

ИЗВЕСТИЯ



ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



• ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
• ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№9 (202)
2025**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№9(202)

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 СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЗАЙЦЕВ В.В. Эволюция методологических подходов в проектировании образовательных стандартов высшего педагогического образования (1992–2015 гг.) 4

КИСЕЛЕВА Е.В., КИСЕЛЕВ Н.Н. Педагогика отношений в образовательной среде педагогического вуза как основа становления наставнической позиции студентов 17

ФЕТИСОВ А.С., КУДИНОВА Ю.В. Организация межрегионального взаимодействия педагогов профильных психолого-педагогических классов в условиях учебно-педагогического округа 25

БОЖКО Н.Н., ДОБРОКВАШИН А.В., КИСЛЯКОВ В.В.,
ШУБИНА А.С. Специфика разработки и реализации сетевых
смешанных образовательных событий выпускниками
педагогического вуза в рамках демонстрационного экзамена 33

ДУБОВА М.А., ЛАРИНА Н.А. Профессионально-этическая
культура личности как основа ее самоопределения 46

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

РАКИТИНА С.В. Методологические аспекты изучения учебно-научного текста в начальной школе 54

БАХТЕЕВА Э.И., ГЕРКУШЕНКО С.В. Педагогическое со провождение родителей в воспитании духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста 63

<i>Главный редактор</i>	МАНСУРОВА С.Е. Педагогическая диагностика как ресурс профессиональной ориентации учащихся естественнонаучного профиля 72
Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.	
<i>Зам. главного редактора</i>	КОЗЛОВА Н.И., КОЧАГИНА М.Н. Прикладные задачи в обучении математике учащихся 12–15 лет в России и Германии 80
Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф. Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.	
<i>Редакционная коллегия</i>	МАТВЕЕВ Е.А. Советская мифологема молодого лидера в творчестве Аркадия Гайдара 89
<i>Т.Н. Астафурова</i>	
<i>Д. Бергс-Винкельс (Германия)</i>	
<i>И.С. Бессарабова</i>	ФЕТТЕР И.В. Определение профессиональных компетенций советников по воспитанию на уровне бакалавриата 96
<i>С.Г. Воркачёв</i>	
<i>А.Х. Гольденберг</i>	САФРОНОВА Е.М. Педагогический потенциал инклузивной театральной практики в воспитании способности к благодарности 103
<i>Е.В. Данильчук</i>	
<i>О.А. Дмитриева</i>	
<i>Л.В. Жаравина</i>	
<i>А.Е. Жумабаева (Казахстан)</i>	ТИТОВА Н.Е. Выявление культурных аксиологических различий как необходимое условие подготовки военных специалистов 114
<i>В.В. Зайцев</i>	
<i>В.О. Зинченко</i>	
<i>М.В. Корепанова</i>	ЧЕРНИКОВА Е.А. Опыт сетевой практической подготовки студентов педагогического вуза к вожатской деятельности в инклюзивных сменах 123
<i>А.М. Коротков</i>	
<i>С.В. Куликова</i>	
<i>М.В. Николаева</i>	ПИДЖОЯН Л.А. Культурно-просветительская деятельность как составляющая профессиональной подготовки педагога-музыканта в вузе: технологический аспект 131
<i>С.Г. Новиков</i>	
<i>Н.С. Пурышева</i>	
<i>А.Н. Сергеев</i>	
<i>В.В. Сериков</i>	
<i>Т.К. Смыковская</i>	ШИПИЦИН А.И., ШИПУЛИНА Н.Б. Возможности сетевой практической подготовки в художественно-эстетическом воспитании будущих педагогов на примере онлайн-курса «Философия» 137
<i>Г.П. Стефанова</i>	
<i>В.П. Тарантей (Беларусь)</i>	
<i>Н.Е. Тропкина</i>	
<i>А.П. Тряпицына</i>	
<i>Цзиньлин Ван (КНР)</i>	
<i>В.Г. Щукин (Польша)</i>	
<i>Научно-редакционный совет</i>	
<i>А.М. Коротков</i>	ЕМЕЛЬЯНОВА Я.Б. формирование позиции нейтралитета в процессе иноязычной подготовки переводчиков 146
<i>Н.К. Сергеев</i>	
<i>Е.И. Сахарчук</i>	
<i>Л.Н. Савина</i>	
<i>М.В. Великанов</i>	
	КОНОНЕЦ О.П., ЩЕГЛОВА И.В. Адаптивный подход к формированию коммуникативной компетенции иностранных обучающихся на довузовском этапе подготовки по русскому языку (уровень A1) 153

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

ИВАНОВА Т.М., ИВАНОВА Ю.А., ПОКУСАЕВА Т.Н. Внеаудиторные мероприятия по иностранному языку как средство формирования межкультурной компетенции будущих учителей.....	160
--	-----

ШЕЙХИ-ДЖОЛАНДАН НАХИД, ЗАНГЕНЕ МИНА. Практическое применение игры на уроках грамматики в обучении русскому языку как иностранному иранских студентов на начальном этапе	166
--	-----

ЕФРЕМОВА М.П., СОЛДАТИХИНА А.А., ФЕДОРОВА Н.Ю. Контроль и оценка результатов обучения письменному переводу при подготовке переводчиков в вузе	174
---	-----

Подписано в печать
20.10.2025.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 21,7
Тираж 1000 экз.

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

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

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

Выход в свет
10.11.2025.

Цена свободная

12+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2025

АКСЕНОВА А.А., СИНЕГУБОВА К.В. Рецепция поэзии Иосифа Бродского в отечественной сетевой литературе: проблема адресата.....	182
--	-----

Сведения об авторах.....	190
--------------------------	-----

Information about authors.....	193
--------------------------------	-----

Состав редакционной коллегии	196
------------------------------------	-----

Состав научно-редакционного совета.....	197
---	-----



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

B.B. ЗАЙЦЕВ
Волгоград

ЭВОЛЮЦИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1992–2015 гг.)

Рассмотрены различия методологических подходов в проектировании стандартов высшего педагогического образования в период с 1992 по 2015 гг. Предложено использование принципа «доминанты целеполагания» в структурировании основных образовательных программ специалитета и бакалавриата в педагогическом вузе. Обоснованы рекомендации по совершенствованию федеральных государственных образовательных стандартов, направленные на укрепление единого образовательного пространства в области высшего педагогического образования.

Ключевые слова: образовательный стандарт, высшее педагогическое образование, законы РФ об образовании, компетенции, целеполагание.

Система высшего образования РФ в настоящее время перестраивается в новый формат, который должен обеспечить более высокое качество профессиональной подготовки выпускников российских вузов с учетом задач, стоящих перед современной системой профессионального образования, специфики образовательного менталитета и традиций отечественной высшей школы. Старт этих изменений был дан в 2023 г. Указом Президента РФ [14], который на базе шести российских вузов запустил пилотный проект по совершенствованию системы высшего образования, в том числе в части изменения уровней образования (базовое и специализированное). С учетом новых ориентиров в настоящее время в пилотном режиме на базе Московского педагогического государственного университета разрабатывается и апробируется обновленная модель педагогического образования.

Базовое высшее образование, по мнению главы Минобрнауки России В. Фалькова, должно носить завершенный и достаточный характер для полноценного выполнения профессиональных функций: «следует обеспечить подготовку специалиста за один торт, без необходимости доучивания в магистратуре» [1]. По решению Минобрнауки РФ ведущие российские вузы начнут переход на новую модель образования в 2026–2027 учебном году, а массовый запуск новой системы высшего образования состоится в 2027–2028 учебном году [5].

С учетом этого, важна рефлексия методологических подходов, которые были положены в основу разработки образовательных стандартов подготовки педагогических кадров в период с 90-х годов XX в. по 2015 г. (т.е. до начала интеграции образовательных и профессиональных стандартов). Это позволит выявить наиболее перспективные направления совершенствования реализуемых в настоящее время образовательных стандартов в контексте современных задач.

В качестве исходной парадигмы анализа мы опираемся на классические представления о дидактической системе как о целостной структуре единых и взаимосвязанных

друг с другом компонентов: целевого, содержательного и процессуального (методы, средства, формы).

Эта структура носит универсальный характер и применима к любой части образовательного процесса (уроку, учебному разделу, учебному предмету, образовательной программе в целом). Так как основными компонентами, раскрывающими сущность дидактической системы, являются ее цели и содержание, то с позиций, прежде всего, этих компонентов мы будем проводить анализ эволюции различных вариантов государственных образовательных стандартов в области профессиональной подготовки будущих учителей в педагогическом вузе.

Период 1992–1995 гг.

До 1992 г. понятие «стандарт» в законодательном пространстве российского образования отсутствовало. Оно впервые появилось в июле 1992 г. в законе РФ «Об образовании» и охватывало как общее, так и профессиональное образование. Статья 7 этого закона («Государственные образовательные стандарты») задавала бинарную структуру стандарта, которая включала федеральный и национально-региональный компоненты. Федеральный компонент стандарта определял три вида требований к основным образовательным программам: 1) обязательный минимум содержания основных образовательных программ; 2) максимальный объем учебной нагрузки обучающихся; 3) требования к уровню подготовки выпускников [3].

Одно из первых публичных обсуждений вопроса о разработке образовательных стандартов состоялось в октябре 1993 г. на базе Российской академии образования в рамках семинара-совещания «Российские образовательные стандарты». Организаторами совещания выступили Министерство образования РФ и Российская академия образования (Институт общеобразовательной школы РАО).

На пленарном заседании были представлены концептуальные доклады, раскрывающие роль государственных образовательных стандартов в реализации закона РФ «Об образовании» (1992 г.) и проблемы разработки и внедрения стандартов (министр образования РФ Е.В. Ткаченко, заместитель председателя комитета ВС РФ по науке и народному образованию М.И. Вильчек, директор Института общеобразовательной школы РАО В.С. Леднев). На совещании также обсуждались проблемы стандартов педагогического образования (доклад начальника Главного управления педагогического образования Минобразования РФ М.Н. Костиковой). Важным направлением обсуждения стал порядок разработки, утверждения и введение в действие государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (далее – ГОС ВПО), который в августе 1993 г. был утвержден постановлением Совета Министров – Правительства Российской Федерации [6].

Следует отметить, что в первой половине 90-х годов в дискуссиях высказывались противоречивые мнения о целесообразности стандартизации сферы образования. Некоторые оппоненты считали, что стандарты в принципе неприменимы к школьному образованию, т.к. педагогическая деятельность по своей природе носит творческий характер, усматривали угрозу в том, что стандарты «погасят» это творческое начало в деятельности учителя. Вместе с тем, образовательная ситуация первой половины 90-х годов характеризовалась резко возросшим «центробежным эффектом». Традиционные школы преобразовывались в новые виды общеобразовательных учреждений (гимназии, лицеи, «инновационные школы» и др.), учебные планы которых не всегда носили взвешенный характер. В некоторых школах существенно усиливалась гуманитарная составляющая образования за счет значительного сокращения естественнонаучного и математического направлений, которые часто переводились в разряд предметов по выбору.

Профильная дифференциация иногда начинала внедряться уже в начальных классах (1А класс – математический, 1Б – гуманитарный). В отдельных случаях существен-

но перестраивались классические формы и педагогические технологии в ущерб традиционно сложившемуся опыту классно-урочной системы.

Проявившиеся негативные тенденции актуализировали необходимость разработки и внедрения образовательных стандартов не только для школы, но и для педагогических вузов, образовательные программы которых направлены на профессиональную подготовку будущих учителей. Работа в этом направлении началась с упорядочения перечня направлений и специальностей высшего профессионального образования. В марте 1994 г. приказом Госкомвуза РФ государственный образовательный стандарт был утвержден в части Классификатора направлений и специальностей высшего профессионального образования [7]. Направления были классифицированы по областям знаний, а специальности по группам родственных специальностей. Группа специальностей «Образование» получила в Классификаторе цифровой код 030000 (специальность «Педагогика и методика начального образования», в частности, нумеровалась цифровым кодом 031200).

**ГОС ВПО 1995 г. (на примере специальности 031200
«Педагогика и методика начального образования»)**

На основе утвержденного Классификатора Госкомитетом РФ по высшему образованию в 1994 г. были утверждены ГОС ВПО по направлению 540500 «Педагогика», а в 1995 г. – по группе специальностей 030000 «Образование» (в частности, ГОС ВПО по специальности 031200 «Педагогика и методика начального образования») [2].

В соответствии с требованием статьи 7 закона РФ «Об образовании» 1992 г. ГОС ВПО по специальностям (1995 г.) содержали три обязательные нормы: минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся и требования к уровню подготовки выпускников. Структура стандартов группы специальностей «Образование» была единой и состояла из трех разделов (на примере специальности 031200 «Педагогика и методика начального образования»): 1) *общая характеристика специальности*, в которой отражались квалификация «учитель» с указанием учебного предмета и сфера деятельности специалиста (преподавательская, научно-методическая, социально-педагогическая и культурно-просвети-

Таблица 1

**Сводные данные по бюджету времени ГОС ВПО 1995 г. по специальности 031200
«Педагогика и методика начального образования»**

№	Название цикла	Объем цикла, час	В т.ч. курсы по выбору
1	Общекультурной подготовки	1800	180
2	Медико-биологической подготовки	360	36
3	Психолого-педагогической подготовки	1300	200
4	Предметной подготовки	3924	350
5	Дисциплины дополнительной специальности*	1000	0
6	Факультативные дисциплины	50	0
7	Всего:	8434	766

* При отсутствии дополнительной специальности эти часы идут на усиление дисциплин предметной подготовки.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

тельская); 2) *требования к уровню подготовки лиц, успешно завершивших обучение по программе специальности*, включающие общие требования к образованности специалиста и к знаниям и умениям по дисциплинам каждого цикла образовательной программы (общекультурный, медико-биологический, психолого-педагогический и цикл предметной подготовки); 3) *обязательный минимум содержания образовательной программы* (минимальное содержание дисциплин каждого цикла в форме дидактических единиц) [2]. Стандартом также был установлен максимальный объем учебной нагрузки студента (не более 54 часов в неделю), который сохранялся в следующих стандартах.

Сводные данные стандарта по бюджету времени освоения образовательной программы представлены в таблице 1.

Второй раздел стандарта формулировал требования к уровню подготовки выпускников, которые задавали цели освоения образовательной программы. Следует отметить, что эти цели *полностью покрывали обязательную часть всех 4 циклов стандарта*. Такой подход к целеполаганию был задан в первой редакции закона РФ «Об образовании» (1992 г.), который требования к уровню подготовки выпускников в стандартах относил к компетенции федеральных (центральных) органов государственной власти и управления (п. 1 статьи 7) [3].

К компетенции вуза в части целеполагания относились только курсы по выбору студентов, которые присутствовали в каждом цикле, и дисциплины специализации (в программах по одной специальности). К недостаткам формулировок требований к уровню подготовки выпускников можно отнести, на наш взгляд, отсутствие единого подхода к понятийно-терминологическому аппарату в описании целей.

Следующий раздел стандарта задавал необходимый минимум содержания обязательной части программы, который позволял обеспечить достижение целей, заданных стандартом. Это содержание, как отмечалось выше, было задано в форме дидактических единиц по обязательным дисциплинам каждого цикла стандарта. Содержание курсов по выбору всех циклов формировалось вузом. Такая последовательность разделов задавала ключевой методологический посыл – *сначала цели, потом содержание*.

Таблица 2
**Сводные данные по бюджету времени ГОС ВПО 2000 г. по специальности 031200
«Педагогика и методика начального образования»**

№	Название цикла	Трудоемкость цикла, час	В т.ч. национально-региональный компонент	В т.ч. курсы по выбору
1	ГСЭ Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины	1500	225	225
2	ЕН Общие математические и естественно-научные дисциплины	400	80	0
3	ОПД Общепрофессиональные дисциплины	1600	160	160
4	ДПП Дисциплины предметной подготовки	4934	200	200
5	Факультативы	450	0	0
	Всего:	8884	665	585

**ГОС ВПО 2000 г. (на примере специальности 031200
«Педагогика и методика начального образования»)**

Данный стандарт представлял более совершенный вариант предыдущего ГОС ВПО 1995 г. Проведем сравнение стандартов 1995 г. и 2000 г.

Первое существенное отличие ГОС ВПО 2000 г. от стандарта 1995 г. состоит в усложнении его структуры, которая стала включать семь разделов вместо трех: общая характеристика специальности; требования к уровню подготовки абитуриента; общие требования к основной образовательной программе; требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы; сроки освоения основной образовательной программы; требования к разработке и условиям реализации основной образовательной программы; требования к уровню подготовки выпускника.

Значительно изменился первый раздел стандарта, который задавал цели освоения программы в форме *квалификационной характеристики выпускника* вместо прежних общих требований и требований по каждому циклу дисциплин. Это более совершенный вариант описания результатов освоения образовательной программы. Первая часть квалификационной характеристики определяла готовность выпускника к реализации различных направлений профессиональной деятельности, а второй раздел содержал только перечень общих знаний, которые не были структурированы по циклам дисциплин.

Сводные данные по бюджету времени освоения образовательной программы представлены в таблице 2 (таб. 2 на стр. 7).

Из таблицы следует, что названия циклов в структуре стандарта 2000 г. стали более логичными, по сравнению с 1995 г. Сначала представлены два цикла общих дисциплин ГСЭ и ЕН (прообраз будущих универсальных компетенций), а затем следуют циклы общепрофессиональных дисциплин и дисциплин предметной подготовки. Впервые в ГОС ВПО 2000 г. в каждом цикле дисциплин выделено по два компонента (федеральный и национально-региональный). Такая структура стандарта, в отличие от стандарта 1995 г., полностью соответствует требованиям закона РФ «Об образовании».

Важным отличием данного стандарта от предыдущего стало подробное описание требований к условиям реализации основной образовательной программы (кадровому, учебно-методическому, материально-техническому и др. обеспечению учебного процесса), что создавало правовые основы реализации процедур лицензирования основных образовательных программ вузов. Кроме этого, в стандарте частично изменились виды профессиональной деятельности. К четырем уже имеющимся видам добавлены воспитательная, коррекционно-развивающая и управлеченческая деятельности.

Вместе с тем, в завершающую часть данного стандарта был включен раздел «Требования к уровню подготовки выпускника по специальности», который, по сути, повторял функцию квалификационной характеристики выпускника.

