вчерашний вечер опрокинулся на него, но все это, тем более вахтер-

ша, был еще сон, театр теней – Лева этого не помнил... Фаина?.. Однако – не Фаина: телефон зазвонил снова, как бы громче и чаще, чем в первый раз...» [Там же, с. 254]. Телефон зазвонил громче, чем в первый раз, и это мог быть сон Левы. Лева не спит, следуя логике сна, «не понимая, где он и почему» [Там же]. Позже в сновидении снова появляется адская вода, и «в трубке раздавался волнистый плеск, как в тазу...» [Там же]. Потом он объясняет: «Так вот откуда этот странный плеск в трубке!» [Там же]. Станный звук в микрофоне был создан звуком потока процессии, состоящей из людей, которые тянулись из густой воды, – сцена, описанная в аду Данте. Первые слова, которые произносит Митищатьев, приветствуя Леву: «Гниешь?» [Там же]. Слово «гнить» сразу переносит Леву в царство мертвых.

Вторая глава третьей части, названная «Невидимые глазом бесы», состоит из серии призрачных эпиграфов, продолжающих тему снов. Леве хорошо удаётся использовать эскапистскую сущность сна, чтобы оправдывать себя: «Как не воспользоваться безопасностью сна! – Леву очень радовало это соображение, что во сне все можно безнаказанно <...> он догадался, что это сон» [Там же, с. 283]. Тени в нетварном мире не редкость, они обладают своими атрибутами. «Тень Митищатьева отбрасывала рожки... Митищатьев подкинул белый шарик и поймал черный – раздался пистон. Запахло серой» [Там же]. Лева видит, как у Митищатьева растут рожки: «Ты мой Вергилий! – сказал Лева, чтобы тот не догадался, что Лева знат» [Там же]. Автор намеренно выделяет слово «знает», чтобы подчеркнуть, что Лева что-то знает, а увидев рожа, угадывает образ последнего. Враждебность Митищатьева к Бранку скрашивается его грубым характером, цветовые атрибуты Митищатьева тоже черные: «Тот сощурился папироской. Нашарил выключатель и включил безбоязненно... Ничто так уж не озарилось, как представлялось» [Там же]. Тьма следует за Митищатьевым, как тень, и он объявляет себя представителем зла: «Значит, это Митищатьев потушил <...> тут вспомнил, как шел торжественно и зажигал, а Митищатьев, стало быть, сзади крался и тушил... Митищатьев выпрямился, избавился от позы подглядывания, головой ушел в темноту» [Там же, с. 290]. Отдельные детали, незначительные сами по себе, при оценке в целом дают понять, что это нетварный мир. Это говорит о том, что Лева уже несколько раз до дуэли входил в таинственное царство смерти.

Поздний роман А. Битова «Ожидание обезьян» (1993) рассказывает об индуистском мифе, в котором дьявол создает обезьян в подражание Творцу, а Бог орошает обезьян своими слезами, после чего обезьяны превращаются в людей. По мнению А. Битова, обезьяна – первоначальная форма человека, которая была создана дьяволом и стала человеком благодаря тому, что Бог даровал ей душу, которая и является источником двойственности человека. Религиозная тематика – одна из важнейших в поздних произведениях А. Битова. В романе «Оглашенные» писатель ставит вопрос: «Был ли Иисус евреем?» Эсхатологический взгляд Битова на жизнь и смерть проявляется уже в «Пушкинском доме». Этот роман был написан в 1964–1971 годах. А. Битов представляет таинственное рождение человека так: «если жизнь и время имеют безнадежно разные скорости: либо ты вырываешься из времени, либо отстаешь от собственной жизни. Плоду надоело ожидание рождения к концу второго месяца, и, если он появится к концу девятого, то от безнадежного безразличия к вопросу бытия и не-бытия. Не удалось стать вовремя рыбкой, попозже птичкой, все пропущено – человек родился» [Там же, с. 246–247].

Религиозное представление о грядущем конце света оказывает глубокое влияние на человека, и «Пушкинский дом» использует жизненный опыт Левы, чтобы рассказать о различных кризисах, вызванных приближающимся концом света. С самого рождения его жизнь тянулась «божественной нитью», и он жил «довольно безбедно». В канун праздника 196... года Лева насторожился: «Прожив для себя достаточно длинную жизнь, Лева был человеком мнительным. То есть он преждевременно взволновывал-

ся предстоящим и встречал его почти равнодушно, когда оно наступало. Так он жил по соседству с бедою, всегда переживая ее рядом с непосредственной болью. Он «так и знал», когда что-нибудь с ним, наконец, случалось, а потому бывало еще обидней, что судьба тупо не меняла своего русла, легко смывая преграду его предвидений и предчувствий...» [Там же, с. 248].

Конец света – это судьба всего человечества. Рождение и исчезновение человеческих существ предопределено. Дело лишь во времени – рано или поздно это произойдет. Чувствительный Лева ощущает жестокость и непреодолимость судьбы, и его сильное чувство кризиса не ослабевает благодаря благосклонности и руководству «божественной нити». Внутренний кризис Левы универсален и отражает общую судьбу человечества.

«Эту осень Лева переживал особенно остро. Слишком мерно струилась та самая «божественная нить», слишком долго ничего не происходило, чтобы все это «ничего» не скопилось и не означило хоть «что-нибудь». Лева ощущал над собою некое неявное сгущение, какой-то замысел сил... Неизвестно, откуда и что ему грозило, но Оно подкрадывалось к нему, неопределенное и неоправданное, оттого все страхи Левины казались и ему самому неумными и неуместными... Проходила осень, на которую он еще весною с такой надеждой все отложил, золотая осень, которую он, по примеру Александра Сергеевича, предпочитал для вдохновения, вот и октябрь прошел – ничего» [Там же] Лева предвидел наступление судьбы, и он ждал ее в свое время. В отличие от ожидания Христа, который ждал чего-то в своей вечности, например, всеобщего христианства человечества, ожидание Левы наполнено бездействием, порожденным страхом и непреодолимостью судьбы.

В знаменитой работе «В ожидании конца» британский литературный критик Фрэнк Кермоуд (John Frank Kermode), взяв за основу Священное Писание, исследует источник страха человеческого сердца. Он исследует то, как люди интерпретировали идею конца света в соответствии со своими потребностями в разные периоды истории и как функционируют их вымышленные концовки, символизирующие смерть. Люди делают всевозможные предсказания о наступлении конца. Переживания неудачных пророчеств о конце света в раннем христианстве, затем рождение тысячелетнего мышления, и, наконец, беспомощное ожидание конца, которое может быть даже трансформировано в любую произвольно выбранную эпоху. Все стремятся построить гармоничные отношения между идеальным началом и концом, и все они благочестиво исследуют смысл в середине процесса жизни и смерти. Созерцание человечеством идеи конца света ничем не отличается от созерцания автором структуры романа: все они проходят, имеют начало, середину и конец.

Конец «божественной линии», которого ждет Лева, – это безвозвратный конец, который А. Битов описывает еще в начале своего романа. Ощущение кризиса – это не-контролируемый страх оказаться посреди жизни и смерти. Страх Левы последователен, как и во второй части последовательное беспокойство Левы о предательстве. Фраза «быть или не быть» вполне объяснима в целостной повествовательной структуре романа. Подобно монологу Гамлета «Быть или не быть, вот в чем вопрос», фраза «быть или не быть» может стать универсальной формулой для «Пушкинского дома». Опасения Левы перерастают в страх, что наглядно показано в главе «Дуэль»: «Каким дробным ужасом оборачивается отсутствие страха божьего!.. В страхе я находился – в страхе и нахожусь. Ведь страшно то, что я так страшился и чего! Вместо Бога – милиционера бояться!» [Там же, с. 287–288]. Всегда существовали предположения и ожидания о конце света, так с чего же начать вычисление более удовлетворительной даты конца света? С распятия, рождения или гонений Иисуса? Фрэнк Кермоуд поддерживает утверждение, что разногласия по поводу того, как вычислять конец, «не имеют ничего общего со временем <...>, но мы навязываем их истории, превращая ее в бесконечный календарь че-

ловеческих тревог» [10, с. 10]. Страх Левы перед временем, когда не будет Бога, когда гражданская полиция займет место Бога, и его тревога – это проекция «разрыва времени», пережитого А. Битовым.

Кризис, тревога или страх помогают Леве найти тот самый конец – дуэль и даже разрушение и восстановление музея. Если дуэль вызвана тем, что Митищательев разбивает посмертную голову Пушкина, то одна из внутренних причин такого резкого изменения сюжета – инстинктивный способ Левы справиться с чувством кризиса, а сама дуэль становится выражением внутреннего кризиса Левы. С точки зрения последовательного ощущения кризиса Левы дуэльный сюжет не является традиционной для романа сюжетной мутацией, а представляет собой последовательную внутреннюю гармонию, причем внутренняя гармония текста – это именно та художественная сфера, к которой стремится писатель Битов. «Остается одно: жить естественно. Что Пушкин и делает и всю жизнь, и каждую секунду. Он изо всех и из последних сил сохраняет естественность поведения в усугубляющейся неестественности чудовищной ситуации» [5, с. 229]. «В волшебном зеркале Бога все свободно от противоречий и путаницы» [10, с. 4]. Круговая структура, образованная наложением пролога и эпилога романа, представляет собой стремление к гармоничному первому и последнему эху. Кропотливая работа Битова по поддержанию гармонии прослеживается и в оглавлении романа. В бесчисленных деталях А. Битов ищет формальное соответствие и гармонию с библейскими числами, такими как три и семь. Роман состоит из семи глав, третья часть содержит три эпилога, собрание состоит из семи человек. В научной статье Левы появляются три пророка.

«Человеческие существа, находящиеся в середине, всегда должны стремиться к созданию модели завершения, потому что она обеспечивает завершение, делая возможным удовлетворительные и гармоничные отношения между началом и серединой. Вот почему образы, связанные с концом, никогда не могут быть отброшены раз и навсегда. Однако, будучи трезвым и здравомыслящим, человек чувствует необходимость проявлять должное уважение к истине. Таким образом, нужно не только продолжать модифицировать свою схему ради достижения контроля, но и ради фактов» [Там же, с. 16]. Одна из художественных прелестей «Пушкинского дома» заключается в диалектическом и совершенном единстве гармонии и диссонанса: с одной стороны, автор стремится сохранить в романе красоту гармонии, с другой – нарушить читательское ожидание эстетики гармонии. И диссонанс трех концовок третьей части романа резко контрастирует с читательским ожиданием. Затянутая концовка связана с воскрешением Левы после смерти, воскрешение нарушает гармонию текстовой структуры. После этого А. Битов собирался написать комментарий к роману от имени Левы, но в итоге добавил комментарии в 1971 году. Это отношения между обычными вещами и людьми, а также между людьми, возникшие в ту эпоху, и еще комментарий к сборникам и стихам, которые являются аргументами в пользу того, что структура романа не закончена. Конец света теряет свое детское ощущение близости, ожидание завершения страдает от отрицания, а наши вымыслы отошли от упрощенных парадигм и стали более открытыми. Время Второго пришествия Иисуса Христа скрыто от нас, но Лева действительно воскресает, хотя и не как литературный герой, а как самостоятельное существо в реальном мире. Это воскрешение становится возможным именно благодаря эпизоду дуэли, без которого за смертью не последовало бы воскрешения, так же как Иисус Христос не воскрес бы через три дня без распятия. Таким образом, эпизод дуэли может показаться резким, но это необходимый художественный прием, на который А. Битов идет ради полной гармонии повествовательной структуры.

В то же время «Пушкинский дом» не является художественным произведением, полностью определяемым своим финалом, он движется между предопределенностью концовки и автономностью текста, которая не зависит от воли автора и отчасти связана с участием читателя в интерпретации текста. Все главы «Пушкинского дома» соответ-

ствуют программе средней школы по русской литературе и сами по себе являются соответствиями и символами. Венедикт Ерофеев в романе «Москва – Петушки» пытается найти соответствия между названиями глав и названиями станций от Москвы до Петушков. В постмодернистской литературе, которая обычно ищет соответствия или контрапункты, легко понять соответствие произведений Библии и идеи конца света. Красота истории в том, что, начавшись, она неизбежно движется к своему концу. Иными словами, это модель мира с началом, серединой и концом, и эти истории происходят в модели мира или под ее влиянием, которая представляет все временные периоды и наполнена каждым моментом, происходящим в середине начала и конца. Автор «Пушкинского дома» сплетает сложную сеть слов и образов, и не будет преувеличением сказать, что многочисленные детали, представленные в этой текстуальной сети, тщательно проработаны, а всеохватывающая, многогранная интерпретация читателя обогащает литературный сюжет от начала и до конца романа, придавая всему произведению богатую, полноценную эстетическую ценность.

Влияние идеи всеобщего воскрешения Н. Федорова

Эсхатология А. Битова имеет глубокие культурные корни. Когда его спрашивали, кто из русских мыслителей оказал на него значительное влияние, он ответил: «Кто, пожалуй, все-таки питает, так это Николай Федоров. И питает странно. Никто его не читал, и на всех он повлиял. На Толстого, на Достоевского. Достаточно запаха... Идея воскрешения мертвых – одна из самых работающих идей» [2, с. 34].

Н. Федоров не был широко известен как русский философ XIX века, но он оказал влияние на многих известных философов и литераторов, таких как Н. Бердяев, Л. Толстой, А. Платонов и М. Горький. В двухтомном сборнике «Философия общего дела» идеи Федорова о воскрешении мертвых включают в себя, помимо религиозной сферы, такие аспекты, как семейные отношения, кладбище, музей и регуляция природы. Он выступает за воскрешение сына к отцу, воскрешение живых к мертвым, за всеобщее воскрешение помимо воскресения Христа, а также признает силу практического действия и неотделимость своих теорий от практической жизни. Смерти следовало бояться. Но в то же время ее можно было победить с помощью воскрешения мертвых. В условиях общественного развития того времени эта идея была равносильна несбыточной мечте, но с развитием науки и техники, например, с исследованием генетической наследственности человека и применением технологии клонирования некоторые из пророчеств Федорова стали реальностью. «Если бы человечество объединилось братски для общего дела осуществления истины христианства, для воскрешения всех умерших, то человек и весь мир вошли бы в вечную жизнь, не претерпев катастрофы конца света и Страшного суда» [11, с. 266]. Бердяев развил теорию воскрешения Федорова, подчеркнув более высокую значимость воскрешения по сравнению со смертью и одновременно утвердив смерть. Помимо воскрешения Левы, Битов применяет теорию воскрешения в форме литературной метафоры. Это воскрешение Левой своих предков, включая воскрешение отца Левы и деда Одоевцева, а также воскрешение разума деда.