**ГОС ВПО 2005 г. (на примере специальности 031200
«Педагогика и методика начального образования»)**

В марте 2004 г. указом Президента РФ была изменена система и структура федеральных органов исполнительной власти [13]. В систему федеральных органов исполнительной власти вошли федеральные министерства, федеральные службы и федеральные агентства. В соответствии с данным указом Министерство образования РФ было упразднено, а его функции по принятию нормативных правовых актов были переданы Министерству образования и науки РФ. В связи с этим, в январе 2005 г. приказами Минобрнауки РФ были обновлены государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования 2000 г. по группе специальностей 030000 «Образование». Обновленный стандарт 2005 г. по специальности 031200 «Педагогика и методика начального образования» повторял ключевые позиции ГОС ВПО 2000 г.: название и количество разделов стандарта, название циклов дисциплин, общее количество часов на подготовку специалиста и их распределение по циклам дисциплин.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Однако при корректировке прежнего стандарта 2000 г. решением УМО по специальностям педагогического образования (председатель Совета УМО В.Л. Матросов) были внесены отдельные изменения по видам профессиональной деятельности специалиста. Их количество в стандарте 2005 г. было сокращено за счет интеграции предыдущих видов: учебно-воспитательная, социально-педагогическая, культурно-просветительная, научно-методическая, организационно-управленческая.

Одновременно часть квалификационной характеристики была перенесена из первого раздела стандарта в последний (требования к профессиональной подготовке выпускника). В этой двойственности проявилась, на наш взгляд, недооценка методологической функции целей освоения образовательной программы. Цели должны носить приоритетный характер и определять требования к содержанию, структуре и условиям реализации образовательной программы, а не наоборот. Эта методологическая функция целей в дидактике получила название принципа «доминанты целеполагания».

Отличием ГОС ВПО 2005 г. от прежнего стандарта стало структурирование типовых профессиональных задач по каждому виду профессиональной деятельности. Новый стандарт, как и предыдущий, задавал содержание дисциплин федерального компонента в форме дидактических единиц, которое для Рособрнадзора стало ориентиром в проведении процедур оценки качества освоения студентами основных образовательных программ в рамках государственной аккредитации вузов.

В ГОС ВПО 2005 г. были внесены уточнения в названия некоторых дисциплин, а также включены новые дисциплины. Положительной стороной изменений стало расширение и конкретизация требований к содержанию и организации практик.

В цикле предметной подготовки ГОС ВПО 2005 г., как и в стандарте 2000 г., отсутствовал единый подход к названию методических дисциплин в части терминов «обучение» и «преподавание», которые использовались как синонимы (например, «Методика обучения русскому языку и литературе», но «Методика преподавания математики»). Методологически будет более правильным в названиях методических дисциплин использовать термин «методика обучения», т.к. обучение включает преподавание и учение (обучение и преподавание соотносятся как целое и часть). Отрицательный эффект замены «обучения» на «преподавание» состоит в вытеснении из процесса обучения его важной составляющей – учения, что «размывает» понятийно-терминологический аппарат дидактики.

В завершение отметим, что отдельные изменения в части названий дисциплин были обусловлены утвержденным в марте 2004 г. Федеральным базисным учебным планом для системы общего образования [8] (например, в учебном плане начальной школы название предмета «Труд» было заменено на «Технологию»).

ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование с одним (2009 г.) и двумя профилями» (2011 г.)

В декабре 2007 г. в название статьи 7 закона РФ «Об образовании» было добавлено слово «федеральные», она стала называться «Федеральные государственные образовательные стандарты». В соответствии с новой редакцией данного закона в декабре 2009 г. приказом Минобрнауки РФ был утвержден новый ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование (однопрофильный бакалавриат с четырехлетним сроком обучения)» [10]. В итоге весь стандарт, а не только его отдельный компонент, получил федеральный статус.

Учитывая положительный опыт подготовки учителей одновременно по двум специальностям, в декабре 2009 г. Постановлением Правительства РФ вузам была представлена возможность разработки основной образовательной программы по двум профилям подготовки по направлению 050100 «Педагогическое образование». С этой целью в январе 2011 г. приказом Минобрнауки РФ утвержден ФГОС ВПО бакалавриата с двумя профилями подготовки с пятилетним сроком обучения [11]. Это способствова-

ло укреплению педагогическими кадрами общеобразовательных учреждений, особенно в сельской местности.

ФГОС ВПО 2009 г. (по одному профилю) и ФГОС ВПО 2011 г. (по двум профильям) имели много общего как в части целевого, так и в части содержательного компонентов. В редакции от 31 мая 2011 г. оба стандарта содержали одинаковую структуру из 8 разделов и одинаковые области профессиональной деятельности (образование, социальную сферу и сферу культуры), так как принадлежали к одному уровню высшего образования (бакалавриату).

Вместе с тем, в содержании этих стандартов отсутствует обоснование различий по видам профессиональной деятельности и по профессиональным задачам внутри этих видов. Например, трудно объяснить, почему выпускники пятилетнего бакалавриата осваивают три вида профессиональной деятельности (педагогическую, культурно-просветительскую и научно-исследовательскую), а четырехлетнего бакалавриата – только два (без научно-исследовательской деятельности), хотя оба стандарта одного уровня (бакалавриат). Стандарты также содержали разные наборы профессиональных задач в одинаковых видах профессиональной деятельности (например, задача «популяризация профессиональной области знаний общества» была в четырехлетнем бакалавриате, а в пятилетнем она отсутствовала).

Требования к результатам освоения основных образовательных программ (целей обучения) обоих стандартов предшествовали описанию требований к структуре и условиям реализации основных образовательных программ, что соответствует логике построения образовательной программы, т.к. ее структура и условия реализации выстраиваются в контексте заданных целей.

Целеполагание в новых стандартах впервые опиралось на компетентностную методологию. Целевой блок в обоих стандартах представлен двумя группами компетенций: одинаковыми по составу общекультурными компетенциями (ОК) и различными по составу профессиональными компетенциями, которые включают общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) компетенции. Здесь заключено логическое противоречие, т.к. вся группа компетенций и ее часть названы одинаково, что вносит определенную путаницу в понятийно-терминологический аппарат. Кроме того, пятилетний стандарт не содержит общепрофессиональной компетенции четырехлетнего стандарта («владение одним из иностранных языков на уровне профессионального общения» (ОПК-5), что тоже не совсем понятно.

Следует подчеркнуть важное достоинство стандартов 2009 г. и 2011 г. – все группы компетенций и их виды по группам заданы на федеральном уровне. К полномочиям вузов отнесена только вариативная часть образовательной программы. Кроме того, профессиональные компетенции этих стандартов впервые формировались отдельно по каждому виду профессиональной деятельности.

По структуре основных образовательных программ оба стандарта идентичны и включали три цикла (гуманитарный, социальный и экономический; математический и естественно-научный; профессиональный) и несколько локальных разделов (физическая культура; учебная и производственная практики; итоговая государственная аттестация). В базовой (обязательной) части каждого цикла были представлены: проектируемые результаты освоения цикла (в форме «знать», «уметь», «владеть»), названия обязательных дисциплин и перечень компетенций, формируемых в рамках этих циклов. Однако методологическое противоречие этих стандартов состояло в том, что циклы дисциплин и проектируемые результаты освоения каждого цикла не были напрямую соотнесены с группами и видами компетенций. Это привело к тому, что отдельные виды компетенций (ОК, ОПК и ПК) были «размыты» по всем трем циклам.

К сожалению, из ФГОС ВПО 2009 и 2011 гг. было исключено инвариантное содержание базовых дисциплин, которое в ГОС ВПО 2005 г. задавалось в форме обязательных

дидактических единиц по каждой дисциплине. В этом проявилось нарушение следующей дидактической закономерности: если обязательные цели освоения образовательной программы задаются на федеральном уровне (Минобрнауки РФ), то и обязательная часть содержания этой программы также должна формироваться на федеральном уровне, а не передаваться на уровень вуза. Только при этом условии можно вести речь о едином образовательном пространстве высшего педагогического образования РФ.

В стандартах 2009 и 2011 гг. впервые появился отдельный раздел, определяющий процедуры оценки качества освоения студентами основных образовательных программ в рамках текущего контроля и промежуточной аттестации. Для этого рекомендуется использовать традиционные фонды оценочных средств (ФОСы), включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и др., позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных студентами компетенций. Однако полномочия в разработке ФОСов по этим стандартам также переданы вузам, что тоже создает определенные трудности в формировании единого образовательного пространства педагогических вузов РФ.

**ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01
«Педагогическое образование» (2015 г.)**

Принятый в декабре 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (вступил в действие с 1 сентября 2013 г.) внес изменения в название уровней образования («высшее профессиональное образование» изменилось на «высшее образование», что вполне логично, т.к. другого высшего образования, кроме профессионального, не существует) [15].

Если последняя редакция закона «Об образовании» 1992 г. закрепляла за ФГОС только две основные функции (обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации и преемственности основных образовательных программ разных уровней), то уже в первой редакции ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. в ФГОС была добавлена третья важная функция – вариативность содержания образовательных программ, под которой понималась возможность формирования образовательных программ различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся. Эти важные системообразующие функции стандартов, закрепленные в законах об образовании РФ, отсутствовали в прежних ФГОС ВПО (2009 и 2011 гг.) и ФГОС ВО (2015 г.). Кроме того, в сентябре 2013 г. появился новый перечень специальностей и направлений подготовки высшего образования [9].

С учетом этих изменений в декабре 2015 г. приказом Минобрнауки РФ был утвержден новый вариант ФГОС ВО по педагогическому образованию [12]. У однопрофильного бакалавриата направления «Педагогическое образование» появился новый цифровой код – 44.03.01.

В новом ФГОС ВО направления 44.03.01 к двум видам профессиональной деятельности предыдущего стандарта (педагогическая и культурно-просветительская) было добавлено еще два вида – проектная и исследовательская деятельности. В связи с этим, возросло количество профессиональных задач по каждому виду деятельности, к решению которых должен быть подготовлен выпускник.

В разделе требований к результатам освоения образовательной программы в тексте нового ФГОС ВО в целом сохранился прежний подход: все группы компетенций (ОК, ОПК и ПК) заданы на федеральном уровне. Полномочия вуза в этой части распространялись на формирование только вариативной части образовательной программы. Вместе с тем, при разработке программы вуз имел право дополнить набор компетенций выпускников с учетом направленности программы на конкретные виды деятельности. Также в новом стандарте частично изменились количество компетенций и их формулировки.

Принципиальное изменение ФГОС ВО (2015 г.) было связано со структурой образовательной программы. Вместо прежних циклов в структуре программы было выделено три блока: 1) дисциплины или модули (базовая и вариативная части); 2) практики (вариативная часть); 3) государственная итоговая аттестация (базовая часть). Базовая часть являлась инвариантной для любой направленности программы. Однако отсутствие в стандарте заданного содержания дисциплин базовой части блоков, обеспечивающих достижение обязательных компетенций, затрудняло продвижение стандарта по пути создания единого образовательного пространства в области высшего педагогического образования.

Общие тенденции развития педагогических стандартов высшего образования в период с 1993 по 2015 гг.

Исходной нормативно-правовой базой для разработки образовательных стандартов высшего педагогического образования являлись законы РФ в области образования: «Об образовании» (1992 г., статья 7) и «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г., статья 11), которые определяли общие требования к образовательным стандартам всех уровней общего и профессионального образования.

Требования к уровню подготовки выпускников как целевой компонент образовательной программы по-разному определялись в стандартах рассматриваемого периода. В первом ГОС ВПО (1995 г.) эти требования делились на общие требования к результатам всей образовательной программы и требования к каждомуциальному циклу дисциплин. В стандартах 2000 г. и 2005 г. целевой компонент приобрел форму квалификационной характеристики выпускника, которая сочеталась с требованиями к профессиональной подготовке специалиста в завершающей части текста стандарта. В стандартах 2009, 2011 и 2015 гг. требования к результатам освоения образовательных программ впервые стали формироваться на компетентностной основе. В тексте стандартов они предшествовали двум другим видам требований – к структуре и условиям реализации этих программ, что соответствует принципу «доминанты целеполагания». Цели освоения образовательных программ в стандартах 2009, 2011 и 2015 гг. разработаны на компетентностной основе и в обязательной части заданы на федеральном уровне. Профессиональные компетенции заданы отдельно по каждому виду профессиональной деятельности.

Содержательная часть образовательных стандартов высшего педагогического образования в стандартах 1995, 2000 и 2005 гг. отражалась в форме дидактических единиц для каждой дисциплины федерального компонента в части требований к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы. Эта норма была установлена законом РФ «Об образовании» (с 1992 г. (первая редакция) по декабрь 2007 г.): «Российская Федерация в лице федеральных (центральных) органов государственной власти и управления в рамках их компетенции устанавливает федеральные компоненты государственных образовательных стандартов, определяющие в обязательном порядке обязательный минимум содержания основных образовательных программ» [4].

Однако с декабря 2007 г. требование обязательного минимума содержания основной образовательной программы было исключено из закона «Об образовании» и заменено требованиями к структуре основных образовательных программ. С этой целью в ФГОС ВПО 2009 и 2011 гг. в структуре образовательных программ были выделены учебные циклы, базовая часть которых состояла из обязательных дисциплин. Однако содержание этих дисциплин не было нормировано в форме дидактических единиц. В стандарте 2015 г. структура образовательной программы была еще более упрощена и все дисциплины разделены на две части – обязательную и вариативную без выделения содержательных циклов, только с указанием количества зачетных единиц каждой части.

Таким образом, начиная с 2009 г. из федеральных стандартов высшего педагогического образования исчезли требования в части инвариантного содержания обязатель-

ных дисциплин, заданного в форме дидактических единиц. Отсутствие в стандарте обязательного содержания федеральных дисциплин затрудняет, на наш взгляд, выполнение одной из важнейших функций стандартов – создание единого образовательного пространства высшего педагогического образования на территории РФ.

Рекомендации по совершенствованию ФГОС высшего педагогического образования

На основе проведенного анализа эволюции различных методологических подходов в разработке образовательных стандартов высшего педагогического образования (1992–2015 гг.) были выявлены оптимальные нормативные требования, которые, на наш взгляд, позволят создать более совершенную модель таких стандартов. Опишем эти требования:

1. ФГОС высшего педагогического образования целесообразно формировать отдельно по каждой специальности на основе общего макета, как это было реализовано в опыте стандартов 1995, 2000 и 2005 гг. Первый раздел стандарта «Общие положения» должен определять основную миссию ФГОС ВО в профессиональной подготовке учителя, которая состоит в обеспечении стандартом *единства образовательного пространства РФ, преемственности и вариативности* основных образовательных программ. Эта ключевая роль образовательных стандартов любого уровня образования зафиксирована в декабре 2012 г. в законе «Об образовании в Российской Федерации» [15].

2. Описание требований к основным образовательным программам в тексте стандарта следует начинать с целей, которые задают образ будущего результата: а) требования к результатам освоения программ; б) требования к их структуре; в) требования к условиям реализации образовательных программ. Такая последовательность структурных частей программы реализована в рассмотренных стандартах высшего педагогического образования 2009, 2011 и 2015 гг. Однако в законах РФ об образовании 1992 и 2012 гг. требования к результатам расположены после структуры и условий реализации образовательных программ. Такая структура программы противоречит методологическому принципу «доминанты целеполагания», т.к. структура и условия реализации образовательных программ должны рассматриваться в контексте уже заданных целей, а не наоборот.

3. Требования к результатам освоения программ следует задавать в форме групп компетенций по принципу убывания их общности: общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК)*. Для каждой группы компетенций в структуре программы следует сформировать отдельный модуль, который обеспечивает формирование компетенций только этой группы**. Таким образом, методологический принцип «доминанты целеполагания» задает взаимно-однозначное соответствие между группами компетенций и модулями содержания. Этот процесс должен начинаться не с закрепления компетенций за уже сформированным перечнем дисциплин, а, наоборот, в зависимости от целей следует формировать соответствующее содержание.

4. Структура *каждого* модуля должна состоять из двух частей: базовой (обязательной для всех вузов) и вариативной (формируемой вузами самостоятельно). Базовая часть каждого модуля, в которую входят дисциплины вместе с описанием минимума их содержания в форме дидактических единиц, а также соответствующая группа компетенций формируются не по усмотрению вуза, а устанавливаются федеральными органами государственной власти и управления (эти полномочия были закреплены законом РФ «Об образовании» в 1992 г.). Предложения по минимуму содержания обязательной части стандарта формирует ФУМО ВО по УГСН 44.00.00 с последующим утверждением на федеральном уровне. Минимум содержания каждой обязательной дисципли-

* Пока без учета проекта стандарта 4 поколения с новой группой базовых компетенций (БК).

** Крупные модули могут делиться на более мелкие, которые формируются по принципу родственного содержания.

ны отбираются на основе устоявшихся инвариантных знаний, умений и навыков, которые признаются профессиональным сообществом и обеспечивают формирование базовой готовности выпускника к профессиональной деятельности. Компетенции и содержание вариативной части образовательной программы определяются вузом самостоятельно. По такой модели строились стандарты высшего педагогического образования 1995, 2000 и 2005 гг.

5. К полномочиям федеральных органов государственной власти и управления необходимо также отнести разработку фонда оценочных средств (ФОС), направленных на оценку качества освоения выпускниками минимума содержания дисциплин обязательной части образовательной программы. ФОСы вариативной части модулей (вместе с компетенциями и содержанием), разрабатываются вузом самостоятельно. Содержание вариативной части образовательной программы направлено на расширение и углубление содержания базовой части с учетом специфики этнокультурных и региональных особенностей территории, на которой располагается вуз, а также с учетом инновационного потенциала его научных школ.

В заключение отметим, что разработка ФГОС высшего педагогического образования на основе описанных выше нормативных требований, которые отражают опыт и тенденции развития стандартов с 1993 по 2015 гг., в большей степени, на наш взгляд, ориентированы на формирование единого образовательного пространства профессиональной подготовки педагогических кадров на территории РФ.

Опыт разработки ФГОС высшего педагогического образования в период с 2018 г. по 2025 г., особенностью которого является интеграция образовательных и профессиональных стандартов, ориентация Ядра высшего педагогического образования на ФГОС общего образования, является предметом отдельного исследования, результаты которого будут представлены в следующей статье.