В первой части романа описывается косвенный опыт из детства Левы, связанный со смертью другого. Он любит читать газетные статьи, в которых читят память ученых, – спонтанное детское предпочтение, которое, кажется, выходит за рамки наших ожиданий, хотя он вырос в так называемой «академической» атмосфере и имел доступ к многообразным видам академической науки. Лева не боится смерти, а приветствует ее, потому что он имеет дело со смертью других, а его собственная дата смерти еще далека. На этом этапе жизни он полностью осознает свое существование и долгую жизнь, которая вот-вот начнется, и способен создать множество детских фантазий, хотя и не может предвидеть, что его собственная жизнь резко оборвется на примерно тридцатом году жизни.

Смерть и похороны деда Одоевцева сначала оказывают более сильное влияние на представление Левы о жизни и смерти. Существование человека определяется не наличием или отсутствием физического тела, а факторами вне физической жизни. Для семьи Левы это обстоятельства времени, в котором они жили. Это тактика выживания интеллигенции в тоталитарную эпоху, степень эгоизма человека и степень лицемерия воспитания. Эти причины делают повторное появление деда фактом, свалившимся с неба, а его повторное появление для Левы – как воскрешение, заставляющее не упустить ни одного связанного с ним намека. Как, спрашивает Федоров, можно вернуть к жизни мертвых? «Самое главное – пробудить в детях и внуках чувство любви и нравственной ответственности за своих предков. Это и есть нравственная предпосылка бессмертия» [12, пролог]. Стратегия Левы по воскрешению деда отражается в его попытках найти фотографии деда, а также в изучении, поиске, компиляции и публикации его трудов. Кроме того, фантазия Левы о воскрешении деда проецируется на его близкого соратника, дядю Диккенса, в котором он пытается найти сходство между ними, в том числе сравнивая сцены их похорон.

Для Левы его дед является дедом только в смысле родства, тогда как дядя Диккенс вовлечен в реальный опыт Левы, и он настоящий дед, с которым протекала жизнь Левы. Под влиянием идеи воскрешения Федорова, Бердяев разделяет смерть на смерть класса и смерть личности: «Класс знает свое бессмертие. Только для индивидуальности, с ее точки зрения, смерть глубока и трагична» [11, с. 260]. Согласно этой точке зрения, существует разница между отношением Левы к деду с точки зрения класса и к дяде Диккенсу с точки зрения личности. «Никто здесь не пришел поплакать над старым телом, которое еще вчера было живым, никто не пришел к человеку, что-то когда-то написавшему, и скорбь походила на воодушевление по поводу, что он никогда уже ничего больше не напишет» [3, с. 89]. «В общем, у Левы впервые умер родной человек. С дедом все было не так: там смерть была заслонена энтузиазмом рождения великого человека. За величие всегда взимается эта плата – человеческое отношение. Никого не интересовало, что дед был человеком. Дед был дельфином, кем угодно, но не человеком. С дядей Диккенсом же было наоборот: ничего, кроме человека, в нем не умерло, но и ничего не осталось после, ничто не рождалось, и эта пустота между смертью и рождением ничем не заполнялась, была невосполнима» [Там же, с. 91]. Смерть деда представляет собой физическое исчезновение ученого и интеллектуального класса, что автор называет уходом деда как «символом». Смерть дяди Диккенса представляет собой смерть обычной, но живой физической личности, и осознание утраты поистине достойно того, чтобы называться любовью и горем человеческой природы, глубоко трагичным и непоправимым.

Федоров выступал за активную трудовую практику, гармонизацию действия и мысли. Именно во время встреч с дедом активизировалась работа Левы по воскрешению деда, через эти встречи Лева получил возможность воскресить свой разум и духовность. Идея воскрешения Федорова отличалась от традиционной христианской идеи воскресения, и он назвал свое учение «новым воскресением». Основной смысл воскрешения – это деятельность по возвращению к жизни отцов и предков в отличие от привычного воскрешения, и это не воскрешение некоторых людей, которое зависит от воскресения Иисуса, а воскрешение всех людей. Вместо того чтобы воскресить некоторых людей воскресением Иисуса, все будущие поколения могут совершать действия по воскрешению своих предков для достижения всеобщего воскрешения.

Встреча Левы с дедом – один из тезисов, которые с интересом исследуют критики. Наиболее разработанными являются взгляды и пророчества деда как духовного аристократа рубежа XIX–XX веков на природу, общество, русскую культуру и т.д. Но они, как правило, сосредоточены на конкретном моменте или аспекте дедовской мысли, не составляя глобального взгляда. Монолог деда как представителя той же интеллигенции XIX века имеет много общего с тезисами, волнующими Федорова. Оба они величе-

ственны и всеобъемлющи в своем мышлении, считая, что между всем сущим нет абсолютных границ, а есть взаимопроникновение и противоречивый симбиоз. Федоров утверждает, что разумный человек господствует над природой, регулируя ее слепые силы в животворящие, а дед Одоевцев выступает против хищнического потребления природы, призывая: «Тогда задача разума – успеть во что бы то ни стало, до критической точки (необратимости) разорения Земли прогрессом, развенчать все ложные понятия, оставаться ни с чем и внезапно постичь тайну... Тут происходит революция в сознании – и земля спасена» [Там же, с. 67]. В решении вопроса о государственном устройстве между ними есть существенное различие. Федоров считает, что авторитарный строй соответствует первобытному состоянию общества и отвечает историческим условиям России, поэтому это разумный строй, но Россия выбирает западную модель, которая ей не подходит, и он призывает к «общему делу», чтобы двигаться к идеальному обществу, полному родства и любви. Дед Одоевцев выступал за народ против диктатуры и сожалел о потере независимости и свободы, сам того не осознавая: «Вы будете читать «Улисс» в 1980 году, и спорить, и думать, что вы отвоевали это право... Это я вам говорю во «второй половине пятидесятых», – а вы проверьте. Тут-то конец света и поспеет. Представляете, конец света, а вы не успели Джойса достать. Джойсу будет более доволена ваша современность, чем вам» [Там же, с. 73]. Однако он все еще верит в будущее общество, что связано с его идеей сохранения культуры. Эту идею деда Одоевцева прекрасно иллюстрируют рассуждения теоретика литературы постмодернизма Курицына о двойственности культуры, который утверждает, что культура должна пройти через конец, прежде чем стать классикой, и что конец культуры означает потерю смысла. Действительно, диалектическое осмысление культуры давно воплотилось в размышлениях Федорова о музеях. «Надо заметить, что презрение к тому, что отправляется в архив, необоснованно, и что это явление происходит потому, что наше время совершенно утратило способность признавать свои собственные недостатки. Если бы она не была утрачена, то передача в музей считалась бы не только не позором, но и честью» [13, с. 226]. Таким образом, идея музея подразумевает культурный дуализм презрения и уважения, и здесь дед опирается на мощную духовную ценность произведений Джойса, чтобы в какой-то мере снова развить культурную диалектику Н. Федорова. В идейном столкновении деда и Н. Федорова Лева играет роль посредника. Он приходит к деду с априорным представлением о том, что «дед любит внуков, а внучки уважают деда», и проходит крещение идеями деда, которое, с одной стороны, ниспровергает ложные понятия, привитые ему отцами, а с другой – воскрешает суть идей деда. К. Мамаев заметил: «Битов проявил, скажем прямо, известную силу, написав прозу деда как бы свыше своих собственных возможностей» [6, с. 90]. Та часть мысли деда Одоевцева, которая неподвластна Битову, перекликается и контрастирует с мыслью Федорова, а суть его мысли полностью воскресает в присутствии Левы.