Список литературы

1. Выступление В. Фалькова с докладом об основных изменениях в системе высшего образования в Совете Федерации 05.06.2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/84010/> (дата обращения: 12.07.2025).
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровня подготовки выпускника по специальности 031200 «Педагогика и методика начального образования». М., 1995.
3. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 №3266-1. (первая редакция). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 06.09.2025).
4. Закон РФ от 10 июля 1992 г. №3266-1 «Об образовании» (в редакции от 24.10.2007 г.). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/10164235/e88847e78cc9fdb54482c7fa15982bf/> (дата обращения: 06.09.2025).
5. Минобрнауки назвало срок перехода ведущих вузов на новую модель обучения. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/10164235/e88847e78cc9fdb54482c7fa15982bf/> (дата обращения: 06.09.2025).
6. Постановление Совета Министров-Правительства Российской Федерации от 10 августа 1993 года №773 «Об утверждении порядка разработки, утверждения и введения в действие государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/4001271/?ysclid=mf85ejaozb249484522> (дата обращения: 06.09.2025).
7. Приказ Госкомвуза РФ от 5 марта 1994 г. №180 «Об утверждении Государственного образовательного стандарта в части Классификатора направлений и специальностей высшего профессионального образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/57499361/?ysclid=mf85gbz1sj295964579> (дата обращения: 06.09.2025).
8. Приказ Минобразования РФ от 9 марта 2004 г. №1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации».

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ской Федерации, реализующих программы общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/6149681/?ysclid=mf89m0nd39818326481> (дата обращения: 06.09.2025).

9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 сентября 2013 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70480868/?ysclid=mf89wmqa1c167824939> (дата обращения: 06.09.2025).

10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. №788 «Об утверждении и введение в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/5638252/?ysclid=mf8bj1a1lv450631494> (дата обращения: 06.09.2025).

11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. №46 «Об утверждении и введение в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/5638253/?ysclid=mf89o66oer199616514> (дата обращения: 06.09.2025).

12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. №1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/?ysclid=mf89xxpx8p1344119> (дата обращения: 06.09.2025).

13. Указ Президента РФ от 9 марта 2004 г. №314 «О системе и структуре федеральных органов исполнительной власти». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/186816/?ysclid=mf89hklvab321177083> (дата обращения: 06.09.2025).

14. Указ Президента РФ от 12 мая 2023 №343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/406868794/?ysclid=mf8aou0scu357602265/> (дата обращения: 06.09.2025).

15. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.09.2025).

* * *

1. Vystuplenie V. Fal'kova s dokladom ob osnovnyh izmeneniyah v sisteme vysshego obrazovaniya v Sovete Federacii 05.06.2024. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/84010/> (data obrashcheniya: 12.07.2025).

2. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Gosudarstvennye trebovaniya k minimummu soderzhaniya i urovnya podgotovki vypusknika po special'nosti 031200 «Pedagogika i metodika nachal'nogo obrazovaniya». M., 1995.

3. Zakon RF «Ob obrazovanii» ot 10.07.1992 №3266-1. (pervaya redakciya). [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (data obrashcheniya: 06.09.2025).

4. Zakon RF ot 10 iyulya 1992 g. №3266-I «Ob obrazovanii» (v redakciyi ot 24.10.2007 g.). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/10164235/e88847e78cccd9fdb54482c7fa15982bf/> (data obrashcheniya: 06.09.2025).

5. Minobrnauki nazvalo srok perekhoda vedushchih vuzov na novuyu model' obucheniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/10164235/e88847e78cccd9fdb54482c7fa15982bf/> (data obrashcheniya: 06.09.2025).

6. Postanovlenie Soveta Ministrov-Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 10 avgusta 1993 goda №773 «Ob utverzhdenii poryadka razrabotki, utverzhdeniya i vvedeniya v dejstvie gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/4001271/?ysclid=mf85ejaozb249484522> (data obrashcheniya: 06.09.2025).

7. Prikaz Goskomvuza RF ot 5 marta 1994 g. №180 «Ob utverzhdenii Gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta v chasti Klassifikatora napravlenij i special'nostej vysshego professional'nogo obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/57499361/?ysclid=mf85gbz1sj295964579> (data obrashcheniya: 06.09.2025).

8. Prikaz Minobrazovaniya RF ot 9 marta 2004 g. №1312 «Ob utverzhdenii federal'nogo bazisnogo uchebnogo plana i primernyh uchebnyh planov dlya obrazovatel'nyh uchrezhdenij Rossijskoj Federacii,

realizuyushchih programmy obshchego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/6149681/?ysclid=mf89m0nd39818326481> (data obrashcheniya: 06.09.2025).

9. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12 sentyabrya 2013 Ob utverzhdenii perechnej special'nostej i napravlenij podgotovki vysshego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70480868/?ysclid=mf89wmqa1c167824939> (data obrashcheniya: 06.09.2025).

10. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 g. №788 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr»)». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/5638252/?ysclid=mf8bj1a1lv450631494> (data obrashcheniya: 06.09.2025).

11. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 yanvarya 2011 g. №46 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr»)». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/5638253/?ysclid=mf89o66oep199616514> (data obrashcheniya: 06.09.2025).

12. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 4 dekabrya 2015 g. №1426 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/?ysclid=mf89xxpx8p1344119> (data obrashcheniya: 06.09.2025).

13. Ukaz Prezidenta RF ot 9 marta 2004 g. №314 «O sisteme i strukture federal'nyh organov ispolnitel'noj vlasti». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/186816/?ysclid=mf89hk1vab321177083> (data obrashcheniya: 06.09.2025).

14. Ukaz Prezidenta RF ot 12 maya 2023 №343 «O nekotoryh voprosah sovershenstvovaniya sistemy vysshego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/406868794/?ysclid=mf8ao0scu357602265/> (data obrashcheniya: 06.09.2025).

15. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 06.09.2025).



The evolution of methodological approaches in designing the educational standards of higher pedagogical education (1992-2015)

The differences of methodological approaches in designing the standards of higher pedagogical education during the period of 1992-2015 are considered. The use of the principle “dominants of target setting” in structuring the basic educational programs of specialist and bachelor's degrees in pedagogical university is suggested. The recommendations of improvement of Federal State Educational Standards, directed to strengthening the united educational space in the sphere of higher pedagogical education, are substantiated.

Key words: *educational standard, higher pedagogical education, laws of the Russian Federation about education, competencies, target setting.*

(Статья поступила в редакцию 22.09.2025)

Е.В. КИСЕЛЕВА,

Н.Н. КИСЕЛЕВ

Новосибирск

**ПЕДАГОГИКА ОТНОШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ
НАСТАВНИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ***

Обосновывается необходимость подготовки педагогов, способных выполнять функции наставника и сопровождать личностное развитие обучающихся. Доказывается значимость педагогики отношений в данном процессе. Анализируется педагогика отношений как условие формирования наставнической позиции будущего учителя, рассматриваются эффективные формы ее реализации в образовательном процессе педагогического вуза.



Ключевые слова: педагогика отношений, наставничество, педагогическая позиция, профессиональная идентичность.

Современная школа предъявляет к учителю требования, выходящие далеко за рамки передачи знаний. Учитель должен выступать наставником, сопровождающим образовательную траекторию ученика, поддерживающим развитие его самостоятельности, ценностных ориентиров и социальных компетенций [13]. Эта роль закреплена как в ФГОС ВО по педагогическим направлениям подготовки, так и в профессиональном стандарте педагога, где наставничество рассматривается в числе ключевых функций.

Однако исследования показывают, что выпускники педагогических вузов не всегда готовы к выполнению этой функции [7; 11; 12]. Предметная и методическая подготовка сами по себе не обеспечивают формирование наставнической позиции. Для этого необходим опыт особого взаимодействия – субъектных отношений с преподавателями в вузе, который формирует ценностные установки, модели поведения и способы рефлексии, обеспечивающие готовность к наставничеству. Также важны безопасность образовательной среды, комфортность коммуникаций с сокурсниками и т.д. Это все то, что сегодня ряд исследователей определяет как «педагогику отношений» [9; 10].

Таким образом, научная проблема состоит в том, чтобы описать, какие элементы педагогики отношений в вузе способствуют становлению наставнической позиции студента, через какие механизмы происходит интериоризация соответствующих моделей и какие педагогические практики должны быть институционализированы в образовательных программах.

«Педагогика отношений» нами понимается как подход к образованию, который основан на построении прочных, уважительных и доверительных отношений между педагогом и обучающимся, в коллективе в целом. Такой подход предполагает, что обучение наиболее эффективно происходит в атмосфере взаимопонимания, сотрудничества, эмпатии и эмоциональной безопасности [8; 9]. Обзор литературы показывает, что отечественная научная традиция задает фундамент для понимания наставничества как особого типа педагогического взаимодействия. Л.С. Выготский показал, что обучение и воспитание носят социальный характер и реализуются через опосредованное руководство взрослого [6]. В.А. Кан-Калик рассматривал педагогическое об-

* Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Система наставничества (ребенок-студент-преподаватель вуза) для одаренных детей в условиях образовательной среды» №073-03-2025-062/6.

щение как основу педагогического мастерства и подчеркивал его роль в становлении личности [8]. Е.В. Бондаревская разработала гуманистическую модель образования, где акцент сделан на признание уникальности личности и построение отношений доверия [5]. А.К. Маркова описала педагогическую позицию как интегративную характеристику профессионала [12], а Л.М. Митина выделила психологические механизмы становления профессиональной идентичности [13]. Л.В. Байбородова и Т.М. Ковалева обратились к феномену наставничества, подчеркнув его значимость как для становления молодого педагога, так и для развития школьников [3; 11]. Важный вклад внесли В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, предложившие средовой подход к развитию личности [15]; В.А. Ясвин, разработавший методику проектирования образовательной среды и критерии ее оценки [18]. П.А. Амбарова отмечает значимость отношений в научном наставничестве: «...молодые исследователи становятся учеными благодаря в основном не книгам и учебникам, в которых излагаются научные теории и методы, а включению во взаимоотношения и взаимодействия с другими учеными. Это означает, что они входят на «территорию» науки не как в пустое пространство, а целенаправленно вводятся в уже структурированный «большой» мир науки, регулируемый сложными комплексами формальных и неформальных норм. Именно благодаря взаимодействию с научным наставником эти нормативные комплексы приобретают для молодых исследователей личностное значение» [1, с. 44].

Зарубежные исследования, лежащие в русле психологии научения и социокультурных концепций, дополняют данную картину механизмами интериоризации. А. Бандура показал, что поведение усваивается через наблюдение и моделирование [19]: наблюдение за значимым другим, его одобрение и санкции, ожидаемые последствия и самоэффективность выступают ключевыми регуляторами. Э. Лейв и Э. Венгер предложили концепцию обучения в ситуации, где профессиональная идентичность формируется через участие в сообществах, реализующих практики [20; 23]. К. Роджерс обосновал значение эмпатии и безоценочного принятия для развития личности [22], а А. Маслоу включил эти идеи в более широкий контекст гуманистической психологии [21].

Названные характеристики отражают компоненты и подход с точки зрения педагогики отношений: *развивающая, эмоционально комфортная среда, фасилитирующая среда; предложение в данной среде спектра позитивных социальных ролей* (лидер, организатор, эмоциональный «вожак» и пр.); *эффективные личностные благополучные отношения*, созданные как в системе «преподаватель-студент», так в системе «студент-студент»; *благоприятный психологический климат* в студенческих группах и в коллективе института / факультета в целом (с выраженной эмпатией, эмоциональной безопасностью, постоянством позитивного межличностного взаимодействия).

Таким образом, отечественная и зарубежная традиции сходятся в понимании того, что педагогика отношений и частные ее характеристики задают основу для становления наставнической позиции.

В качестве методологических оснований в работе используются три взаимодополняющих подхода. *Компетентностный подход* (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской) позволяет описать наставничество как совокупность компетенций: коммуникативной (умение слушать, задавать развивающие вопросы, давать неконфронтационную обратную связь), организационной (проектирование индивидуальной образовательной траектории), рефлексивной (осмысление опыта и ошибок). *Гуманистический подход*, исторически обоснованный К. Роджерсом, А. Маслоу и получивший развитие в отечественной педагогике (В.А. Сухомлинский, Л.И. Новикова, Ш. Амонашвили, Е.В. Бондаревская и др.), задает ценностные ориентиры взаимодействия «преподаватель-студент», подчеркивая, что без доверия и уважения невозможно устойчивое присвоение роли наставничества. *Средовой подход* (В.И. Слободчиков, Ю.С. Мануйлов, В.А. Яс-

вин) фокусирует внимание на организационно-культурных аспектах университетского пространства: правилах и традициях, «архитектуре» общения, наличии сообществ практики и тьюторских форматов, которые создают условия для участия, признания и роста.

Механизмы становления наставнической позиции можно описать в логике отечественных и западных научных идей: культурно-исторической психологии и социальной теории обучения. Идея зоны ближайшего развития Л.С. Выготского подчеркивает, что именно совместная деятельность и постепенная передача функций позволяют освоить наставническую позицию [8]. Наличие диалоговых отношений создает у студента установки на эмпатию и совместное решение задач (Е.В. Бондаревская [5]). Рефлексия помогает превратить внешний образец в собственное профессиональное качество (А.К. Маркова [12]; Л.М. Митина [13]). Средовое проектирование (В.А. Ясвин [18]) обеспечивает воспроизведимость этих механизмов в структуре вуза. Наблюдая за преподавателем, студент усваивает образцы его поведения (А. Бандура [19]). Включаясь в совместные формы деятельности, обучающийся обретает опыт участия в сообществе практиков (Э. Лейв, Э. Венгер [20; 23]).

Длительное (более 10 лет) исследование страхов и опасений студентов первого курса в первые дни учебы в вузе, проведенное в Новосибирском государственном педагогическом университете [10], выявило следующие тенденции:

- более 50% студентов опасаются именно проблем будущих отношений, *в первую очередь отношений с сокурсниками, а также студентами старших курсов*, формулируя следующее: «страшно не прижиться в коллективе, опасаюсь непонимания в группе, боюсь будущих отношений с одногруппниками и старшекурсниками, боюсь, что отношения в группе не сложатся, боюсь одиночества и непонимания, опасаюсь конфликтов в группе»;
- около 23% опасаются проблем в будущем *в отношениях с преподавателями*: «тревожусь о том, чтобы сложились отношения с преподавателями, боюсь, что не смогу понимать некоторых преподавателей»;
- около 27% студентов-первокурсников имеют *выраженные страхи по поводу будущей деятельности*: «боюсь не сдать сессию, опасаюсь трудностей с новой системой учебы, опасаюсь трудностей с сессией и успеваемостью, боюсь не выдержать процесс учебы психологически, боюсь, что не хватит сил на все».

Результаты данных опросов из года в год показывают, что ключевыми опасениями студентов, адаптирующихся в вузе, становятся опасения по поводу отношений как с ровесниками, так и с преподавателями. Опыт работы со студенчеством показывает, что целенаправленно задавая модели конструктивных взаимодействий, развивая межличностные отношения в студенческой среде, обучая студентов навыкам и технологиям установления эффективных межличностных отношений, мы развиваем эмоциональную безопасность образовательной среды, что позволяет обучающимся легко воспринимать и без барьеров усваивать заданные модели коммуникации, позиции наставничества, смыслы.

Анализируя наиболее эффективные формы и механизмы реализации педагогики отношений в вузе, остановимся на следующих.

Адаптационный сбор первокурсников. В НГПУ практика проведения адаптационных сборов существует уже 50 лет. На сегодняшний день это преимущественно выездные сборы, проводимые практически на каждом факультете /в институте. В рамках сбоя создается особая социальная среда (комфортные отношения, положительная атмосфера, эмоциональная безопасность), которая рождает эффект переживания общей судьбы и может позитивно воздействовать на первокурсника, снижая уровень его тревоги в новых условиях. Пребывание в данной среде позволяет новичкам погрузиться в поло-

жительный опыт взаимодействия с новым коллективом, освоить благоприятные роли в нем и в дальнейшем тиражировать их в своей повседневной жизнедеятельности.

Таким образом, несколько дней проживания студента в комфортных социально-психологических условиях адаптационного сбора позволяет организаторам (преподавателям и студентам-старшекурсникам) сделать ему определенную «социальную прививку» от страхов и напряжений, т.е. получить отсроченный социализирующий эффект.

Диалоговый семинар как одна из форм применения педагогики отношений представляет собой не только учебную форму, но и особую культуру взаимодействия, в которой происходит совместное производство смыслов. Преподаватель выступает не транслятором готовых знаний, а организатором пространства для обсуждения, где студент имеет возможность высказать свою точку зрения, подвергнуть сомнению предложенные решения, услышать иные позиции. Как отмечал В.А. Кан-Калик [8], именно в общении на равных формируется способность будущего педагога слушать и уважать чужое мнение. Это особенно важно для становления наставнической позиции, поскольку наставничество невозможно без умения слышать и поддерживать [2; 4].

Диалоговые семинары имеют многоуровневую структуру. Они начинаются с постановки проблемной ситуации, связанной с педагогической практикой или реальным кейсом. Далее студенты обсуждают возможные решения, приводят аргументы и примеры, спорят и соглашаются друг с другом. Роль преподавателя заключается в поддержании продуктивного диалога: он задает уточняющие вопросы, направляет внимание на ценностные аспекты, помогает выявить противоречия. Завершается семинар коллективной рефлексией, где каждый участник осознает свой вклад, делает выводы и формулирует новые задачи.

В логике гуманистической педагогики подобные семинары создают для студентов опыт признания и принятия: их мысль значима, их голос услышен, а их затруднения не высмеиваются, а становятся предметом совместного анализа. Переживание такого опыта становится основой для того, чтобы будущий учитель сам стремился к созданию поддерживающей и развивающей среды в условиях образовательной организации.

Тьюторство и взаимное наставничество студентов также является формой реализации педагогики отношений. Тьюторское сопровождение в вузе формирует у студентов опыт целеполагания и проектирования образовательной траектории. Преподаватель в роли тьютора не диктует готовый план действий, а помогает студенту сформулировать собственные цели, увидеть ресурсы для их достижения, оценить продвижение. Эта практика, описанная Т.М. Ковалевой, позволяет выстраивать отношения сотрудничества и совместного поиска, что в дальнейшем становится основой наставничества в школьной практике [11].

Наряду с тьюторством большую роль играет взаимное наставничество студентов, когда старшекурсники помогают первокурсникам адаптироваться к университетской жизни. Оно может проявляться в совместной работе над учебными заданиями, в проведении встреч и дискуссионных клубов, в неформальной поддержке. На эту же задачу работают студенческие активы факультетов / институтов и взаимодействие в них. В рамках концепции Э. Лейва и Э. Венгера подобная деятельность может рассматриваться как включение в сообщество практиков: младшие студенты постепенно осваивают нормы, ценности и способы взаимодействия, наблюдая за более опытными, а старшие укрепляют собственную идентичность наставника [20; 23].

Такое взаимное наставничество развивает лидерские качества, чувство ответственности за других и умение формировать доверительные отношения. Для будущего учителя это особенно важно, поскольку именно в школе ему предстоит помогать младшим, поддерживать их и делиться опытом.

Рефлексия в педагогическом образовании выступает ключевым условием превращения внешних образцов в личностные смыслы. Исследования А.К. Марковой и Л.М. Митиной показывают, что профессиональное развитие невозможно без систематического анализа своего опыта [12; 13]. В вузе рефлексия может организовываться через ведение дневников профессионального роста (рефлексивный дневник, аналитический дневник), обсуждение педагогических ситуаций, подготовку портфолио.

Рефлексивная практика учит будущего педагога осознавать собственные мотивы и установки, видеть динамику своего развития, замечать успехи и трудности. В долгосрочной перспективе это формирует готовность помогать в рефлексии другим – ученикам, которые нуждаются в поддержке при осмыслиении своего опыта и выборе дальнейших шагов.

Проектная деятельность является способом включения в реальное сообщество практиков. Когда студенты создают образовательные проекты, будь то школьные мероприятия, социальные акции или исследовательские инициативы, они сталкиваются с необходимостью координировать усилия, учитывать интересы и потребности участников, разрешать конфликты. Все это требует применения наставнических стратегий: поддерживать, подсказывать, направлять, а не подменять действия других. Таким образом, проектная деятельность становится площадкой для практического освоения наставничества.

Культура развивающей обратной связи. Обратная связь является одним из ключевых элементов педагогики отношений. В традиции авторитарного образования обратная связь часто сводилась к оценке, фиксирующей результат, но не задающей перспективу. Гуманистический подход в педагогике, напротив, рассматривает обратную связь как инструмент развития [14].

Развивающая обратная связь строится по ряду принципов. Во-первых, она конкретна: преподаватель отмечает не абстрактные «ошибки», а указывает, какие именно шаги нуждаются в доработке. Во-вторых, она сбалансирована: подчеркиваются не только недостатки, но и сильные стороны работы студента. В-третьих, она ориентирована на будущее: важно показать, что можно сделать для улучшения, какие ресурсы использовать. Постоянное переживание такой обратной связи в университете формирует у студента навык говорить с учениками языком поддержки. Будущий педагог учится заменять «оценивание ради контроля» на «оценивание ради развития», что является сутью наставничества.

Средовое проектирование. Даже самые содержательные практики теряют эффективность, если они не встроены в образовательную среду. В.А. Ясвин показал, что среда может быть спроектирована так, чтобы задавать культурные нормы взаимодействия [18]. Это касается как материального пространства (аудиторий, зон для групповой работы), так и символического (традиций, правил общения, ритуалов).

Например, наличие специальных пространств для проектной работы или студенческих клубов способствует развитию сообществ практиков. Традиции, такие как ежегодные конференции студентов или встречи «учитель-ученик», формируют опыт передачи знаний и признания. Правила, регламентирующие формы диалога и обратной связи, закрепляют культуру уважительного общения. Все это создает среду, в которой наставничество перестает быть исключением и становится частью университетской нормы.

Таким образом, педагогика отношений через средовое проектирование превращается в системное условие: студенты постоянно встречаются с опытом поддержки и доверия, а значит, усваивают их как обязательный элемент будущей профессии.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать выводы, что педагогика отношений выступает фундаментом формирования наставнической позиции студентов

педагогических вузов. Эта позиция не возникает спонтанно, она формируется через опыт межличностных взаимодействий в университетской среде. Именно здесь студент впервые оказывается в ситуации наставляемого, наблюдает за поведением преподавателей и интериоризирует образцы их действий, которые впоследствии становятся моделью профессионального поведения [3; 9; 11].

Формирование наставнической позиции осуществляется через ряд ключевых механизмов: культурно-историческое опосредование (Л.С. Выготский [6]), диалоговые формы взаимодействия (Е.В. Бондаревская [5]), рефлексию и самоанализ (А.К. Маркович [12], Л.М. Митина [13]), проектирование образовательной среды (Е.А. Ясвин [18]), моделирование поведения (А. Бандура [19]), участие в сообществе практиков (Э. Лейв, Э. Венгер [20; 23]). Эти механизмы тесно взаимосвязаны: каждый из них приобретает значение только в сочетании с другими, формируя целостный процесс становления профессиональной идентичности будущего педагога.

Важнейшими практиками, подтвержденными педагогической теорией, являются адаптационные сборы первокурсников, диалоговые семинары, позволяющие студентам осваивать культуру равноправного взаимодействия; тьюторство, обеспечивающее индивидуальное сопровождение и проектирование образовательных траекторий; взаимное наставничество студентов («равный – равному»), формирующее культуру поддержки и ответственности; рефлексивные технологии, закрепляющие опыт анализа собственной деятельности; проектная деятельность, погружающая студентов в сообщество практиков; а также культура развивающей обратной связи, формирующая умение поддерживать рост другого человека.

Таким образом, наставническая позиция не может формироваться стихийно. Для ее становления необходимы специально организованные образовательные практики, поддерживаемые средой вуза и институциональными регламентами. Это подчеркивает необходимость системного включения педагогики отношений в образовательные программы педагогических университетов.

Подводя итог, можно отметить, что педагогика отношений должна рассматриваться как стратегический ресурс подготовки будущего учителя. Она обеспечивает не только овладение профессиональными знаниями и умениями, но и становление ценностной основы педагогической деятельности. Через отношения с преподавателями студент усваивает культуру диалога, поддержки и наставничества, которые затем транслирует школьникам.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленные механизмы и практики могут быть использованы в проектировании образовательных программ педагогических вузов. Проведение на регулярной основе адаптационных сборов первокурсников, расширение диалоговых форм обучения, внедрение тьюторских практик, развитие студенческих сообществ практики и регулярное включение рефлексивных технологий создают условия для формирования у студентов устойчивого опыта наставнических отношений. Эти выводы могут быть применены при разработке учебных курсов педагогики и психологии, а также в программах повышения квалификации преподавателей, ориентированных на развитие наставнической компетентности.

При этом следует учитывать риски и ограничения. Сохранение авторитарного стиля преподавания, недостаток институциональной поддержки тьюторских и наставнических практик, формальное отношение к рефлексии могут препятствовать развитию наставнической позиции студентов, поэтому одним из приоритетных направлений становится подготовка преподавателей вузов к роли наставников, что соответствует как современным международным тенденциям, так и требованиям российских нормативных документов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой критериев и индикаторов зрелости наставнической позиции у студентов, а также с описанием средовых

параметров, способствующих ее формированию. Особое значение приобретают характеристики организации воспитывающего пространства университета, академических традиций и культуры обратной связи. Эти факторы требуют более глубокого анализа и эмпирической проверки.

В заключении следует подчеркнуть, что педагогика отношений способна занять центральное место в стратегии развития педагогического образования. Она обеспечивает подготовку учителя нового типа – наставника, готового сопровождать личностное и профессиональное становление школьников.

Список литературы

1. Амбарова П.А. Научное наставничество в высшем образовании: коммуникативный подход к интерпретации // Социологические исследования. 2025. №2. С. 40–51.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 2001.
3. Байбординова Л.В. Наставничество как средство профессионального становления молодого педагога // Ярославский педагогический вестник. 2018. №6. С. 34–40.
4. Библер В.С. Школа диалога культур: идеи и опыт. М., 1991.
5. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону, 2000.
6. Выготский Л.С. Мысление и речь. М., 1999.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
8. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
9. Киселева Е.В., Киселев Н.Н., Селиванова Н.Л. Педагогика отношений // Известия Российской академии образования. 2024. №4(68). С. 155–173.
10. Киселева Е.В. Потенциал межличностных отношений в формировании эмоциональной безопасности образовательной среды университета // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2016): сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 6–7 июня 2016 года. М., 2016. С. 342–347.
11. Ковалева Т.М. Наставничество: теория и практика. М., 2019.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
13. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.
14. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М., 2002.
15. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 1995.
16. Хугорской А.В. Метапредметный подход в обучении. М., 2012.
17. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение. М., 1996.
18. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.
19. Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, 1977.
20. Lave J., Wenger E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge, 1991.
21. Maslow A. H. Motivation and Personality. New York, 1954.
22. Rogers C. Freedom to Learn. Columbus, 1969.
23. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge, 1998.

* * *

1. Ambarova P.A. Nauchnoe nastavnichestvo v vysshem obrazovanii: kommunikativnyj podhod k interpretacii // Sociologicheskie issledovaniya. 2025. №2. S. 40–51.
2. Asmolov A.G. Psihologiya lichnosti. M., 2001.
3. Bajborodova L.V. Nastavnichestvo kak sredstvo professional'nogo stanovleniya molodogo pedagoga // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. №6. S. 34–40.
4. Bibler V.S. Shkola dialoga kul'tur: idei i opyt. M., 1991.
5. Bondarevskaya E.V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya. Rostov-na-Donu, 2000.

6. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. M., 1999.
7. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. M., 2004.
8. Kan-Kalik V.A. Uchitelyu o pedagogicheskem obshchenii. M., 1987.
9. Kiseleva E.V., Kiselev N.N., Selivanova N.L. Pedagogika otnoshenij // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2024. №4(68). S. 155–173.
10. Kiseleva E.V. Potencial mezhlichnostnyh otnoshenij v formirovaniu emocional'noj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy universiteta // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnyu epohu (EEIA-2016): sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 6–7 iyunya 2016 goda. M., 2016. S. 342–347.
11. Kovaleva T.M. Nastavnichenstvo: teoriya i praktika. M., 2019.
12. Markova A.K. Psihologiya professionalizma. M., 1996.
13. Mitina L.M. Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya. M., 2004.
14. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov E.N. Pedagogika. M., 2002.
15. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya razvitiya cheloveka. M., 1995.
16. Hutorskoj A.V. Metapredmetnyj podhod v obuchenii. M., 2012.
17. Yakimanskaya I.S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie. M., 1996.
18. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M., 2001.



Relational pedagogy in the educational environment of pedagogical university as the basis of establishment of mentoring position of students

The necessity of teachers' training who are able to fulfill the functions of mentors and to provide the personal development of students is substantiated. The significance of relational pedagogy in this process is shown. The relational pedagogy as the condition of development of the mentoring position of future teachers is analyzed. The efficient forms of its implementation in the educational process of the pedagogical university are considered.

Key words: *relational pedagogy, mentoring, pedagogical position, professional identity.*

(Статья поступила в редакцию 08.09.2025)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.С. ФЕТИСОВ

Ю.В. КУДИНОВА

Воронеж

**ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖРЕГИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ
ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОКРУГА***

Рассматривается организация межрегионального взаимодействия педагогов профильных психолого-педагогических классов в условиях формирования учебно-педагогических округов.

Формируемые вокруг педагогических вузов учебно-педагогические округа становятся центрами координации, обмена опытом и инноваций, что позволяет существенно повысить качество и доступность психолого-педагогического образования. Анализируются ключевые направления взаимодействия: сетевые формы сотрудничества между образовательными учреждениями, различные модели организации психолого-педагогических классов, развитие социального партнерства и внедрение инновационных образовательных технологий.



Ключевые слова: *межрегиональное взаимодействие, профильные психолого-педагогические классы, учебно-педагогический округ, педагогическая подготовка, методическое сопровождение, социальное партнерство.*

Основу развития современной отечественной системы образования составляют высококвалифицированные педагогические кадры. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года предусматривает формирование единого образовательного пространства с учетом единых содержательных и технологических условий подготовки педагогов, развитие системы непрерывного педагогического образования от профильных классов до учреждений повышения квалификации [4]. Одной из форм допрофессиональной педагогической подготовки являются профильные психолого-педагогические классы (ППК), которые с 2021 года получили новый виток в своем развитии [5].

В 2025 году в Российской Федерации создано 9000 профильных психолого-педагогических классов. Важным представляется кадровое обеспечение деятельности психолого-педагогических классов. Необходимо уделять внимание специальной подготовке педагогов, которая должна осуществляться и в контексте межрегионального сотрудничества.

В современных условиях учебно-педагогические округа, формируемые вокруг педагогических вузов, выступают центрами межрегионального сотрудничества, обеспечивая методическую поддержку, обмен опытом и совместное развитие профильных психолого-педагогических классов. Такие округа помогают решать кадровые дефициты в регионах и повышать статус педагогической профессии, что делает межрегиональное взаимодействие актуальной и стратегически важной задачей для системы образования. Учебно-педагогические округа являются центрами развития педагогического образования, непрерывной подготовки и переподготовки педагогических кадров, сопровождения педагогических работников и оказания методической поддержки на всех уровнях.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки по теме «Разработка многоуровневой сетевой модели психолого-педагогических классов в контексте интеграции исторических регионов в образовательное пространство Российской Федерации» (номер темы OTGE-2025-0032).

нях подготовки учителей. В состав каждого округа входят педагогические университеты и колледжи, органы управления образованием, региональные институты повышения квалификации и психолого-педагогические классы [3].

Актуальность организации межрегионального взаимодействия педагогов профильных психолого-педагогических классов в условиях учебно-педагогического округа обусловлена необходимостью координации и интеграции ресурсов разных образовательных организаций для повышения качества психолого-педагогической подготовки. Межрегиональное сотрудничество позволяет эффективно использовать кадровые, методические и материальные ресурсы, обеспечивать индивидуализацию учебных планов и непрерывное повышение квалификации педагогов. Кроме того, такое взаимодействие способствует созданию сетевых моделей обучения, развитию профессиональных сообществ и профориентации учащихся, что особенно важно в рамках создания федеральной системы научно-методического сопровождения подготовки педагогов.

С 2023 года по инициативе Министерства Просвещения Российской Федерации в стране создаются учебно-педагогические округа, деятельность которых направлена на обеспечение единства образовательного пространства и совершенствования системы подготовки педагогических кадров [10]. Под учебно-педагогическим округом (УПО) понимается добровольное объединение организаций, осуществляющих образовательную деятельность в области подготовки педагогических кадров на территории субъектов РФ, которые входят в учебно-педагогический округ, направленное на совместные действия в целях консолидации педагогического сообщества и социальных партнеров для обеспечения единства образовательного пространства при подготовке педагогических кадров, повышения качества педагогического образования и статуса учительской профессии. Учебно-педагогические округа формируются по территориальному принципу и объединяют образовательные организации высшего образования, подведомственные Министерству просвещения Российской Федерации; профессиональные образовательные организации, организации дополнительного профессионального образования, осуществляющие подготовку педагогических кадров для системы образования; общеобразовательные организации с профильными психолого-педагогическими классами и другие заинтересованные организации.

Планирование и осуществление деятельности организаций, входящих в учебно-педагогический округ, осуществляется с учетом следующих ключевых задач учебно-педагогического округа (далее – УПО):

- создание единого образовательного пространства для подготовки педагогов, обеспечивающего единые образовательные стандарты и квалификационные требования к педагогам;
- повышение качества педагогической подготовки и удовлетворение потребностей в педагогических кадрах за счет объединения усилий педагогического сообщества, потенциальных работодателей и социальных партнеров;
- организация взаимодействия между образовательными учреждениями, органами управления образованием и работодателями для развития образовательной системы, создания современных программ непрерывного обучения и переподготовки педагогов;
- обеспечение интеграции образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогов, в федеральные и региональные образовательные программы и актуальные направления развития образования;
- эффективное применение методических ресурсов для унификации подходов в предметной, методической, психолого-педагогической и воспитательной подготовке будущих педагогов;
- формирование системы постоянного профессионального роста педагогов через последовательные этапы обучения;

- информирование всех участников учебно-педагогического округа о приоритетных направлениях государственной образовательной политики, методическом сопровождении учебного процесса и научных исследованиях;
- распространение и популяризация эффективных педагогических практик, технологий обучения и воспитания, включая технологии социально-психологической поддержки инклюзивного образования.

В.А. Разумовский выделяет следующие компоненты УПО: *организационный компонент УПО* (совокупность добровольно включившихся во взаимодействие организаций непрерывного педагогического образования и иных субъектов образования, реализующих программы профессиональной подготовки и программы дополнительного профессионального образования); *процессный компонент УПО* (сетевое информационное взаимодействие организаций – элементов системы, обеспечивающее процессы внутренней коммуникации и логистики); *средовой компонент УПО* (активное и систематическое применение ИКТ как в аналоговой, так и в цифровой форме, создавая возможности для сетевого информационного взаимодействия образовательных организаций, входящих в состав системы, в целях их эффективного функционирования); *проектный компонент УПО* (определяет условия управления системой) [11]. Каждый из компонентов в своей основе опирается на разные виды взаимодействия. Функционирование учебно-педагогического округа предполагает организацию межрегионального взаимодействия педагогов.

Е.В. Коротаева отмечает, что педагогическое взаимодействие как самостоятельное понятие входит в научный оборот уже с конца 1960-х гг., хотя часто заменяется уточняющими синонимами: взаимосвязь, сочетание и т.д. Поначалу подходы к взаимодействию разрабатываются преимущественно в области теории обучения (работы С.П. Баранова, М.А. Данилова, И.Я. Лernerа, В. Оконя, М.Н. Скаткина и др.). Но уже в 70-х гг. прошлого века акцент в понимании педагогического взаимодействия начинает смещаться из области теоретических построений в практику, точнее в сферу воспитательной работы [6].

В учебнике «Педагогика» под редакцией Ю.К. Бабанского взаимодействие было введено автором в качестве термина педагогической науки и трактуется как взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе, наиболее полно отражается термином педагогическое взаимодействие [1]. Эта фраза стала своего рода отправным пунктом научного и практического освоения педагогического взаимодействия как явления.

А.В. Мудрик во «Введении в социальную педагогику» пишет о том, что, взаимодействие можно рассматривать как организацию совместных действий индивидов, групп, организаций, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу [7].

И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов в книге «Педагогика: педагогические теории, системы, технологии» трактуют сущность педагогического взаимодействия как прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь [9].

К специфическим чертам педагогических взаимодействий можно отнести:

- нацеленность на передачу знаний, опыта, создание условий для самоактуализации личности в социуме;
- детерминированность социокультурной ситуацией;
- последовательность и относительную непрерывность процесса учебных и воспитательных взаимодействий;
- целостность процессов социально-педагогических и психолого-педагогических взаимодействий [15].

В гуманно ориентированном образовательном процессе участники образования стремятся выстраивать положительно направленные взаимоотношения. Сотрудничество характеризуется следующим:

- связанными действиями индивидов, направленными на достижение общих целей, с обоюдной выгодой для взаимодействующих сторон;
- соучастием во всех делах, интересом друг к другу, оптимизмом и взаимным доверием в общении;
- согласованностью индивидуальных действий, взаимной поддержкой, оптимальным управлением;
- взаимным доверием, уважением друг к другу [2].