Воскрешение слова

Понятие воскрешения в постмодернистской литературе усиливается иногда с не-постижимой игрой языковых формулировок, таких как «У сына родился отец. У внука рождается дед» [3, с. 49]. Внук, рождающий деда, здесь явно означает не рождение физического человека, а идею и дух деда. Они наследуются, передаются и проявляются через усилия внука. Именно Лева составил эссе деда Одоевцева «Сфинкс» (приложение к третьей части) и передал его автору, который затем получил возможность опубликовать его, а «Сфинкс» сосредоточен на уникальной философии воскрешения слова.

Эссе «Сфинкс», написанное в конце романа, имеет непосредственное отношение к роману в целом, поскольку является размышлением о стихотворении Блока «Пушкинскому Дому». Одна из основных тем философских размышлений в эссе – тема вульгаризации и материализации слова, превращения его в продукт народного просвещения и товар, представленный в виде лексикона, когда такие сочетания, как «милый Чехов»

и «сложный характер Горького», сводятся к клише, понятному советской идеологии. Опираясь на символы и смыслы, порожденные литературной традицией, Битов создает в «Пушкинском доме» серию непрерывных игр со смыслами, которые были сведены к клише. Постмодернистский смысл деконструкции, воплощенный в игре названий, имен и цитат, включая деконструкцию мифа о духовном учителе классической русской литературы во главе с Пушкиным и деконструкцию понятия советского сознания, – все это аспекты восприятия слова в произведении. Кроме того, Битов как наследник русской традиции понимает слова не только как знаки, но и как действия. В свою очередь, действия у Битова ассоциируются с постмодернистской идеей молчания.

После первой части романа дед Одоевцев рассказывает Леве об идее сохранения культуры: «И авторитеты там замерли нисвергнутые, неподвижные: там все на том же месте, от Державина до Блока» [Там же, с. 68]. В конце романа дед Одоевцев вновь говорит о сохранении классической русской культуры: «Связи прерваны, секрет навсегда утерян... тайна – рождена! Культура остается только в виде памятников, контурами которых служит разрушение. Памятнику суждена вечная жизнь, он бессмертен лишь потому, что погибло все, что его окружало. В этом смысле я спокоен за нашу культуру – она уже была» [Там же, с. 348]. Идеи «Сфинкса» легко напоминают Шкловского и символистов, таких как Блок и Белый. Как и у символистов, Сфинкс у Битова олицетворяет великое молчание, пустой энергетический знак, не способный выразить истинный смысл, и тем самым становится символом ложной смерти русской культуры. В связи с теорией карнавализации советского литературоведа Бахтина, неопределенность смерти и воскрешения может служить одной из мировоззренческих основ карнавализационного ритуала коронации. В романе также отчетливо проявляется некоронация русской культуры, а разрушение музея служит великолепным эпилогом этой некоронации. Битов, кажется, сознательно намекает на смерть культуры, включая мистическую природу классической русской культуры, ее изолированность от загробного мира и оторванность от идеологизированной реальной жизни.

В третьей части романа, включая главы «Маскарад» и «Дуэль», Битов добавляет больше элементов карнавала, с помощью которого возвращение стереотипов, сбитых идеологией, становится важной мерой для дальнейшего воскрешения, а молчание культуры превращается из состояния сфинкса в состояние феникса, восстающего из пепла. Интересно, что сфинксу противопоставлен феникс, символ вечного воскрешения, означающий надежду, слова, которые «даже если слово точно произнесено и может пережить собственную немоту вплоть до возрождения феникса-смысла» [Там же, с. 350]. Это обосновывает стремление прозы Битова уйти от неистинных значений слов и обрести настоящий смысл. Молчащий «Сфинкс», как символ русской культуры, теряет свой смысл в пустых альтернативных обозначениях; ее смерть означает не исчезновение, а растворение ее глубокого символизма в бессмысленных альтернативных обозначениях. Для Битова молчание представляет собой действие, несовместимое со значением слов, которые не могут выразить смысл существования. Молчание как действие становится одной из главных тем творческой философии Битова, появляясь почти во всех его романах, и эта концепция современного искусства писателя совпадает с метафизическим понятием молчания, которое критики-постмодернисты называют сущностью бытия. Трехчастная структура «Пушкинского дома» и дополнения к основному тексту напоминают циклическую схему мира в мифической форме «Улисса» Джойса, которая выглядит следующим образом: прошлый-Бог-Отец на первом уровне, настоящий-любовь-брак на втором уровне, будущий-смерть на третьем уровне, великое Молчание-Пустота-Трансформация на четвертом уровне. И такая схема превращается в начало следующего цикла. Резонанс между двумя произведениями не столько в структуре текста, сколько возвращении модернизма к образцам вневременных культурных традиций. Битов создает в

своих романах тайну русской культуры, тем самым конструируется миф о русской культуре и на этой основе сохраняется модернистский образ мира.

Слова в эссе деда Одоевцева опираются на уникальную философию парадоксального молчания и воскрешения в действии, входя одновременно с воскрешением Левы после смерти в царство мистических творений Битова, представленных в «Пушкинском доме». «Повествование о герое инверсировано: это не «жизнь и смерть» Левы Одоевцева, а «смерть» и «жизнь после смерти»» [7, с. 98]. Роман начинается со смерти главного героя, что позволяет ему получить ранний доступ к отсутствию реального существования. Для концовки романа смерть главного героя часто трагична. «Лева-человек – очнулся, Лева-литературный герой – погиб» [3, с. 316]. Здесь автор осуществляет тонкую трансформацию личности Левы, и воскресший Лева обретает реальное существование как живой человек, пересекающийся с автором в сфере опыта. Эпизод воскрешения Левы можно сравнить с китайской классической оперой «Пионовая беседка». Ду Линян, воскреснув из мертвых, все еще выступает как персонаж оперы, навечно связанный с Лю Мэнмэем, и оба они не вырвались из-под абсолютного авторского контроля и не могут обрести синхронное настоящее время с автором; однако личность Левы после его воскрешения претерпевает еще больший переворот. Превращение Левы из литературного героя в реального человека означает его выход на другой, совершенно новый уровень. Он обретает право жить в одном пространстве и времени с автором и, таким образом, переходит из мистического царства литературного творчества в пространство опыта с потоком реальной жизни.

Теоретик постмодернизма Эпштейн еще в 1970-е годы обозначил две важные категории битовского творчества, написав в эссе «Время самопознания»: «Тайна» и «опыт» – так назвал бы я центральные категории битовской этики и поэтики. Мир для человека начинается с тайны, с ощущения непонятной, но обнадеживающей значительности жизни. Постепенное исчезновение тайны, привыкание к миру и все более легкое, как бы уже повторное узнавание его образует тягостную, хотя поначалу и желанную осуществленность жизни – сумму житейского опыта. Но может быть и обратное соотношение «опыта» и «тайны», когда человек неожиданно для себя переступает и границы знакомого мира, оказавшегося вдруг бедным и малым, и открывает для себя таинство еще не прожитой жизни» [8, с. 227]. Сборник «Статьи из романа», изданный в 1986 году, содержит эссе «Черепаха и Ахиллес». Оно было закончено в 1982 году как адаптация и дополнение к сопровождающему эссе «Ахиллес и черепаха» в третьей части «Пушкинского дома». А. Битов цитирует отзывы читателей на «Ахиллеса и черепаху». В одном из писем читатель утверждает, что фигура Левы существует в обычных людях, в котором автор более подробно останавливается на соотношении литературного и живого героя. «Литературный герой есть памятник человеку живому, реальному, такому, какой есть, такому, как мы с вами, обычному человеку, сложному самой высокой и глубокой сложностью, равновеликой гению его создателя, – памятник человеку, великому в подвиге существования на земле» [5, с. 165]. Как видим, мистическое и эмпирическое в художественном мире А. Битова неразделимы. А. Битов опирается на комментарии своих читателей, чтобы продолжить исследование этого вопроса.