Под профессионально-педагогическим взаимодействием, в соответствие с трактовкой Г.Н. Серикова, будем понимать субъект-субъектные образовательные отношения, возникающие между педагогическими работниками [13, с. 9]. Значимым основанием осуществления согласованной деятельности педагогов является сходство их профессиональных компетенций. Это сходство предопределяется общими целями профессионального педагогического сопровождения образовательной деятельности, в которых выражен соответствующий социальный заказ. В основе партнерских отношений лежат следующие принципы [14]:

- уважение и взаимный учет интересов;
- взаимовыгодность и заинтересованность сторон в сотрудничестве;
- добровольность принятия взаимных обязательств;
- равноправие партнеров при принятии решений; выбор путей решения общих задач на основе доверия и компромисса;
- толерантность к позиции партнера;
- обязательность исполнения договоренностей, равных для всех партнеров.

Межрегиональное взаимодействие педагогов играет важнейшую роль в развитии современной системы образования, обеспечивая эффективный обмен опытом, информацией и лучшими практиками между регионами. Оно способствует формированию единого образовательного пространства, укреплению профессиональных сообществ и созданию условий для системного повышения квалификации педагогов. Такое взаимодействие позволяет не только гармонизировать образовательные стандарты и методики, но и интегрировать ресурсы разных регионов для решения кадровых и образовательных задач, повышения качества педагогической деятельности и инновационного развития.

Межрегиональное взаимодействие педагогов в рамках организации профильных психолого-педагогических классов имеет ключевое значение для повышения качества и доступности педагогической подготовки. Оно позволяет объединить ресурсы разных образовательных учреждений, оптимизировать использование кадрового и методического потенциала, создать условия для реализации индивидуальных образовательных траекторий и интегрировать современные научные знания в практику обучения. Такая кооперация способствует формированию единого образовательного пространства, расширяет возможности профориентации и создает условия для профессионального роста педагогов через сетевую поддержку и обмен лучшими практиками. В итоге межрегиональное взаимодействие повышает эффективность допрофессиональной подготовки учащихся, способствует развитию устойчивых профессиональных сообществ и укрепляет систему непрерывного педагогического образования, что является важным фактором в решении проблем кадрового дефицита и повышения престижа педагогической профессии.

Дадим характеристику основным направлениям организации межрегионального взаимодействия педагогов в контексте организации профильных психолого-педагогических классов (на примере учебно-педагогического округа №8):

1) *Сетевое взаимодействие образовательных организаций.* Создание и развитие сетевых форм сотрудничества между школами, педагогическими вузами, колледжами и

профильными учреждениями в пределах учебно-педагогического округа и за его границами. Такой подход способствует обмену методическими ресурсами, организации совместных учебных и воспитательных мероприятий, а также позволяет оптимально использовать кадровый потенциал и материально-техническую базу. В качестве примера сетевого взаимодействия можно привести организацию вебинаров учебно-педагогического округа №8 (Воронежская область, Курская область и Запорожская область). Ежегодные вебинары (2024 г. – «Проблемы и перспективы деятельности психолого-педагогических классов на современном этапе», 2025 г. – «Технологии работы с профильными психологическими классами») объединяют представителей вузов, школ и организаций СПО в обсуждении вопросов, связанных с деятельность в сфере допрофессиональной педагогической подготовки.

2) Кооперация через модели организации психолого-педагогических классов:

- внутришкольная профилизация, при которой профильные классы создаются и функционируют на базе одной образовательной организации; преимущественно применима в крупных городах с несколькими параллелями классов;
- кластерная модель, предполагающая объединение нескольких близко расположенных школ для совместной реализации профильных и элективных дисциплин, что более экономично и позволяет формировать индивидуальные учебные планы;
- создание ресурсных центров, включающих сильные школы или педагогические вузы, которые поддерживают деятельность профильных классов и обеспечивают научно-методическое сопровождение [8].

При межрегиональном взаимодействии эти модели кооперации педагогов и организационных структур способствуют расширению доступа к качественному профильному психолого-педагогическому образованию, обмену профессиональными компетенциями, совместному развитию методик и инноваций, а также формированию единого образовательного пространства. Это повышает эффективность формирования кадрового резерва педагогов и способствует системному развитию профильных психолого-педагогических классов в разных регионах России.

Деятельность учебно-педагогического округа способствует также проектированию новых вариантов моделей. Так, в рамках сотрудничества Запорожской и Воронежской областей при выполнении государственного задания Министерства просвещения РФ в сфере науки реализуется работа над темой «Разработка многоуровневой сетевой модели психолого-педагогических классов в контексте интеграции исторических регионов в образовательное пространство Российской Федерации».

3) Развитие социального партнерства. Вовлечение социальных партнеров, работодателей, научно-исследовательских и культурных организаций в процесс подготовки будущих педагогов обеспечивает практическую направленность образования, организацию профессиональных проб и стажировок, а также участие в исследовательских проектах, конференциях и олимпиадах.

В рамках деятельности УПО №8 ежегодно формируется дорожная карта (план мероприятий) по взаимодействию, что включает различные формы работы, основанные на социальном партнерстве: профильные лагерные смены, защита индивидуальных проектов, психолого-педагогические олимпиады, мастер-классы и т.д.

4) Использование инновационных образовательных технологий и цифровых платформ. Активное применение современных инструментов позволяет расширить доступность профильного образования, обеспечить дистанционные формы взаимодействия между педагогами и обучающимися, а также повысить качество методического сопровождения. В 2024 года для участников УПО №8 была создана регулярно пополняющаяся «Методическая копилка для преподавателей и кураторов ППК», которая содержит методические разработки уроков, мероприятий, профессиональных проб для ППК, а

также прочие материалы по учебно-методическому сопровождению профильных психолого-педагогических классов.

5) *Организация профессиональных сообществ и обмен опытом.* Создаются условия для наставничества, проведения мастер-классов, конференций, конкурсов и других форм коллективной работы педагогов через межрегиональные площадки, которые способствуют развитию профессиональной компетентности и мотивации участников. Одним из инструментов создания профессиональных сообществ и повышения профессиональной компетентности являются курсы повышения квалификации. ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» на базе Центра профмастерства реализует курсы повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение деятельности ППК» для педагогов и кураторов профильных психолого-педагогических классов.

Ю.С. Репринцева выделяет комплекс условий успешного взаимодействия в рамках УПО:

- *организационные условия:* создание информационно-образовательной среды, обеспечение добровольности участия, наличие ресурсов у участников взаимодействия, ясность общей цели и понимание путей ее достижения, совместное планирование и согласованность действий, коммуникационная доступность сетевых участников;
- *нормативно-правовые условия:* разработка пакета нормативно-правовых документов, регламентирующих порядок построения правоотношений в условиях сетевого взаимодействия;
- *материально-технические условия:* использование возможностей сетевых партнеров для восполнения недостатка материально-технических ресурсов;
- *информационные условия:* информационная поддержка сети Интернет, взаимодействие со СМИ, выпуск печатной продукции, создание банка инновационной научной и педагогической информации в печатном и электронном вариантах, наличие скоростного доступа к сети Интернет, предоставление информации на сайтах;
- *мотивационные условия:* создание мер стимулирующего характера для специалистов (конкурсы, конференции, взаимный интерес), преодоление стереотипов профессиональной деятельности;
- *кадровые условия:* наличие педагогов, отвечающих требованиям конкретного сетевого проекта, профессиональная компетентность ключевых исполнителей сети, готовность участников к обучению, переменам, формированию и развитию инновационного и креативного мышления;
- *научно-методические условия:* разработка сетевых планов, образовательных программ, проведение методических семинаров, мастер-классов и др.; разработка и распространение методических рекомендаций опыта работы по проблемам и результатам сетевого взаимодействия и др. [12].

Кроме того, при условии вхождения в учебно-педагогический округ новых субъектов Российской Федерации его деятельность способствует интеграции педагогов в образовательное пространство Российской Федерации. Так, в течение 2023–2025 гг. проводилась работа с педагогами образовательных организаций Запорожской области по развитию компетенций, необходимых в работе с профильными психолого-педагогическими классами. Проведенное исследование, в котором приняли участие 32 педагога из школ Запорожской области, демонстрирует следующую динамику (указан процент роста):

- умение разрабатывать программы для обучения ППК (12%);
- умение разрабатывать и реализовывать индивидуализированные учебные планы и проекты с учетом способностей и интересов обучающихся ППК (15%);
- навыки организации профессиональных проб и практической деятельности учащихся (22%);

- умение применять деятельностные и проектные технологии обучения, включая кейс-методы, геймификацию, социальное моделирование (17%);
- использование цифровых образовательных ресурсов и платформ для повышения качества и эффективности обучения (24%);
- проведение мониторинга и оценки результатов профильного обучения и профессионального самоопределения школьников (11%);
- умение создавать и поддерживать мотивацию учащихся, формировать позитивный имидж педагогической профессии (19%).

Результаты исследования свидетельствуют об эффективности реализуемого межрегионального взаимодействия в сфере организации профильных психолого-педагогических классов и в дальнейшем способствуют повышению эффективности подготовки педагогических кадров.

Таким образом, организация межрегионального взаимодействия педагогов профильных психолого-педагогических классов в условиях учебно-педагогического округа становится стратегически важной для модернизации системы педагогического образования и повышения качества подготовки педагогических кадров. Этот процесс опирается на сетевой подход, интеграцию образовательных структур и инноваций, что способствует развитию профессиональной среды и устойчивости образовательной системы на региональном и федеральном уровнях.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М., 1988.
2. Ишимова И.Н. Профессионально-педагогическое взаимодействие как педагогическое партнерство // Человек. Спорт. Медицина. 2007. №26(98). С. 67–70.
3. Киселева Е.И. Павел Кузьмин: «Педвузы страны становятся центрами развития образования регионов»; Сергей Кравцов: «Создание учебно-педагогических округов направлено на повышение качества образования; В БГПУ имени Акмуллы открылся кластер федерального проекта «Профессионалитет» // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. №3(101). С. 138–143.
4. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года утверждена Решением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. №1688-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/acts/files/1202207010040.pdf> (дата обращения: 28.08.2025).
5. Концепция профильных психолого-педагогических классов. [Электронный ресурс]. URL: https://gimnyagan.gosuslugi.ru/netcat_files/150/2468/Kontseptsiya_pedklassov.pdf (дата обращения: 27.08.2025).
6. Коротаева Е.В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции // Педагогическое образование в России. 2007. №1. С. 73–83.
7. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику: учебное пособие. Пенза, 1994.
8. Научно-методическое обеспечение организации работы психолого-педагогических классов в различных организационных моделях / под ред. Ю.В. Кудиновой, И.В. Резанович, С.А. Солодовченко. Воронеж, 2025.
9. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии: учебное для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.А. Смирнова. М., 1999.
10. Педагогическое образование. [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/teacher_education/ (дата обращения: 07.09.2025).
11. Разумовский В.А. Особенности проектирования гетерогенных образовательных систем в условиях развития информационного общества // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №7(180). С. 40–48.

12. Репринцева Ю.С. Учебно-педагогический округ: новые возможности сотрудничества и обеспечение единого образовательного пространства при подготовке педагогических кадров // Актуальные проблемы школьного образования: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Благовещенск, 21 февраля 2024 года. Благовещенск, 2024. С. 6–7.
13. Сериков Г.Н., Сериков С.Г. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография. Екатеринбург-Челябинск, 1999.
14. Социальное партнерство: Словарь-справочник / под ред. В.Н. Киселева, В.Г. Смолько-ва. М., 1999.
15. Шумакова О.А. Актуализация субъектного опыта будущих психологов в процессе учебно-исследовательской практики. [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2012. №11. URL: <https://human.s nauka.ru/2012/11/1867> (дата обращения: 26.08.2025).

* * *

1. Babanskij Yu.K. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov. M., 1988.
2. Ishimova I.N. Professional'no-pedagogicheskoe vzaimodejstvie kak pedagogicheskoe partnerstvo // Chelovek. Sport. Medicina. 2007. №26(98). S. 67–70.
3. Kiseleva E.I. Pavel Kuz'min: «Pedvuzy strany stanovyatsya centrami razvitiya obrazovaniya regionov»; Sergej Kravcov: «Sozdanie uchebno-pedagogicheskikh okrugov napravлено на повышение качества образования; V BGPU imeni Akmully otkrylsya klaster federal'nogo proekta «Professionalitet» // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2023. №3(101). S. 138–143.
4. Konsepciya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda utverzhdena Resheniem Pravitel'stva Rossiijskoj Federacii ot 24 iyunya 2022 g. №1688-r. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/acts/files/1202207010040.pdf> (data obrashcheniya: 28.08.2025).
5. Konsepciya profil'nyh psihologo-pedagogicheskikh klassov. [Elektronnyj resurs]. URL: https://gimnyagan.gosuslugi.ru/netcat_files/150/2468/Kontseptsiya_pedklassov.pdf (data obrashcheniya: 27.08.2025).
6. Korotaeva E.V. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie: stanovlenie definicii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2007. №1. S. 73–83.
7. Mudrik A.V. Vvedenie v social'nyu pedagogiku: uchebnoe posobie. Penza, 1994.
8. Nauchno-metodicheskoe obespechenie organizacii raboty psihologo-pedagogicheskikh klassov v razlichnyh organizacionnyh modelyah / pod red. Yu.V. Kudinovoj, I.V. Rezanovich, S.A. Solodovchenko. Voronezh, 2025.
9. Pedagogika: Pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii: uchebnoe dlya studentov vuzov, obuchayushchihsya po pedagogicheskim special'nostyam i napravleniyam / pod red. S.A. Smirnova. M., 1999.
10. Pedagogicheskoe obrazovanie. [Elektronnyj resurs]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/teacher_education/ (data obrashcheniya: 07.09.2025).
11. Razumovskij V.A. Osobennosti proektirovaniya geterogennyh obrazovatel'nyh sistem v usloviyah razvitiya informacionnogo obshchestva // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №7(180). S. 40–48.
12. Reprinceva Yu.S. Uchebno-pedagogicheskij okrug: novye vozmozhnosti sotrudnichestva i obespechenie edinogo obrazovatel'nogo prostranstva pri podgotovke pedagogicheskikh kadrov // Aktual'nye problemy shkol'nogo obrazovaniya: sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Blagoveshchensk, 21 fevralya 2024 goda. Blagoveshchensk, 2024. S. 6–7.
13. Serikov G.N., Serikov S.G. Zdorov'iesberezenie v gumannom obrazovanii: monografiya. Ekaterinburg-Chelyabinsk, 1999.
14. Social'noe partnerstvo: Slovar'-spravochnik / pod red. V.N. Kiseleva, V.G. Smol'kova. M., 1999.
15. Shumakova O.A. Aktualizaciya sub"ektnogo opyta budushchih psihologov v processe uchebno-issledovatel'skoj praktiki. [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. 2012. №11. URL: <https://human.s nauka.ru/2012/11/1867> (data obrashcheniya: 26.08.2025).

Organization of interregional cooperation of teachers of specialized psychological and pedagogical classes in the context of educational and pedagogical district

The organization of interregional cooperation of teachers of specialized psychological and pedagogical classes in the context of development of educational and pedagogical districts is considered. The pedagogical and educational districts, organized around the pedagogical universities, become the centers of coordination, shared experiences and innovations that allows significantly to improve the quality and availability of psychological and pedagogical education. The key directions of cooperation: the networking forms of cooperation between the educational institutions, the different models of organization of psychological and pedagogical classes and the development of social partnership and the introduction of innovative educational technologies are analyzed.

Key words: *interregional cooperation, specialized psychological and pedagogical classes, educational and pedagogical district, pedagogical training, methodological support, social partnership.*

(Статья поступила в редакцию 08.09.2025)

Н.Н. БОЖКО,
А.В. ДОБРОКВАШИН,
В.В. КИСЛЯКОВ,
А.С. ШУБИНА
Волгоград

**СПЕЦИФИКА РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ СЕТЕВЫХ СМЕШАННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ ВЫПУСКНИКАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВУЗА В РАМКАХ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА**

Описана экспериментальная модель проектирования содержания и процедуры демонстрационного (профессионального) экзамена на основе создания образовательного продукта – сетевого смешанного образовательного события. Проанализирован опыт реализации модели в ФГБОУ ВО «ВГСПУ» со студентами выпускного курса профилей подготовки «Экономика-Технология» и «Технология-Информатика», даны критерии оценивания студентов на демонстрационном экзамене при реализации экспериментальной модели.

Ключевые слова: демонстрационный (профессиональный) экзамен, сетевое смешанное образовательное событие, сетевое смешанное обучение, онлайн-занятие, направление «Технология», 3D-моделирование и прототипирование.

Одной из приоритетных задач развития педагогического образования является внедрение системы оценки образовательных результатов студентов основных профессиональных образовательных программ в виде профессиональных (демонстрационных) экзаменов на всех этапах их подготовки, поскольку именно такой способ наиболее эф-

фективно демонстрирует уровень сформированности компетенций будущего педагога. Необходимость совершенствования оценочных процедур и создания системы оценки сформированности профессиональных компетенций выпускников педагогических вузов в формате профессионального (демонстрационного) экзамена обозначена в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования (разработана на период до 2030 года) [7].

Профессиональный (демонстрационный) экзамен может играть разную роль в развитии системы высшего педагогического образования в зависимости от того, как рассматривать его место в проектировании содержания образовательных программ вуза и практической подготовки студентов. Этот экзамен можно рассматривать исключительно как оценочную процедуру, которая как бы подстраивается под содержание уже имеющихся образовательных программ. В этом случае демонстрационный экзамен ориентирован на сложившиеся практики педагогического образования: он не меняет содержания и форматов организации практической подготовки, не задает перспектив развития педагогического образования, а ограничивается его уровнем актуального развития.

Однако возможен и другой взгляд на роль демонстрационного экзамена: он может не только выступать как оценочная процедура, но и проектироваться как ожидаемый, востребованный результат подготовки студентов, ориентированный на практики, актуальные для развития педагогического образования. При таком подходе демонстрационный экзамен изменяет содержание и форматы организации практической подготовки и определяет зону ближайшего развития педагогического образования.

В данной работе мы проанализируем опыт проектирования содержания демонстрационного экзамена и его реализации именно в контексте ориентации на стратегически важные направления развития педагогического образования с учетом специфики региональных потребностей системы образования и развиваемых в вузе научных школ.

Описанная ниже модель проектирования содержания демонстрационного экзамена построена на основании подхода, развиваемого в рамках научной школы А.М. Короткова, о сетевых образовательных проектах как методе интеграции различных по уровню, функциональным характеристикам, территориальной удаленности субъектов системы образования [8]. В рамках реализации данного подхода было определено, что образовательным продуктом, который студент создает для демонстрационного экзамена, а по сути к его созданию поэтапно готовится на всем протяжении обучения, является смешанное сетевое образовательное событие (далее – ССОС). Такое образовательное событие имеет ряд особенностей:

- создано с применением ресурсов сети:
 - а) институтов (вуз – школа / другие образовательные или иные организации);
 - б) субъектов (студенты – преподаватель курса – другие преподаватели (например, куратор) – педагог / другой эксперт от организации – школьники);
 - в) телекоммуникационной сети;
- разработано в смешанном формате: содержит онлайн и очную части.

Рассмотрим основные характеристики ССОС.

1. Ресурсы формата смешанного обучения рационально используются студентом для реализации общего замысла образовательного события. При этом имеет место приоритет целого над частью: проектирование общего замысла образовательного события предшествует разработке его онлайн и очной части. Постепенно на протяжении обучения, готовясь к разработке ССОС, осваивая работу с отдельными его элементами, студент к завершению обучения может достигнуть высшего уровня авторства – проектирование замысла образовательного события и использование ресурсов смешанного обучения для его оптимальной реализации.

2. Ожидаемый результат онлайн-занятия – подготовка к очной встрече. Онлайн-занятие рассматривается как инструмент, подчиняющийся общему замыслу образовательного события. Применение ресурсов онлайн-обучения рассматривается в данном подходе не как цель, а как средство оптимизации самостоятельной подготовки обучающихся на основании верифицированного образовательного контента и эффективного использования очной встречи с педагогом.

3. Онлайн-занятие разработано по методике сетевого смешанного обучения в формате перевернутого класса с использованием оптимального набора элементов, работающего на достижение результата. Элементы онлайн-занятия рассматриваются как инструменты, подчиняющиеся его общему замыслу. Выбирая оптимальные средства реализации онлайн-занятия, студент учитывает его методическое назначение, возрастные особенности обучающихся и т.п.

4. Образовательное событие апробировано в реальной образовательной практике. Разработка ССОС как продукта практической подготовки исходно должна быть ориентирована на востребованные как для школы, так и для вуза образовательные продукты.

5. Образовательное событие интегрировано в содержание подготовки студентов: разработанные студентами ССОС становятся кейсами, примерами для анализа и применения на практике следующего поколения студентов.

6. Качество разработанного и реализованного ССОС зависит от готовности всех субъектов (преподавателей, учителей, студентов) к сетевому взаимодействию вокруг создаваемого продукта [2].

Какие возможности дает выбор ССОС как образовательного продукта, на который ориентировано содержание демонстрационного экзамена, в совершенствовании обучения и практической подготовки студентов?

Эти преимущества определяются двумя свойствами ССОС: его смешанным форматом, предполагающим сочетание очной и онлайн частей, и сетевым характером работы студента в процессе его создания, предусматривающим взаимодействие с другими субъектами (преподавателем, одногруппниками, педагогами, школьниками). Вследствие этого создание студентом ССОС определяет ряд положительных эффектов для развития его профессиональных компетенций:

- проектирование ССОС развивает системное мышление педагога, так как на его примере хорошо понятно соотношение частей и целого, цели и средства, взаимосвязи всех частей системы (в онлайн-занятии они становятся «осозаемы»);
- за счет «осозаемости» элементов онлайн-занятия и осознания их взаимосвязей будущий педагог учится использовать валидные инструменты оценки образовательных результатов, соответствующие содержанию обучающего контента;
- проектирование онлайн-части образовательного события и ее применение в преподавании позволяют студенту освоить функционал образовательной платформы, переносить этот опыт в дальнейшем на использование других платформ;
- опыт работы в смешанном формате формирует необходимую современному учителю культуру использования цифровых инструментов: имея собственный опыт разработки таких инструментов, учитель лучше понимает в дальнейшем принципы выбора готового контента для решения своих профессиональных задач;
- опыт создания и применения смешанного занятия дает учителю современный цифровой инструмент организации взаимодействия школьников;
- создание и применение онлайн-занятия в структуре ССОС позволяет учителю ориентироваться на индивидуальные цели, темп работы обучающихся, обеспечить вариативность образовательных траекторий;
- опыт работы в сети формирует понимание ресурсов сети как инструмента реше-

ния профессиональных задач, целесообразности их применения в разных профессиональных ситуациях;

- опыт работы в сети формирует необходимую современному учителю культуру использования цифровых инструментов, в том числе инструментов взаимодействия с коллегами, учениками, родителями;
- опыт взаимодействия с экспертом формирует критическое отношение к результатам собственной деятельности, готовность и способность пересматривать выбранные способы решения профессиональных задач.

Кроме того, применение разработанных студентами ССОС в работе со школьниками в формате смешанного обучения обеспечивает баланс характеристик высокой автономности субъектов образовательного процесса и высокой совместности их деятельности. Онлайн-формат предоставляет более широкие технологические и психолого-педагогические условия для обеспечения субъектам автономности в обучении. Очные занятия усиливают совместность обучающихся в деятельности, обеспечивая непосредственный, синхронный обмен опытом, переживаниями, спонтанность эмоциональных реакций, динамичное взаимное оценивание [3].

Выбор ССОС как образовательного продукта для демонстрационного экзамена требует пересмотра организационной стороны подготовки к экзамену. Процесс создания ССОС для демонстрационного экзамена пролонгирован во времени (ориентировочно – заключительный учебный год) и предполагает:

- разработку образовательного события в смешанном формате;
- апробацию образовательного события в реальной педагогической практике;
- доработку ССОС по итогам апробации и предложений экспертов;
- адаптацию очной части для демонстрации на экзамене с учетом заданных для моделирования условий;
- демонстрацию очной части элемента образовательного события на экзамене.

Сравним, каким образом могут быть реализованы традиционный (разработка урока в очном формате непосредственно перед демонстрационным экзаменом) и экспериментальный (пролонгированная разработка ССОС) подходы к проектированию содержания и процедурной стороны демонстрационного экзамена по ряду критерииев.

Первое различие касается *процесса создания образовательного продукта, подлежащего оценке на демонстрационном экзамене*. При традиционном подходе студент за двое суток до демонстрационного экзамена получает задание, предполагающее два этапа работы:

- разработка технологической карты урока или иного образовательного события с учетом конкретной педагогической ситуации (присутствие в классе обучающегося с индивидуально-психологическими особенностями и пр.);
- демонстрация элемента образовательного события в ситуации экзамена.

Экспериментальный подход предполагает иную этапность подготовки студента к демонстрационному экзамену, учитывая специфику образовательного продукта:

- ССОС, состоящее из онлайн-занятия и сценария очной встречи, студент разрабатывает на протяжении пролонгированного периода, включающего практическую подготовку на последнем курсе обучения;
- непосредственно накануне демонстрационного экзамена студент получает описание ситуации, которая не сводится к характеристике отдельного обучающегося класса (подобные ситуации не требуют от учителя методической перестройки урока, а предполагают только правильное ситуативное реагирование на поведение ребенка), но содержит психолого-педагогическую характеристику класса, в том числе в плане готовности к освоению материала определенной сложности, описание конкретных условий реализации образовательного события (пространственные условия, наличие оборудо-

вания и пр.). Такое описание ситуации порождает необходимость уточнения, модификации сценария очной части образовательного события, то есть ставит перед педагогом методические задачи;

- на экзамене студент демонстрирует элемент очного занятия с учетом внесенных в него изменений и дополнений.

Второе различие касается *содержания и организации деятельности студента для подготовки к демонстрационному экзамену*, которое при традиционном подходе предполагает, что студент получает задание за двое суток до экзамена, после чего в течение первых суток он готовит и размещает технологическую карту образовательного события, а на самом экзамене демонстрирует фрагмент, согласно Порядку организации и проведения профессионального (демонстрационного) экзамена при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования – программ бакалавриата, специалитета, магистратуры в ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

При апробации экспериментального подхода содержание деятельности студента для подготовки к демонстрационному экзамену значительно пролонгировано и предполагает выделение следующих этапов:

- в рамках практической подготовки на предвыпускном / выпускном курсе студент разрабатывает ССОС;
- в рамках практик в образовательных организациях студент апробирует разработанное ССОС, дорабатывает его на основании заключения учителя;
- накануне демонстрационного экзамена студент адаптирует сценарий очной встречи с учетом полученной педагогической ситуации;
- непосредственно на экзамене студент демонстрирует фрагмент разработанного ССОС.

Третье различие касается *содержания деятельности эксперта демонстрационного экзамена*. При традиционном подходе к реализации демонстрационного экзамена предполагается, что за сутки до экзамена эксперт оценивает разработанную студентом технологическую карту образовательного события, а затем непосредственно на процедуре экзамена оценивает демонстрацию фрагмента образовательного события. При таком подходе, как правило, возникает необходимость отдельной подготовки экспертов к процедуре экзамена, согласования критерииев оценивания и пр.

Экспериментальный подход к реализации демонстрационного экзамена предполагает расширение роли эксперта и взаимодействие с ним не только непосредственно на процедуре экзамена, но и ранее – в рамках практической подготовки при создании и апробации студентом ССОС. В этом случае мы имеем поэтапное взаимодействие с экспертом:

- на этапе прохождения студентом практики в образовательной организации происходит экспертиза ССОС, даются рекомендации по его доработке;
- на этапе непосредственной подготовки к процедуре экзамена (за несколько суток до его начала) осуществляется экспертиза онлайн-занятия и сценария очной встречи с учетом внесенных студентом изменений после опыта апробации;
- на процедуре экзамена происходит экспертиза демонстрации фрагмента очной части ССОС;
- по завершению процедуры демонстрационного экзамена студент получает экспертиные рекомендации по развитию собственных компетенций.

Изменение подхода к проектированию и реализации процедуры демонстрационного экзамена приводит к модификации итогового продукта этого экзамена и возможностей его дальнейшего применения как на практике деятельности вуза, так и для саморазвития молодого педагога. Пятое различие в связи с этим касается *содержания этого итогового продукта*. Традиционно итоговый продукт демонстрационного экзамена включает в себя:

- технологическую карту образовательного события, разработанную студентом;
- видеозапись элемента демонстрации образовательного события на демонстрационном экзамене.

В экспериментальной модели реализации демонстрационного экзамена итоговый продукт включает в себя:

- онлайн-занятие;
- сценарий очной встречи (исходный и после коррекции в соответствии с замечаниями педагога ОО);
- видеозапись элемента демонстрации образовательного события на демонстрационном экзамене;
- экспертное заключение о дефицитах и ресурсах, рекомендации будущему педагогу по развитию компетенций.

Рассмотрим далее, каким образом предложенная экспериментальная модель была апробирована в ФГБОУ ВО «ВГСПУ» на примере опыта института технологии, экономики и сервиса при проектировании и реализации демонстрационного экзамена для студентов, обучающихся на направлении «Педагогическое образование» с двумя профилиями подготовки бакалавров специальностей «Экономика-Технология» и «Технология-Информатика».

Опыт, наработанный в рамках проекта «Сетевые кванты» (с 2022 по 2025 уч.г.), позволил эффективно использовать современное высокотехнологичное оборудование Квантариума и Технопарка ВГСПУ для реализации практической подготовки будущих учителей труда (технологии), завершением которой и выступил профессиональный (демонстрационный) экзамен на уровне ГИА. Практическая подготовка студентов в рамках развития проекта «Сетевые кванты» предполагала разработку кейсов в виде демонстрационных занятий по определенным темам специально-профессиональных дисциплин, закрепленных в учебных планах подготовки будущих учителей труда. К таким дисциплинам в первую очередь следует отнести «3D-моделирование и прототипирование», «Мехатроника и робототехника», «Передовые производственные технологии», «Электротехника и электроника» и многие другие, входящие в состав «ядра» педагогического образования [4].

В аprobации экспериментальной модели демонстрационного экзамена в 2024–2025 учебном году приняли участие две группы направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», с двумя профилиями подготовки бакалавров специальностей «Экономика-Технология» и «Технология-Информатика»: всего 21 выпускник.

Рассмотрим процесс подготовки студентами образовательных продуктов для демонстрационного экзамена в логике содержания его этапов.

На первом этапе (сентябрь) был осуществлен подбор и согласование тем ССОС (заданий демонстрационного экзамена) в соответствии с Федеральной образовательной программой учебного предмета Труд (технология). Содержание заданий выпускников технологической направленности было сформировано с учетом актуальных запросов образовательных организаций и школ г. Волгограда в результате согласования с руководителями методобъединений и наиболее опытными и активными учителями труда (технологии) и изначально предполагало, что студенты создадут продукты, востребованные в реальной образовательной практике. В 2024–2025 учебном году перспективным для разработки и реализации было определено направление по 3D-моделированию и прототипированию, которое раскрывается в шести основных разделах: основы моделирования и прототипирования; введение в компьютерное моделирование; 3D-моделирование и прототипирование в программе начального уровня Tinkercad; 3D-моделирование и прототипирование в программе продвинутого уровня Blender 3D; 3D-сканирование; 3D-печать и постпечатная обработка. Данные разделы определили структуру будущего

онлайн-курса, в который в дальнейшем были встроены разработанные студентами занятия [1; 9]. На этом же этапе со студентами была согласована дорожная карта разработки ССОС и сроки аprobации.

На втором этапе (октябрь) студенты под руководством преподавателей проектировали замысел ССОС. На этом этапе согласно полученной теме студенты описывали планируемое образовательное событие (урок) с точки зрения ожидаемого результата (сформированных у школьников знаний, умений, навыков) и необходимых для этого учебных действий (по изучению и отработке теоретического материала, освоению оборудования – техники безопасности по работе с ним, алгоритмов его использования и пр.). Завершением этого этапа стала верификация замысла ССОС, которая проходила во взаимодействии субъектов «студент – преподаватель».

На третьем этапе (ноябрь) студенты разрабатывали и аprobировали с одногруппниками очное занятия (урок) на закрепленную за ними тему. Разработанный урок отрабатывался в рамках аудиторных занятий в работе с одногруппниками, после чего происходила верификация предметных, методических, психолого-педагогических аспектов урока во взаимодействии субъектов «студент – другие студенты – преподаватель».

На четвертом этапе (декабрь) студенты, исходя из опыта аprobации очного занятия, спроектировали целесообразное по своему содержанию онлайн-занятие, которое при реализации в формате смешанного обучения готовит школьников к освоению содержания очной встречи (урока). В этом случае структура онлайн-занятия представляет собой целесообразное сочетание элементов, работающих на общий замысел ССОС. На данном этапе студенты опирались на требование об оптимальности выбора элементов онлайн-занятия, ориентируясь на следующий примерный набор:

1. план занятия;
2. видеоВидеоИнструкция с вводным словом, мотивирующая обучающихся на освоение занятия;
3. кейс в виде взаимного оценивания для обучающихся;
4. ВидеоВидеоЛекция (в соответствии с разделом темы, разрабатываемой выпускником: с элементами воспитывающего обучения с учетом истории и достижений отечественных ученых и изобретателей);
5. творческие задания для закрепления пройденного материала и понятийного аппарата в виде ребусов, кроссвордов, игр «Найди слово»;
6. видеоВидеоЛекция (в соответствии с разделом темы, разрабатываемой выпускником: с детальным изучением вопросов конструкции, применения материалов, оборудования, инструментов, технологий);
7. творческие задания для закрепления пройденного материала и понятийного аппарата и т.д.;
8. обучающий тест по теории видеоЛекций для ее закрепления;
9. лабораторные работы по теме разрабатываемых выпускником вопросов: алгоритмы исследований, проведения практических опытов с высокотехнологичным оборудованием и т.д.;
10. сценарии занятия по лабораторным работам на базе школы (при условии отсутствия высокотехнологичного оборудования или подготовки для его использования) в рамках онлайн-недели;
11. сценарии занятия по лабораторным работам на базе Кванториума, Технопарка или учреждения с наличием высокотехнологичного оборудования (по всем лабораторным работам) в рамках очной-встречи;
12. методические рекомендации учителям для организации и проведения занятий как на базе учебных учреждений во время онлайн-недели, так и при очной встрече на базе учреждения с наличием высокотехнологичного оборудования (по всем лабораторным работам);

13. методические рекомендации ученикам на занятия как на базе учебных учреждений во время онлайн-недели, так и при очной встрече на базе учреждения с наличием высокотехнологичного оборудования (по всем лабораторным работам);

14. итоги занятия (сложности и пути их решения, рефлексия).

Разработанное выпускниками ССОС было опубликовано на образовательной онлайн-платформе ВГСПУ «Мирознай» для его дальнейшего использования и корректировки. Оформленный в виде онлайн-курса материал доступен для использования в сетевом формате для внешней экспертизы со стороны образовательных организаций и методических объединений [5; 6].

На пятом этапе (февраль) размещеннное на образовательной платформе ССОС (совокупность онлайн-занятия и сценариев очных встреч) прошло верификацию в формате взаимодействия субъектов «студент – школьный учитель – руководитель методобъединения». Экспертами в данном случае выступили те учителя, которые на следующем этапе были готовы принять студентов в школу для прохождения практики, в рамках которой была запланирована апробация ССОС. Рекомендации экспертов послужили основой для доработки студентом содержания ССОС или взаимодействия с экспертом по вопросу обоснования замысла ССОС в части отсутствия необходимости доработки занятия. Таким образом, на этом этапе у студента проявляются и одновременно формируются компетенции, связанные с взаимодействием внутри сети профессионального сообщества.

На шестом этапе (март – апрель) студенты апробировали разработанные ССОС в реальной педагогической практике с обучающимися в школах. На этом этапе студенты выпускного курса в формате сетевого взаимодействия с обучающимися школ и их учителями прошли все шаги от онлайн-недель до очных встреч на базе образовательных организаций региона, Кванториума и Технопарка ВГСПУ; получили обратную связь от всех участников образовательного процесса и скорректировали свою методику работы на основе опыта и экспертных оценок. В итоге реализации этапа произошла верификация занятия во взаимодействии субъектов «студент – преподаватель (руководитель практики) – школьный учитель – обучающиеся».

Седьмым этапом стала реализация процедуры ГИА в формате демонстрационного экзамена, в рамках которого студенты продемонстрировали фрагмент очной части ССОС в работе с волонтерами. Для осуществления процедуры демонстрационного экзамена за двое суток студенты получили дополнительные вводные данные о наличии дополнительных условий при реализации своего занятия. В качестве возможных вариантов таких ситуаций были представлены:

- психологопедагогические особенности учебного коллектива, с которым предполагается реализация занятия;
- наличие или отсутствие возможности проведения занятия по теме из-за неисправности оборудования, его некорректной работы и иных нештатных ситуаций и срывов;
- вариативность применения материалов разработанного занятия в условиях образовательного учреждения с наличием или отсутствием высокотехнологического оборудования и пр.