Изучая литературное произведение, мы часто доказываем, что данная книга действительно посвящена жизни персонажа или какому-то более абстрактному вопросу. Мы основываемся на идее, что литературное произведение имеет законченную концовку, которая дает читателю уверенность в точной интерпретации произведения. Завершенная концовка дает читателю уверенность в том, что произведение может быть истолковано точно. В конце романа обычно рассказывается о том, что происходит с выжившими, как это принято в традиционной литературе. «Пушкинский дом» тоже нуждается в finale, и воскрешение Левы в конце делает произведение необычным. Как художественное произведение, сохранившееся для последующих поколений, все истины,

содержащиеся в «Пушкинском доме», равно как и его недостатки заключены в начале и конце. В любом случае конец света нужен для создания необходимого ощущения законченности, так же как конец – это необходимая граница в литературе, без которой нет разницы между литературой и жизнью. Конец света слишком долго ждут или даже отрицают, все равно он является моделью вымыщенного мира, к которой старательно стремятся такие произведения, как «Пушкинский дом», являющийся отличным примером такой модели мира.

Таким образом, постмодернистское эсхатологическое повествование Битова имеет три уровня значимости. Во-первых, «Пушкинский дом» действительно соединяет мистическую и эмпирическую сферы творчества А. Битова, а взаимодействие сферы опыта и сферы творчества порождают загадочные и сложные литературные приемы. Во-вторых, А. Битов литературными средствами осмысливает и развивает идеи Н. Федорова о воскрешении мертвых. В-третьих, «Пушкинский дом» с его началом, серединой и концом имеет сходство со структурой Библии. Не будет преувеличением сказать, что эсхатология А. Битова продолжает традиции эсхатологического повествования, оказавшего огромное влияние на развитие всего человечества.

Список литературы

1. Амурский В.И. Тень маятника и другие тени: Свидетельства к истории русской мысли конца XX – начала XXI века. СПб., 2011.
2. Битов А.Г. В поисках реальности / Беседу вел Е. Шкловский // Литературное обозрение. 1988. №5. С. 32–38.
3. Битов А.Г. Империя в четырех измерениях. II. Пушкинский дом. Харьков; М., 1996.
4. Битов А.Г. Империя в четырех измерениях. IV. Оглашенные. Харьков; М., 1996.
5. Битов А.Г. Статьи из романа. М., 1986.
6. Мамаев К.Н. Отмычки для дома // Урал. 1990. №11.С. 87–99.
7. Мирошниченко О.С. Поэтика современной метапрозы (на материале романов Андрея Битова): дис. ... канд. филол. наук. Ростов-до-Дону, 2001.
8. Эпштейн М.Н. Время самопознания // Дружба народов. 1978. №8. С. 276–280.
9. [法]保罗·利科: 《虚构叙事中时间的塑性, 二, 时间与叙事卷》, 王文融译. 北京: 商务印书馆, 2018年。
10. [英]弗兰克·克默德: 《结尾的意义》, 刘建华译. 辽宁: 辽宁教育出版社, 2000年。
11. [俄]尼古拉·别尔嘉耶夫: 《论人的使命: 神与人的生存辩证法》, 张百春译. 上海: 上海人民出版社, 2007年。
12. [俄]尼古拉·费奥多罗夫: 《共同事业的哲学》, 范一译. 沈阳: 辽宁教育出版社, 2001年。
13. 徐凤林: 《复活事业的哲学: 费奥多罗夫哲学思想研究》, 哈尔滨: 黑龙江大学出版社, 2010年。
14. 郑永旺: 俄罗斯后现代主义文学研究. 北京: 人民文学出版社, 2016年。

* * *

1. Amurskij V.I. Ten' mayatnika i drugie teni: Svidetel'stva k istorii russkoj mysli konca XX – nachala XXI veka. SPb., 2011.
2. Bitov A.G. V poiskah real'nosti / Besedu vel E. Shklovskij // Literaturnoe obozrenie. 1988. №5. S. 32–38.
3. Bitov A.G. Imperiya v chetyrekh izmereniyah. II. Pushkinskij dom. Har'kov; M., 1996.
4. Bitov A.G. Imperiya v chetyrekh izmereniyah. IV. Oglashennye. Har'kov; M., 1996.
5. Bitov A.G. Stat'i iz romana. M., 1986.
6. Mamaev K.N. Otmychki dlya doma // Ural. 1990. №11.S. 87–99.
7. Miroshnichenko O.S. Poetika sovremennoj metaprozy (na materiale romanov Andreya Bitova): dis. ... kand. filol. nauk. Rostov-do-Donu, 2001.
8. Epshtejn M.N. Vremya samopoznaniya // Druzhba narodov. 1978. №8. S. 276–280.



The postmodern narration of eschatology in “Pushkin House” by A. Bitov

Andrei Bitov is one of the writers of postmodernism in Russian literature. The pronounced eschatological consciousness of A. Bitov is deeply represented in his culminating work “Pushkin House”. A. Bitov believes that the idea of the universal resurrection of the Russian religious philosopher N. Fedorov had a profound influence on him. The author applies it in all aspects to the heroes of the novel, especially to the intellectual figure of grandfather Odoevtsev, and thus offers the unique philosophy of the resurrection of the word in postmodern literature.

Key words: “Pushkin House”, eschatology, N. Fedorov, resurrection.

(Статья поступила в редакцию 28.07.2025)



ХРОНИКА

**К.И. ДЕКАТОВА,
Н.К. СЕРГЕЕВ,
В.И. СУПРУН**
Волгоград

**УЧЕНЫЙ, ПЕДАГОГ, ОРГАНИЗАТОР ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ, ЛИЧНОСТЬ!
ПАМЯТИ КОЛЛЕГИ**



Евгения Валентиновна Брысина
(02.03.1960 – 13.08.2025)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет и все филологическое сообщество России понесли тяжелую утрату: 13 августа 2025 года скоропостижно скончалась известный российский ученый-филолог, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Института русского языка и словесности ВГСПУ, руководитель Волгоградской этнолингвистической школы, председатель диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций по специальностям «Русский язык. Языки народов России» и «Русская литература и литературы народов Российской Федерации», член редколлегии научного журнала «Известия ВГСПУ. Филологические науки», Почетный работник высшего профессионального образования России, Заслуженный работник образования Волгоградской области Евгения Валентиновна Брысина.