Эксперты, входящие в состав государственной экзаменационной комиссии, в том числе, работодатели и их представители, оценили разработанный студентами ССОС и реализацию его фрагмента, ориентируясь на ряд критериев.

Критерии оценки ССОС были разработаны в рамках реализации экспериментальной модели демонстрационного экзамена с ориентацией на рекомендованные широкие группы оценочных критериев: предметная грамотность, методическая грамотность, психологопедагогическая грамотность, коммуникативно-цифровая грамотность. Каждая из четырех групп критериев была конкретизирована с учетом специфики формата

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ССОС и содержания предметной области «Технология». Оценке внутри каждой группы критерии подлежало разработанное и размещенное на платформе «Мирознай» занятие, включающее онлайн-часть и сценарии очных встреч (это оценивание эксперты проводят до процедуры экзамена), и демонстрация фрагмента ССОС на экзамене.

При оценке каждого занятия эксперты заполняли чек-листы на каждого студента, включающие критерии оценки, представленные в таблице (таб.).

Таблица

**Критерии оценивания смешанного сетевого образовательного события
на демонстрационном экзамене**

Критерии оценивания	Занятие в смешанном формате: онлайн-часть / очная часть (сценарий)	Демонстрация элемента занятия (с учетом полученной ситуации)
Предметная грамотность	<ul style="list-style-type: none">соответствие содержанию федеральной рабочей программы по предмету «Труд (технология)»;достоверность учебного материала;целостность содержания разработанного занятия (логичное сочетание содержания онлайн-части занятия и очной части);соответствие учебного материала теме раздела;соответствие учебного материала современному технологическому уровню	<ul style="list-style-type: none">учет правил техники безопасности при демонстрации фрагмента;графическая грамотность;терминологическая грамотность;отражение в используемом учебном материале современных технологических тенденций;владение практическими умениями работы с материалами, инструментами и оборудованием
Методическая грамотность	<ul style="list-style-type: none">качество теоретических, практических, проверочных заданий и прочих методических материалов, использованных в содержании занятия;целесообразность выбора цифровых инструментов в содержании занятия	<ul style="list-style-type: none">соответствие демонстрируемого элемента занятия его замыслу (сценарию);модификация и реализация элемента сценария с учетом полученных дополнительных условий
Психолого-педагогическая грамотность	<ul style="list-style-type: none">учет возрастных особенностей школьников при проектировании содержания онлайн-занятия и выборе форм работы на очной встрече;воспитательный потенциал реализованного ССОС	<ul style="list-style-type: none">учет психолого-педагогической ситуации при реализации фрагмента образовательного события;реализация воспитательного компонента при демонстрации фрагмента образовательного события
Коммуникативно-цифровая грамотность	<ul style="list-style-type: none">разнообразие используемых цифровых инструментов (текст, инфографика, видео, тесты, ребусы, игры, задания для взаимного оценивания и пр.);качество инstrumentального исполнения онлайн-занятия	<ul style="list-style-type: none">качество коммуникации с детьми при реализации фрагмента занятия (соответствие возрасту, психолого-педагогическому портрету класса и пр.)

Разработанные и апробированные студентами в рамках подготовки к демонстрационному экзамену, прошедшие экспертизу разделы и темы комплекса занятий по блоку «3D-моделирование и прототипирование» включаются в целостный сетевой смешанный образовательный ресурс проекта «Сетевые кванты», который в дальнейшем послужит содержательным ядром для организации практической подготовки как обучающихся, так и студентов технологической направленности обучения. Разработанный образовательный продукт может быть эффективно использован на различных уровнях образовательной деятельности от школы и образовательных организаций системы дополнительного образования до университетов всеми субъектами образовательного процесса. Отметим, что применение разработанных студентами ССОС имеет два целевых ориентира:

- предметный – как образовательный контент для обучающихся;
- методический – как возможность освоения формата сетевого смешанного обучения для будущих разработчиков и пользователей подобного образовательного контента.

Рассмотрим возможности *предметного применения* разработанных ССОС. Для субъектов ученик – учитель разработанные материалы могут успешно закрыть нишу в подготовке *школьников*, поскольку в современном ФГОС и Федеральной рабочей программе предмета Труд (технология) с 7 по 9 классы предусмотрен обязательный модуль «3D-моделирование, прототипирование, макетирование». Разработанный студентами блок кейсов позволит получить как теоретические знания по изучаемому разделу, проверить полученные знания в интересной и познавательной для обучающихся форме, так и освоить практические методы работы с современным технологическим оборудованием (3D-принтерами, 3D-сканерами), сформировать начальный опыт специфической сложной деятельности с программным обеспечением и приложениями для работы с аддитивными технологиями (программами 3D-графики, обработка материалов для печати). Разработанные кейсы занятий являются законченным образовательным продуктом и могут успешно реализовываться не только в школьной программе, но и в системе дополнительного образования на различных кружках, элективах, мастер-классах.

Также разработанные ССОС по 3D-моделированию и прототипированию могут быть использованы как предметный материал в подготовке *студентов – будущих учителей труда* (технологии) в педагогических вузах. Они важны для субъектов студент – преподаватель. Студенты младших курсов технологической направленности подготовки могут использовать наработанные материалы кейсов для улучшения своей предметной подготовки по нескольким направлениям, используя кейсы в качестве:

1. Ознакомительного материала при изучении материально-технической базы учебного предмета Труд (технология) на практиках (например, «Ознакомительной по технологии» 2 семестр 1 курса, в 3 семестре 2 курса на практике «Технологическое оборудование и бытовая техника»). В этом случае студенты знакомятся с инфраструктурой вуза / образовательной организации, соответствующей профилю технологической направленности, изучают специфическое оборудование для этого и используют содержащиеся в ССОС материалы для более глубокого, не привязанного ко времени и месту изучению оборудования и технологий для 3D-моделирования и прототипирования.

2. Учебного материала на различных предметах технологической направленности, включая обязательную для педагогического «ядра» одноименную дисциплину «3D-моделирование и прототипирование» на 4 курсе в 7 семестре. Разработанные студентами занятия полностью соответствуют содержанию дисциплины и позволяют эффективно реализовать сетевую практическую подготовку студентов по 3D-моделированию и прототипированию, что дает возможность для более глубокого и практико-ориентированного процесса профессиональной подготовки будущих учителей труда (технологии).

3. Иллюстративного и практического материала на отдельных темах таких дисциплин, как «История науки и техники», «Техническая эстетика и дизайн», «Передовые производственные технологии», «Техническое творчество и основы проектирования» и т.д. Используя разработанные ССОС, студенты имеют возможность практической работы с оборудованием по разработанным алгоритмам действия с ним, видеообзорам и специализированным методическим рекомендациям, готовы к применению нестандартных сценариев работы с обучающимися на реальной практике в учебных учреждениях.

Для преподавателей разработанные ССОС тоже имеют немаловажное значение как с точки зрения сокращения времени на объяснение теоретического материала в пользу расширения практической деятельности, так и с точки зрения усиления профессионально-педагогической направленности специально-предметной подготовки, практико-ориентированной подготовки будущих учителей труда (технологии) на неметодических дисциплинах. В этом случае намечается смещение ориентиров подготовки к педагогической деятельности даже на специально-предметных дисциплинах, у студентов появляется возможность расширять свой инструментарий педагогических действий с обучающимися.

Отдельными субъектами, получившими немалую выгоду от разработанных ССОС, можно отметить школьных учителей, поскольку разработанные материалы позволяют им не только расширить свой методический арсенал, но и повысить педагогическую квалификацию. Работающие в системе образования учителя в своем большинстве не готовы к реализации современных целей и задач ФГОС и модернизированной Федеральной рабочей программы школьного предмета Труд (технология) с ее новыми обязательными разделами и модулями. Учителей готовили совершенно по иным образовательным программам, к работе с другим оборудованием. В настоящее время в регионе имеется высокая потребность переподготовки педагогического состава по работе с новым высокотехнологичным оборудованием. Блоки «Сетевых квантов», разработанные и разрабатываемые студентами и преподавателями педагогического университета, помогут в этой ситуации.

Методическое применение разработанных ССОС связано с освоением субъектами (студентами, преподавателями, учителями) формата сетевого смешанного обучения и предполагает их использование на разных этапах погружения в данный формат. Так, студенты начальных курсов, изучая разработанные ССОС в роли обучающихся, приобретают и анализируют опыт обучения в смешанном формате. На средних курсах студенты, еще не разрабатывая собственные ССОС, могут получить опыт преподавания с использованием готового продукта в смешанном формате и проанализировать этот опыт с методической точки зрения. Студенты старших курсов, приступая к разработке собственного образовательного продукта в смешанном формате по другим содержательным направлениям (например, по Робототехнике и мехатронике), могут рассматривать и анализировать разработанные предыдущим поколением выпускников ССОС с точки зрения замысла, соотношения содержания онлайн и очной частей, оптимальности элементов онлайн-занятия и пр. Эти кейсы могут выступать и в качестве шаблонов оформления собственных замыслов и инструментария своих авторских кейсов. Наличие конкретного примера значительно сокращает количество ошибок и время разработки качественного учебного материала. Экспертные оценки и рефлексия готовых наработок в значительной степени отсекает рутинные и спорные вопросы.

Аналогично применение ССОС как продукта демонстрационного экзамена позволяет поэтапно осваивать формат сетевого смешанного обучения преподавателями и учителями, еще не вовлеченным в его реализацию, не имеющих опыта построения учебного материала в таком формате. Изучение и анализ разработанных студентами ССОС, применение их в рамках школьных уроков и вузовских занятий позволяет формировать экспертов, готовых к оценке подобных образовательных продуктов в будущем.

Наличие качественно проработанных ССОС в рамках конкретной предметной области является одним из основных условий формирования готовности всех субъектов (преподавателей, учителей, студентов) к сетевому взаимодействию вокруг создаваемого продукта.

Список литературы

1. Божко Н.Н., Кисляков В.В., Краснова Т.С. Сетевая практическая подготовка студентов технологической направленности педвуза // Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы, опыт решения: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Волгоград, 23 ноября 2023 года. Чебоксары, 2023. С. 282–287.
2. Божко Н.Н., Шубина А.С. Педагогический технопарк кванториум как условие подготовки студентов к реализации сетевых смешанных образовательных событий // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2024. Т. 7. №3(27). С. 19–27.
3. Земляков Д.В., Карпушова О.А. Особенности интеграции очных и онлайн-форм обучения в системе общего образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №10. С. 73–80.
4. Кисляков В.В., Жадаев Ю.А. Реализация сетевой практической подготовки будущих учителей технологии как фактор повышения качества общего образования // Границы познания. 2024. №6(95). С. 14–19.
5. Кисляков В.В., Коткова К.И. Методика создания онлайн курса для обучающихся по современным технологиям обработки конструкционных материалов в рамках образовательной программы «сетевые кванты» // Профессионально-технологическая и экономическая подготовка обучающихся в условиях модернизации и стандартизации образования: сборник статей по итогам I Международной конференции преподавателей, студентов, аспирантов и докторантов (14–15 октября 2022 года г. Волгоград). Волгоград, 2022. С. 259–265.
6. Кисляков В.В., Трофимов В.А. Опыт создания онлайн курса для обучающихся по современным технологиям обработки конструкционных материалов // Профессионально-технологическая и экономическая подготовка обучающихся в условиях модернизации и стандартизации образования: сборник статей по итогам I Международной конференции преподавателей, студентов, аспирантов и докторантов (14–15 октября 2022 года г. Волгоград). Волгоград, 2022. С. 280–284.
7. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. №1688-р). [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 27.06.2025).
8. Коротков А.М., Спиридонова С.Б., Карпушова О.А., Земляков Д.В. Метод сетевых образовательных проектов // Педагогика. 2023. №11. С. 65–76.
9. Трофимов В.А. Использование онлайн-курса по 3D-моделированию и прототипированию в технологическом образовании // Профессионально-технологическая и экономическая подготовка обучающихся в условиях модернизации и стандартизации образования: сборник статей по итогам III Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов и докторантов (21–22 ноября 2024 года, г. Уфа, 2024. С. 156–160.

* * *

1. Bozhko N.N., Kislyakov V.V., Krasnova T.S. Setevaya prakticheskaya podgotovka studentov tekhnologicheskoy napravленnosti pedvuza // Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: aktual'nye problemy, optyt resheniya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Volgograd, 23 noyabrya 2023 goda. Cheboksary, 2023. S. 282–287.
2. Bozhko N.N., Shubina A.S. Pedagogicheskij tekhnopark kvantorium kak uslovie podgotovki studentov k realizacii setevyh smeshannyh obrazovatel'nyh sobytij // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2024. T. 7. №3(27). S. 19–27.
3. Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Osobennosti integracii ochnyh i onlajn-form obucheniya v sisteme obshchego obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. №10. S. 73–80.

4. Kislyakov V.V., Zhadaev Yu.A. Realizaciya setevoj prakticheskoy podgotovki budushchih uchitelej tekhnologii kak faktor povysheniya kachestva obshchego obrazovaniya // Grani poznaniya. 2024. №6(95). S. 14–19.
5. Kislyakov V.V., Kotkova K.I. Metodika sozdaniya onlajn kursa dlya obuchayushchihsya po sovremennym tekhnologiyam obrabotki konstrukcionnyh materialov v ramkah obrazovatel'noj programmy «setevye kvanty» // Professional'no-teknologicheskaya i ekonomicheskaya podgotovka obuchayushchihsya v usloviyah modernizacii i standartizacii obrazovaniya: sbornik statej po itogam I Mezhdunarodnoj konferencii prepodavatelej, studentov, aspirantov i doktorantov (14–15 oktyabrya 2022 goda g. Volgograd). Volgograd, 2022. S. 259–265.
6. Kislyakov V.V., Trofimov V.A. Optyt sozdaniya onlajn kursa dlya obuchayushchihsya po sovremennym tekhnologiyam obrabotki konstrukcionnyh materialov // Professional'no-teknologicheskaya i ekonomicheskaya podgotovka obuchayushchihsya v usloviyah modernizacii i standartizacii obrazovaniya: sbornik statej po itogam I Mezhdunarodnoj konferencii prepodavatelej, studentov, aspirantov i doktorantov (14–15 oktyabrya 2022 goda g. Volgograd). Volgograd, 2022. S. 280–284.
7. Koncepciya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda (Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 iyunya 2022 g. №1688-r). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (data obrashcheniya: 27.06.2025).
8. Korotkov A.M., Spiridonova S.B., Karpushova O.A., Zemlyakov D.V. Metod setevyh obrazovatel'nyh proektov // Pedagogika. 2023. №11. S. 65–76.
9. Trofimov V.A. Ispol'zovanie onlajn-kursa po 3D-modelirovaniyu i prototipirovaniyu v tekhnologicheskem obrazovanii // Professional'no-teknologicheskaya i ekonomicheskaya podgotovka obuchayushchihsya v usloviyah modernizacii i standartizacii obrazovaniya: sbornik statej po itogam III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej, studentov, aspirantov i doktorantov (21–22 noyabrya 2024 goda, g. Volgograd). Ufa, 2024. S. 156–160.



The peculiarities of development and realization of networking blended educational events by the graduates of pedagogical university in the context of demonstration exam

The experimental model of designing the content and procedure of demonstration (professional) exam on the basis of creation of educational product - the networking blended educational event, is described. There is analyzed the experience of realization of the model with final-year students of the educational program specializations "Economy - Technology" and "Technology - Computer Studies" in Volgograd State Socio-Pedagogical University. The criteria of students' assessment at the demonstration exam during the realization of the experimental model are given.

Key words: demonstration (professional) exam, networking blended educational event, networking blended learning, online lesson, program "Technology", 3D modeling and prototyping.

(Статья поступила в редакцию 05.07.2025)

М.А. ДУБОВА

Коломна

Н.А. ЛАРИНА

Москва

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ЕЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Осмысливается проблема формирования основ профессионально-этической культуры личности в учебном процессе педагогического вуза. Акцентируется внимание на специфике профессионального становления будущего педагога. Устанавливается уровень сформированности представлений бакалавров об обязательных и желательных профессионально-этических качествах, необходимых им в будущей профессиональной деятельности, что в итоге определяет ее уровень, перспективность и эффективность. Обосновывается необходимость поиска новых оптимальных моделей формирования профессионально-этической культуры личности, опирающихся на специфику педагогической деятельности.



Ключевые слова: профессионально-этическая культура, личность, самоопределение, педагогический вуз.

Сегодня «российское общество сталкивается с рядом вызовов и угроз не только социально-экономического, но и социокультурного характера» [6, с. 104]. Именно поэтому так остро стоит проблема сохранения тех «морально-нравственных ценностей, которые составляют суть нашей национальной идентичности, проверены временем и имеют длительную историю формирования в культурном поле русского народа» [3, с. 330]. Особую значимость она приобретает применительно к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза, «нацеленного на обучение полноценного члена общества, гражданина своей страны» [4, с. 68], призванного «формировать личность, отвечающую запросам времени» [Там же], являющуюся «носителем гуманистических традиций и нравственно-этических, гражданских и патриотических ценностей, а также обладающую функциональной грамотностью и готовую к обучению в продолжение всей своей жизни» [5, с. 56]. В этом контексте видится нам «осознанная и эмоционально выраженная ориентация на педагогическую деятельность, которая <...> реализуется в овладении профессиональными знаниями, развитии профессиональных компетенций и качеств личности» [1, с. 40–41], способности «понимать и анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы, осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности» [8, с. 3–4].

Очевидно, что «педагогические и личностные характеристики формируются на различных этапах образовательного процесса» [10, с. 84]. В этой связи видится важным определить потребность в формировании и развитии определенных профессионально-этических качеств будущих педагогов в рамках учебно-воспитательного процесса вуза.

Цель исследования состоит в изучении уровня профессионально-этической культуры бакалавров-первокурсников, обучающихся в Государственном социальногуманистическом университете г. Коломна Московской области, как наиболее значимой ценностной профессиональной характеристики. Таким образом, попытаемся определить у студентов первого курса сформированность их представлений об обязательных и жела-

тельных профессионально-этических качествах, необходимых будущему дошкольному работнику и учителю начальных классов.

Сформулированная цель определила методологический инструментарий, включающий как общенаучные, так и специальные педагогические методы и приемы.