Е.В. Брысина (Черняева) родилась 2 марта 1960 года на хуторе Морец Еланского района Волгоградской области. С детства она отличалась дисциплинированностью, старательностью, тягой к новым знаниям. Учителя любили талантливую ученицу, старались дать ей высокий уровень знаний по всем предметам. Но особо нравилось Жене

заниматься русским языком и литературой. Она много читала, хорошо знала творчество русских и зарубежных классиков, выучила сложные правила русской орфографии и грамматики. Условия в школе способствовали творческому росту девочки. Это была одна из старых школ Аткарского уезда Саратовской губернии, история которой началась еще в 1912 году. Ныне Евгения Валентиновна Брысина отмечена в числе известных выпускников на сайте Морецкой средней общеобразовательной школы.

В советское время все школы работали по общегосударственным программам, любой прилежный выпускник самой удаленной сельской школы имел примерно такой же объем знаний, что и ученик городской и столичной общеобразовательной школы. Окончив школу, Евгения в 1977 году поступила в Волгоградский государственный педагогический институт имени А.С. Серафимовича на отделение русского языка и литературы историко-филологического факультета. Здесь перед ней открылись большие перспективы для творческого роста, и студентка с радостью поглощала новые знания, укрепляя свою любовь к родному языку.

Студенческая жизнь Жени соответствовала тем высоким запросам, которые ставила абитуриентка, выбирая вуз. Надо сказать, что при поступлении Евгении пришлось выдержать солидную конкуренцию: мест в вузах тогда было немного, можно было подать документы только в один вуз на одну специальность, поэтому конкурс был высоким. Но морецкая девушка успешно сдала вступительные экзамены, была зачислена в пединститут. А потом начались лекции, семинары, несколько видов педагогической практики в школе, внеучебная деятельность. В то время на факультете учились не только ребята из разных районов Волгоградской области и соседних регионов, но и студенты из Чехословакии, с Кубы, из Афганистана, Алжира, Ливана и других стран. В разговорах с ними обогащалась эрудиция Жени, ей было интересно узнавать о традициях и обычаях разных народов нашей планеты.

Среди преподавателей Евгении Валентиновны были такие известные советские филологи, как Леонид Михайлович Попов, Зиновий Аронович Потиха, Давид Наумович Медриш, София Петровна Лопушанская. Тогда же она познакомилась с Риммой Ивановной Кудряшовой, встречи с которой на всю жизнь определили сферу научных интересов Евгении Валентиновны.

Пять лет учебы пролетели быстро, и вот уже в средней школе №4 города Краснодонской, куда молодой специалист в 1982 году был направлен по распределению, Евгения Валентиновна получает первые навыки педагогического труда. Ей нравилось прививать детям знания о родном языке, зажигать в них ту любовь к нему, которую с детских лет испытывала она сама. Дети любили молодую учительницу, старались не подводить ее.

Вскоре в родном вузе вспомнили о своей талантливой выпускнице и пригласили ее на работу. В феврале 1984 года она была принята на должность ассистента кафедры русского языка. С тех пор судьба ее стала связана с *alma mater*. К этому времени она уже была замужем. Еще в школе она влюбилась в одноклассника Пашу Брысина, с которым была знакома с детского сада, но создали семью влюбленные в 1985 году, уже встав на ноги и получив специальность. И вскоре на радость родителям родилась дочь Аня – маленькое счастье молодой семьи.

В университете Евгения Валентиновна сразу включилась в научные исследования родного языка. В 1990 году она проходила стажировку в Саратовском государственном университете, где была прикреплена соискателем для подготовки кандидатской диссертации на кафедре общего и славяно-русского языкознания. Руководителем ее стала известный советский диалектолог Лидия Ивановна Баранникова. 8 апреля 1993 года Евгения Валентиновна в Волгограде защитила кандидатскую диссертацию о фразеологизмах военной поры [1]. А уже через 10 лет пришла пора докторской диссертации, науч-

ным консультантом по которой стал известный ученый, доктор филологических наук, был профессор Николай Федорович Алефиренко [2].

Сферой научных интересов Евгении Валентиновны были проблемы лингвокультурологии, этно- и региональной лингвистики, лингвогеографии, диалектологии, лексикологии и фразеологии, коммуникативно-прагматические и лингвокультурологические аспекты функционирования диалектных слов и фразеологических единиц. Евгения Валентиновна – автор и соавтор более 200 работ, опубликованных в России и за рубежом (в Белоруссии, Болгарии, Польше, Румынии, Словакии, Хорватии, Узбекистане, на Украине). Публикации Е.В. Брысиной пользуются большой популярностью у специалистов и любителей русского народного слова. Ее статья «Диалект через призму лингвокультурологии», опубликованная в журнале Волгоградского государственного университета в 2012 году, получила 1369 скачиваний [3]. Приобрели известность ее научные монографии «Этнокультурная идиоматика донского казачества» (2003), «Лингвокультурное пространство казачьего Подонья» (2016), «Жизнь диалектного слова» (2019), «Духовная культура казачества: язык и образы» (2021). В соавторстве с искусствоведами она участвовала в издании монографии об уроженце донской земли художнике И.И. Машкове (2014), имя которого носит Волгоградский областной музей изобразительных искусств. Популярность у студентов и известность за пределами ВГСПУ получили учебные пособия Е.В. Брысиной «Экспрессивно-выразительные средства диалекта» [4] и др. В 2025 году, несмотря на болезнь, Евгения Валентиновна подготовила новую монографию «Лингвокультура донского казачества в прошлом и настоящем», которая вскоре выйдет в одном из волгоградских издательств.

Многие годы Евгения Валентиновна возглавляла Волгоградскую этнолингвистическую школу, продолжая традиции, заложенные Л.М. Орловым и Р.И. Кудряшовой. В рамках школы всесторонне изучаются говоры Волгоградской области, духовная культура донского казачества и носителей волжских говоров, а также диалекты других народов региона. Е.В. Брысина активно участвовала в разработке Институтом лингвистических исследований РАН Лексического атласа русских народных говоров (ЛАРНГ). Она стала автором серии научных публикаций, связанных с данным проектом, и в соавторстве с другими волгоградскими учеными подготовила ряд карт ЛАРНГ.

Много времени Евгения Валентиновна провела в диалектических экспедициях. Она выезжала в районы области для сбора материала для диалектного словаря и затем вместе с коллегами работала над составлением Словаря донских говоров Волгоградской области (6 выпусков, 2006–2009 гг., 2-е однотомное издание – 2011 г.). За этот словарь Евгения Валентиновна награждена премией города-героя Волгограда в области образования за 2011 год. В дальнейшем ею были подготовлены еще два словаря: «Донское слово: школьный словарь казачьих говоров Волгоградской области» (2015) и «Донское слово в художественном тексте: словарь диалектизмов» (2017).

Евгению Валентиновну очень любят студенты, магистранты и аспиранты. На ее занятиях всегда было много креатива, знания впитывались как бы сами собой. Но не только отечественные студенты получали знания на занятиях Евгении Валентиновны. В 1995–1996 учебном году она находилась в служебной командировке в КНР, обучала китайских студентов русскому языку в Чанчуньском университете и за профессиональные успехи была награждена именным дипломом.

У Евгении Валентиновны был не только педагогический талант, но и прекрасные организаторские способности. С декабря 2006 по 2014 год она заведовала кафедрой общего и славяно-русского языкоznания, преобразованной в кафедру русского языка и методики его преподавания. В сентябре 2012 года была назначена деканом филологического факультета, 3 сентября 2018 года, когда в ВГСПУ была образована новая структура – институт русского языка и словесности, она стала его первым директором. Кстати, и название институту придумала Евгения Валентиновна, вспомнив, что в России уже в

первой половине XIX века существовало Отделение русского языка и словесности Императорской академии наук.

С 2014 года Евгения Валентиновна руководила диссертационным советом по филологическим наукам, в 2023 году после реорганизации в связи с утверждением новой номенклатуры научных специальностей снова возглавила его [5].

Высокий научный потенциал Е.В. Брысина способствовал регулярному получению ею грантов от научных фондов России: «Всероссийская с международным участием научная конференция “Россия народная:rossынь языков, диалектов, культур”» (2019), «Духовная культура донского казачества как поликультурная толерантная среда: язык и образы» (2019–2020) и др.

Большой вклад в качестве члена редколлегии и ведущего рецензента внесла Евгения Валентиновна в становление университетского научного журнала «Известия Волгоградского государственного педагогического университета», который на протяжении многих лет издается по педагогических и филологическим научным специальностям и входит в Перечень ведущих научных изданий ВАК РФ.

Евгению Валентиновну отличала активная жизненная позиция. Она сотрудничала с образовательными организациями города и области, особенно со школами Ново-николаевского, Фроловского, Камышинского, Жирновского районов. В течение шести лет Е.В. Брысина была членом жюри областного этапа конкурса «Учитель года». Являясь организатором и участником «Летних ахтубинских чтений», в которых проходили обучение не только студенты-филологи ВГСПУ, но и студенты и преподаватели Симферополя, Донецка, Луганска, Тирасполя, Душанбе, Сухума и других городов России и зарубежья.

Сообщение о безвременной кончине Евгении Валентиновны Брысина болю отозвалось в сердцах многих коллег и учеников в разных городах России и зарубежья. Информацию, опубликованную в одной из социальных сетей, прочитало около 5 тысяч человек, около 400 из них выразили соболезнования родным и близким, 65 поделились этой печальной информацией на своих страницах. Среди выразивших соболезнование известные ученые: профессор Белгородского университета Н.Ф. Алефиренко, зав. кафедрой русского языка Донецкого университета В.И. Теркулов, руководитель Гильдии лингвистов-экспертов по документационным и информационным спорам (г. Москва) М.В. Горбаневский, филологи-русисты Волгоградского государственного университета и профессора этого университета О.А. Горбань и Н.А. Тупикова, коллектив института филологии журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета во главе с директором А.В. Дмитровой и заведующие кафедрами этого вуза Э.Г. Куликова и М.В. Флягина, зав. кафедрой Адыгейского университета З.К. Беданокова, руководитель профсоюзной организации педагогов Волгоградской области Л.Л. Кочергина, директор центра «Олимпия» (г. Волгоград) Г.В. Егорова, профессор Петрозаводского университета И.А. Кюршунова, профессор Сургутского педагогического университета Т.А. Сироткина, профессор Российского университета им. А.Н. Косыгина И.В. Бугаева, профессор Волгоградского технического университета Ю.В. Артюхович, профессор Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации Г.Г. Слышкин и многие другие.

Евгению Валентиновну отличали личное обаяние, уважительное отношение к коллегам и студентам. Вот как о ней вспоминает учительница одной из иркутских школ Ирина Евгеньевна Иванова. Из этой истории ясно отношение Е.В. Брысина к людям, ее доброта и желание помочь коллегам и всем, кто к ней обращается:

«У меня была мечта защититься в Волгограде. Руководитель моей кандидатской диссертации сказала, что это не получится, потому что там нет знакомых, а слушать соискательницу из далекого сибирского города никто не будет. Но я нашла в интернете номер телефона кафедры, позвонила по нему и попросила к телефону заведующую:

– Здравствуйте, я Ира Иванова из Иркутска. Хочу у вас защититься.

Секундная пауза, потом приятный голос:

– Ну, что ж, Ира Иванова из Иркутска. Неожиданно, но милости просим. Приезжайте! Но один вопрос: почему именно в Волгограде надо защищаться?

– А у меня папа из Волгограда.

Звонкий добрый смех:

– Ну, тогда вопросов больше нет.

Я приехала в Волгоград в сентябре 2016 года, а уже 20 декабря состоялась защита. Для меня это было счастье. Мне, Ире Ивановой из Иркутска, провинциальной девушке, Евгения Валентиновна, не зная меня, открыла дверь в мир науки, Она очень переживала за меня во время защиты. Я это чувствовала. Огромная благодарность ей за все и уж точно от меня – вечная память». Защита И.Е. Ивановой прошла в ВГСПУ успешно [6].

Коллеги Евгении Валентиновны по университету, соратники по научному поиску, тысячи учеников, работающие в школах и вузах России и зарубежья, ныне скорбят вместе с ее родными и близкими. Светлая память о замечательном человеке, выдающемся ученом сохранится в наших сердцах!

Список литературы

1. Брысина Е.В. Фразеологическая активность военной лексики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1993.
2. Брысина Е.В. Этнолингвокультурологические основы диалектной фраземики Дона: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2003.
3. Брысина Е.В. Диалект через призму лингвокультурологии // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия: Языкоznания. 2012. №2(16). С. 51–56.
4. Брысина Е.В. Экспрессивно-выразительные средства диалекта: учебное пособие по спецкурсу. Волгоград, 2001.
5. Супрун В.И., Декатова К.И. Русистика в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете: история и современность // Мир русского слова. 2023. №3. С. 119–128.
6. Иванова И.Е. Репрезентация конверсивной лексики в современном русском языке и проблемы ее лексикографирования: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2016.

* * *

1. Brysina E.V. Frazeologicheskaya aktivnost' voennoj leksiki: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 1993.
2. Brysina E.V. Etnolingvokul'turologicheskie osnovy dialektnoj frazemiki Dona: dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2003.
3. Brysina E.V. Dialekt cherez prizmu lingvokul'turologii // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Yazykoznaniya. 2012. №2(16). S. 51–56.
4. Brysina E.V. Ekspressivno-vyrazitel'nye sredstva dialektka: uchebnoe posobie po speckursu. Volgograd, 2001.
5. Suprun V.I., Dekatova K.I. Rusistika v Volgogradskom gosudarstvennom social'no-pedagogicheskem universitete: istoriya i sovremennost' // Mir russkogo slova. 2023. №3. S. 119–128.
6. Ivanova I.E. Reprezentaciya konversivnoj leksiki v sovremennom russkom yazyke i problemy ee leksikografirovaniya: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2016.





СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Агбария
Олег Касемович*

– аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: agbaria64224@gmail.com

*Астафурова
Татьяна Николаевна*

– доктор педагогических наук, профессор кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики, Волгоградский государственный университет; профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: tnastafurova@mail.ru

*Бганцева
Ирина Владимировна*

– доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный технический университет; профессор кафедры педагогики, психологии и коммуникативных дисциплин, Волгоградская государственная академия физической культуры. E-mail: irina07085@rambler.ru

*Брим
Наталья Евгеньевна*

– кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет. E-mail: brim75@mail.ru

*Володин
Владимир Владимирович*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Благовещенский государственный педагогический университет. E-mail: volodinmladshy2017@yahoo.ru

Вэй Сяоин

– доктор филологических наук, доцент института иностранных языков, Университет финансов и экономики Нинбо в Китае. E-mail: 903454083@qq.com

*Геращенко
Александр Михайлович*

– кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков №2, Кубанский государственный технологический университет. E-mail: alexander_gerashchenko@mail.ru

*Гольдман
Ирина Леонидовна*

– кандидат искусствоведения, доцент, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. E-mail: ira.goldman@inbox.ru

*Гордиенко
Ольга Антоновна*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, Кубанский государственный технологический университет. E-mail: gordienko-olga@yahoo.ru

*Егорова
Алена Юрьевна*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, Кубанский государственный технологический университет. E-mail: alle-egorova@yahoo.ru

*Захарова
Ксения Андреевна*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zakharova-ksenia-andreevna@yahoo.ru

*Клеба
Ольга Анатольевна*

– ассистент кафедры дошкольного, начального и специального образования, Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко. E-mail: o.kleba@yahoo.ru

- Климкова
Наталья Александровна*
- Кулагина
Маргарита Александровна*
- Марачковская
Ольга Людвиговна*
- Мельникова
Наталья Сергеевна*
- Милютинская
Наталья Юрьевна*
- Науменко
Ольга Викторовна*
- Пронина
Елена Вячеславовна*
- Рего
Елизавета Викторовна*
- Семичев
Даниил Максимович*
- Субочев
Олег Геннадьевич*
- Тепликов
Олег Владиславович*
- Ткач
Любовь Тимофеевна*
- Тореева
Татьяна Александровна*
- Тюрина
Светлана Юрьевна*
- старший преподаватель, Петрозаводский государственный университет.
- кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; доцент кафедры интенсивного изучения английского языка, Ивановский государственный энергетический университет. E-mail: makulagina@gmail.com
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко. E-mail: marachkovskay@mail.ru
- старший преподаватель кафедры общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Саратовская государственная юридическая академия. E-mail: camry2000@list.ru
- кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет. E-mail: natalam16@mail.ru
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: naumentkoov@bk.ru
- старший преподаватель, Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел РФ. E-mail: e.v.pronina@inno.mgimo.ru
- E-mail: romanovaptz@yandex.ru
- старший методист, Московский городской педагогический университет. E-mail: semichevdm@mgpu.ru
- аспирант кафедры физики, Кубанский государственный технологический университет. E-mail: Subochev.o.g@gmail.com
- аспирант кафедры педагогического образования, Российский новый университет; Преподаватель кафедры лингвистики и иностранных языков, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина. E-mail: olegteplichov@gmail.com
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко. E-mail: tkachlt@mail.ru
- кандидат философских наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. E-mail: toreevata@my.msu.ru
- кандидат филологических наук, доцент кафедры интенсивного изучения английского языка, Ивановский государственный энергетический университет. E-mail: tsu1999@mail.ru

Хэ Сюйхун

– кандидат филологических наук, доцент факультета русского языка института иностранных языков, Синьцзянский университет. E-mail: rustime@mymail.academy

Чэнь Шань

– кандидат педагогических наук, аспирант, Шэньсианская академия общественных наук (Shaanxi Academy of Social Sciences). E-mail: 353062090@qq.com

*Шакурова
Марина Викторовна*

– доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: shakurova@mail.ru

*Шапошникова
Татьяна Леонидовна*

– доктор педагогических наук, профессор, Кубанский государственный технологический университет. E-mail: shtale@yandex.ru

*Шатрова
Светлана Анатольевна*

– кандидат педагогических наук, доцент, кафедры педагогики дошкольного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: shatrova63@mail.ru

Ян Цзин

– преподаватель факультета русского языка института иностранных языков, Синьцзянский университет. E-mail: yjlqm2020@mymail.academy





INFORMATION ABOUT AUTHORS

Aleksandr Gerashchenko

– PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages #2, Kuban State Technological University, E-mail: alexander_gerashchenko@mail.ru

Alena Egorova

– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Advanced Mathematics, Kuban State Technological University, E-mail: alle-egorova@yandex.ru

Chen Shan

– PhD (Pedagogy), Post Graduate Student, Shaanxi Academy of Social Sciences, E-mail: 353062090@qq.com

Daniil Semichev

– Senior Specialist in Teaching Methods, Moscow City University, E-mail: semichevdm@mgpu.ru

Elena Pronina

– Senior Lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, E-mail: e.v.pronina@inno.mgimo.ru

Elizaveta Rego

– E-mail: romanovaptz@yandex.ru

He Xuhong

– PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University, E-mail: rustime@mymail.academy

Irina Bgantseva

– Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University; Professor, Department of Pedagogy, Psychology and Communication Disciplines, Volgograd State Physical Education Academy, E-mail: irina07085@rambler.ru

Irina Goldman

– PhD (History of Arts), Associate Professor, St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences, E-mail: ira.goldman@inbox.ru

Kseniya Zakharova

– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zakharova-ksenia-andreevna@yandex.ru

Lyubov Tkach

– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Preschool and Special Education and Pedagogical Management, Pridnestrovian State University, E-mail: tkachlt@mail.ru

Margarita Kulagina

– PhD (Philology), Associate Professor, Department of the Humanities and Natural Science Disciplines, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Associate Professor, Department of Intensive Learning English, Ivanovo State Power University named after V.I. Lenin, E-mail: makulagina@gmail.com

Marina Shakurova

– Advanced PhD (Pedagogy), Professor, the Corresponding member of the Russian Academy of Education, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: shakurova@mail.ru

Nataliya Milyutinskaya

– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Udmurt State University, E-mail: natalam16@mail.ru

- Natalya Brim* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Udmurt State University, E-mail: brim75@mail.ru
- Natalya Klimkova* – Senior Lecturer, Petrozavodsk State University.
- Natalya Melnikova* – Senior Lecturer, Department of General Humanities and Socio-Economic Disciplines, Saratov State Law Academy, E-mail: camry2000@list.ru
- Oleg Agbariya* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: agbaria64224@gmail.com
- Oleg Subochev* – Post Graduate Student, Department of Physics, Kuban State Technological University, E-mail: Subochev.o.g@gmail.com
- Oleg Teplikov* – Post Graduate Student, Department of Pedagogical Education, Russian New University; Lecturer, Department of Linguistics and Foreign Languages, The Kosygin State University of Russia, E-mail: olegteplikov@gmail.com
- Olga Gordienko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language, Kuban State Technological University, E-mail: gordienko-olga@yandex.ru
- Olga Kleba* – Assistant, Department of Preschool, Primary and Special Education, E-mail: o.kleba@yandex.ru
- Olga Marachkovskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Preschool and Special Education and Pedagogical Management, Pridnestrovian State University, E-mail: marachkovskay@mail.ru
- Olga Naumenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: naymenkoov@bk.ru
- Svetlana Shatrova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: shatrova63@mail.ru
- Svetlana Tyurina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Intensive Learning English, Ivanovo State Power University named after V.I. Lenin, E-mail: tsu1999@mail.ru
- Tatyana Astafurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University; Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University, E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Tatyana Shaposhnikova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Kuban State Technological University, E-mail: shtale@yandex.ru
- Tatyana Toreeva* – PhD (Philosophy), Associate Professor, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russian Federation). E-mail: toreevata@my.msu.ru
- Vladimir Volodin* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Blagoveschensk State Pedagogical University, E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru

Wei Xiaoying

– Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Institute of Foreign Languages, Ningbo University of Finance and Economics in the People's Republic of China, E-mail: 903454083@qq.com

Yang Jing

– Lecturer, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University, E-mail: yjlqm2020@mymail.academy



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. Кулакова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурышева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редакции

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy ChiefEditor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member 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