Под профессионально-этической культурой личности мы, вслед за О.В. Павловой, понимаем «меру и способ усвоения и реализации профессиональных знаний, умений, навыков, норм и ценностей как особый вид профессиональной деятельности, направленный на реализацию ценностно-насыщенных поступков, вызываемых нравственными чувствами и порождающих нравственные чувства» [9, с. 138]. Не вызывает сомнений тот факт, что в основе профессиональной культуры педагога лежит этический кодекс, проецирующийся на его деятельность и определяющий ее эффективность и перспективность. Важность формирования у будущих педагогов качеств морально-этического плана не вызывает сомнений, поскольку именно их наличие определяет способность учителя развивать морально-нравственный потенциал личности школьника.

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие студенты первого курса (по 20 человек каждого профиля) Государственного социально-гуманитарного университета, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профилям «Начальное образование, иностранный язык» и «Начальное образование, дошкольное образование».

Студентам было предложено следующее:

- определить необходимые будущему воспитателю / учителю начальных классов морально-нравственные качества, являющиеся залогом успешности в будущей профессиональной деятельности, обосновав свой выбор; при этом предлагалось опираться на собственный жизненный опыт, а также примеры литературного и культурно-исторического плана;
- перечислить качества, недопустимые в профессии педагога, мотивировав их перечень;
- создать образ идеального педагога (реальный (встречался в жизни) / ирреальный (плод воображения)), который является для опрашиваемых образцом для подражания;
- ответить, каким педагогом видит себя бакалавр в будущем после окончания вуза; обосновать, почему набор именно перечисленных профессионально-этических качеств видится ему наиболее значимым и каким образом он планирует их у себя формировать.

Предлагалось ответы на вопросы оформить в виде связного текста, что позволило выявить у бакалавров навыки функциональной грамотности, в частности, читательской грамотности и эмоционального интеллекта.

Ответ на первый вопрос, предполагающий перечисление необходимых будущему воспитателю / учителю начальных классов морально-нравственных качеств, позволил нам сравнить приоритеты обучающихся двух профилей и составить нравственно-этический портрет педагога.

На первом месте по важности находится *терпимость / толерантность*, которую назвали 100% от прошенных.

Понимают студенты и важность такого качества, как *ответственность* (20%), подчеркивая в своих письменных работах необходимость «быть ответственным» и умение «не бояться брать на себя ответственность».

Спокойствие (17,5%) и *сдержанность* (12,5%) необходимы, по мнению опрошенных, педагогу для организации психологически комфортного учебного процесса как в дошкольном учреждении, так и в школе. Только в таких условиях обучающийся получит возможность гармоничного развития личности. Студенты конкретизируют эти качества, говоря о необходимости «следить за эмоциями», «контролировать свои эмоции». А компенсировать необходимую в процессе обучения сдержанность должны *до-*

брота и милосердие, которые отмечают 22,5% респондентов. Семантически расширяя понимание этих качеств, бакалавры называют *сердечность* (7,5%), *чуткость* (5%), *искренность* (7,5%) и *внимательность* (7,5%) к детям, которые предполагают актуализацию *тактичности* (22,5%) и *эмпатии* (12,5%), поскольку в основе профессии педагога лежит безграничная любовь к своему делу и воспитанникам.

Умение *сопереживать, сочувствовать и сострадать* было отмечено 47,5% опрошенных: «Учитель – человек, который поддержит, утешит, направит на правильный путь»; «Без сострадания и терпения невозможно выстраивать доверительные отношения с детьми».

Не менее ценным качеством видится респондентам *справедливость* (30%). По их мнению, она «должна проявляться на каждом уроке, перемене и даже за пределами школы», «для меня это качество номер один в учителе, которое проявляется также и в том, чтобы не завышать и не занижать оценки». Не обошли стороной и *строгость* (10%), которая, как считают студенты, «не должна быть чрезмерной и переходить в суровость», поскольку «педагог должен быть в меру строгий».

Отметили опрашиваемые и востребованность у педагога социальных качеств, в частности, умения устанавливать контакт с ребенком, что предполагает *коммуникабельность / общительность* (12,5%), уточняя, что педагог должен быть *открытым, отзывчивым, понимающим* (20%).

Залогом успешности в профессии студенты видят *любовь к своей работе и преданность выбранному делу* (10%), что предполагает работу с *самоотдачей* (5%).

Не может не радовать понимание опрашиваемыми важности *творческого, креативного подхода* (32,5%) к организации учебной деятельности, реализующегося в стремлении «быть творческой натурой», «быть оригинальным», проявлять во всех начинаниях «творческий подход» и при этом никогда «не терять самообладания», поскольку, как прокомментировал один из опрошенных, «главное для меня не слава, а счастливые лица детей, в которых я смогу зажечь искру знаний и любви к окружающему миру».

С другой стороны, творчество должно уравновешиваться *старательностью и трудолюбием* (90%), без которых «будет очень трудно в профессии». Более того, опрашиваемые подчеркивают важность осознанного подхода к выбору будущей профессии: «На самом деле это тяжелый труд быть учителем, потому что работа с детьми никогда не бывает легкой».

Бакалавры в обеих группах также отмечали необходимость наличия у педагога таких качеств, как *стойкость и стрессоустойчивость* (25%), уверенность в своих силах (12,5%), *самоконтроль* (32,5%), *самодисциплина* (12,5%), поскольку «учителя – очень дисциплинированные люди».

Еще одно положительное качество, выделяемое респондентами, – *уважение* (37,5%) к дошкольникам, школьникам, их родителям, к своим коллегам и своему труду в целом. Оно, по мнению опрошенных, проявляется в «умении слушать и слышать», «умении сотрудничать с коллегами и родителями» и даже в «умении признавать ошибки».

Также бакалавры-первокурсники говорят о необходимости быть *целеустремленным* (65%): «Моя цель – стать человеком, который способен дать детям веру в себя, ведь воспитатель – это возможность познания как самого себя, так и детей»; «Моя цель – не подчинять, а направлять, вдохновлять, развивать у детей инициативу». В этой смысловой парадигме важно отметить выделенную 40% опрошенных необходимость постоянного *саморазвития и самосовершенствования*, иными словами – профессиональный рост. Приведем несколько цитат из полученных работ: «Путь к идеальному учителю долг и труден, но я готова работать над собой, развиваться»; «Мне не хватает терпения, не всегда могу сдержать эмоции – сейчас я не могу назвать себя хорошим педагогом, но у меня впереди еще четыре года обучения, за которые я намерена развить в себе недостающие качества».

Таблица 1

**Необходимые будущему воспитателю / учителю начальных классов качества,
составляющие основу их профессионально-этической культуры**

№	Качество	По группе профиля «Начальное образование», «Дошкольное образование», %	По группе профиля «Начальное образование», «Английский язык», %	Итого, (бакалавры-первокурсники в целом), %
1.	Терпимость / толерантность	100	100	100
2	Сочувствие	60	35	47,5
3	Старательность и трудолюбие	40	50	45
4	Саморазвитие и самосовершенствование	35	45	40
5	Уважение	35	40	37,5
6	Творчество, креативность	45	20	32,5
7	Самоконтроль	25	40	32,5
8	Справедливость	20	40	30
9	Стойкость и стрессоустойчивость	25	25	25
10	Доброта / милосердие	10	35	22,5
11	Тактичность	15	30	22,5
12	Ответственность	10	30	20
13	Спокойствие	20	15	17,5
14	Эмпатия	15	10	12,5
15	Сдержанность	5	20	12,5
16	Уверенность	5	20	12,5
17	Коммуникабельность / общительность	15	10	12,5
18	Самодисциплина	10	15	12,5
19	Открытость, отзывчивость, понимание	5	15	10
20	Любовь к своей работе / преданность выбранному делу	15	5	10
21	Строгость	10	10	10
22	Сердечность	5	10	7,5
23	Внимательность к детям	10	5	7,5
24	Искренность	5	10	7,5
25	Работа с самоотдачей	5	5	5
26	Чуткость	5	5	5

Систематизируем в виде таблицы (по приоритетности) перечисленные опрошенными необходимые будущему воспитателю / учителю начальных классов качества, составляющие основу их профессионально-этической культуры (таб. 1).

Безусловно, составленный респондентами список положительных качеств, определяющих, по их мнению, профессионально-этическую культуру педагога, выходит за рамки этой профессии. Некоторые из них являются универсальными, что свидетельствует о недостаточной сформированности умения выделять основные профессионально-доминирующие черты морально-этического облика педагога, но за годы обучения

опрашиваемые бакалавры получат возможность это понять. Интересна сама шкала, в соответствии с которой выявляется значимость для студентов конкретных профессиональных качеств, что позволяет скорректировать форматы работы с ними при изучении теоретических и практико-ориентированных курсов, предусмотренных учебным планом, построив индивидуальные образовательные маршруты.

Отвечая на второй вопрос, студенты привели перечень недопустимых, по их убеждению, качеств и черт для будущего педагога. Начнем со стоящих в одном семантическом ряду *самодовольства* (7,5%), *самонадеянности* (2,5%), *неоправданного самомнения* (15%), *болезненного самолюбия* (2,5%), *высокомерия* (2,5%), *тицеславия* (5%), *самоуверенности* (7,5%). На другом полюсе отрицательных черт находится *страх* (12,5%),

Таблица 2

Перечень отрицательных качеств, которыми не должен обладать будущий педагог

№	Качество	По группе профиля «Начальное образование», «Дошкольное образование», %	По группе профиля «Начальное образование», «Английский язык», %	Итого, (бакалавры-первокурсники в целом), %
1	Нерешительность, неуверенность в себе	55	45	50
2	Некомпетентность, непрофессионализм	44	51	47,5
3	Лень	15	55	35
4	Скупость на похвалу	20	35	27,5
5	Тревожность	35	10	22,5
6	Безразличие / равнодушие к ученикам	-	45	22,5
7	Слабохарактерность	20	15	17,5
8	Самомнение	30	-	15
9	Суетливость / торопливость	15	15	15
10	Нечестность, лживость	10	20	15
11	Страх	25	-	12,5
12	Чрезмерная строгость	10	15	12,5
13	Стеснительность	5	15	10
14	Грубость	15	5	10
15	Эксцентричность, темпераментность, вспыльчивость	5	15	10
16	Самоуверенность	-	15	7,5
17	Самодовольство	15	-	7,5
18	Излишняя требовательность / строгость	-	15	7,5
19	Тщеславие	5	5	5
20	Самонадеянность	-	5	2,5
21	Самолюбие	-	5	2,5
22	Высокомерие	5	-	2,5

который «может ограничить развитие как самого педагога, так и детей», *тревожность* (22,5%), *суетливость / торопливость* (15%). Отрицательной чертой, мешающей эффективной педагогической деятельности, видится опрашиваемым *стеснительность* (10%), которая ставится ими в одном ряду с *нерешительностью и неуверенностью в себе* (50%).

Еще педагогу нельзя лениться: в этом уверены 35% респондентов. Приведем в качестве наглядного примера один из комментариев: «Я не позволю страху и лени помешать мне пробовать новое, ошибаться, ведь именно так к нам и приходит опыт. Так я смогу стать настоящим воспитателем, который увлечен своей профессией».

Некомпетентности и непрофессионализму (47,5%) также нет места в педагогической деятельности. Кроме того, подавляющее большинство опрошенных солидарны в том, что нельзя быть чересчур *требовательным* (7,5%), чрезмерно *строгим* (12,5%), *грубым* (10%), *безразличным / равнодушным* к ученикам (22,5%).

Эксцентричность и темпераментность, *вспыльчивость* (10%) тоже, по мнению опрашиваемых, мешают учебному процессу, поскольку «отношение к ученикам не должно зависеть от настроения педагога».

Слабохарактерности (17,5%) нет места в образовательном учреждении, так как «нельзя поддаваться манипуляциям со стороны учеников», «нельзя вестись на провокации учеников, идти у них на поводу». Подобный подход мешает позитивному взаимодействию между учителем и учеником.

Недопустима *нечестность и лживость* (15%): «Нельзя обманывать детей, манипулировать ими, использовать их в своих целях». При этом склонность на похвалу опрашиваемые также отнесли к нежелательным качествам (27,5%), отметив, что положительные оценочные суждения педагога – эффективный прием мотивации к обучению.

Примечательно, что ряд студентов признает наличие у себя отдельных отрицательных качеств: «Эти качества будут мешать во время работы, отношения с детьми не будут складываться». Но они готовы их изживать в себе: «Со временем проработаю эти проблемы и стану отличным учителем», «Во время обучения в университете важно работать над своими качествами. С правильным настроем и упорством смогу преодолеть все преграды и достичь успеха в своей профессии».

Систематизируем в виде таблицы перечень отрицательных качеств, которыми не должен обладать будущий педагог (структурим по степени негативности данных качеств для опрашиваемых) (таб. 2).

На третий и четвертый вопросы студенты объединили ответы. Воссоздавая образ идеального педагога и проецируя его на собственную педагогическую деятельность, опрашиваемые дали развернутые ответы, которые позволяют сделать вывод об осознанности и ответственности первокурсников при выборе будущей профессии.

Приведем несколько фрагментов полученных ответов, проиллюстрировав их цитатами из работ бакалавров, обучающихся по профилю «Начальное образование, дошкольное образование»:

- «Воспитатель – человек, который должен обладать множеством различных качеств, чтобы он смог создать здоровую и гармоничную атмосферу для обучения и развития; комфортную доброжелательную среду, в которой ребенок будет чувствовать себя важным и необходимым»;
- «Быть воспитателем – это не просто работа, а призвание, и я горжусь, что выбрали этот путь!»;
- «Моя работа станет источником радости и вдохновения, а также важным вкладом в будущее детей»;
- «Я понимаю, какая огромная ответственность будет возложена на меня. Эта работа требует огромного терпения и любви к детям»;
- «Моя цель – стать воспитателем, которого полюбят дети».

Представим портрет образцового учителя начальных классов:

- «Учитель – архитектор, создающий фундамент будущей личности, формирующий не только интеллектуальный потенциал, но и моральные принципы»;
- «Быть учителем начальных классов – это призвание и вклад в будущее страны»;
- «Учитель должен любить то, что делает, испытывать подлинную страсть к своей работе, желание делиться знаниями»;
- «В будущем я хочу стать педагогом, который будет открывать детям дорогу к знаниям с любовью и пониманием, вдохновлять детей, быть для них опорой. Ведь быть учителем – значит быть образцом, человеком, на которого равняются люди»;
- «Учитель начальных классов – это первый учитель ребенка, который положит начало всему образовательному процессу в будущем, поэтому важно, чтобы это начало было хорошим. Ребенок навсегда запомнит своего первого учителя, а каким он его запомнит – будет зависеть только от нас».

Таким образом, очевидно, что «профессиональные ценности педагога – это элемент внутренней структуры личности, выражающей ее субъективное отношение к общественно значимым ценностям труда и отдельным компонентам педагогической деятельности» [2, с. 11]. «Эталонные профессионально-этические качества лежат в основе феномена, получившего название “профессионально-этическая культура”» [11, с. 93]. «Следование нормам профессиональной морали происходит <...> в силу внутреннего выбора и осознания социальной ценности» [6, с. 122] личности.

Полученные в ходе проведенного исследования результаты могут стать основой для составления индивидуальных образовательных траекторий, ориентированных на формирование профессионально-этической культуры будущих педагогов.

Все высказанное позволяет сделать вывод о необходимости поиска новых оптимальных моделей формирования профессионально-этической культуры личности, опирающихся на специфику профессиональной, в нашем случае – педагогической, деятельности. В силу сказанного изучение уровня и особенностей формирования профессионально-этической культуры студентов педагогических вузов является перспективным направлением научно-дидактических исследований экспериментального характера.

Список литературы

1. Андриенко О.А. Особенности профессионально-педагогической направленности студентов-первокурсников // Перспективы науки и образования. 2018. №1(31). С. 39–43.
2. Давкуш Н.В. Ценностные основания прогностической деятельности будущего воспитателя дошкольного учреждения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2017. Т. 3. №1. С. 10–15.
3. Дубова М.А., Ларина Н.А. Ценностные ориентиры XXI века: нравственные концепты в национальной картине мира // Мир науки, культуры, образования. 2025. №1(110). С. 330–332.
4. Дубова М.А., Панкратова М.В. Организация дистанционной работы со студентами на образовательной платформе ZOOM при изучении современного русского литературного языка // Педагогическое образование и наука. 2021. №2. С. 67–69.
5. Дубова М.А., Озерова Н.В. Образовательные траектории изучения предметной области «Филология» в школе // Педагогическое образование и наука. 2022. №2. С. 55–59.
6. Ларина Н.А., Малютина Е.Л. Войтенко Д.А. Социальная коммуникация как инструмент управления: к вопросу о взаимодействии с местным сообществом // Экономика и управление: проблемы и решения. 2022. Т. 4. №9(129). С. 104–109.
7. Ларина Н.А., Малютина Е.Л. Этические кодексы профессиональных сообществ в современных экономических реалиях: вопросы трансформации // Инновационное развитие России. Экономика и менеджмент в XXI веке: сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции. М., 2024. С. 119–122.
8. Павлова О.В. Формирование профессионально-этической культуры студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2020.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

9. Павлова О.В. Профессионально-этическая культура личности // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17. №2. С. 237–240.
10. Чукреева В.В. Готовность будущего учителя начальных классов к педагогической деятельности с детьми из антисоциальных семей // Мир науки, культуры, образования. 2010. №2(21). С. 82–85.
11. Ямчикова Е.Г. Педагогическая этика как актуальный компонент содержания последипломного образования учителя // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2019. №1. С. 91–94.

* * *

1. Andrienko O.A. Osobennosti professional'no-pedagogicheskoy napravленности studentov-pervokursnikov // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2018. №1(31). S. 39–43.
2. Davkush N.V. Cennostnye osnovaniya prognosticheskoy deyatel'nosti budushchego vospitatelya doshkol'nogo uchrezhdeniya // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2017. Т. 3. №1. S. 10–15.
3. Dubova M.A., Larina N.A. Cennostnye orientiry XXI veka: nравственныe koncepty v nacional'noj kartine mira // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2025. №1(110). S. 330–332.
4. Dubova M.A., Pankratova M.V. Organizaciya distacionnoj raboty so studentami na obrazovatel'noj platforme ZOOM pri izuchenii sovremenennogo russkogo literaturnogo jazyka // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2021. №2. S. 67–69.
5. Dubova M.A., Ozerova N.V. Obrazovatel'nye traektorii izucheniya predmetnoj oblasti «Filologiya» v shkole // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2022. №2. S. 55–59.
6. Larina N.A., Malyutina E.L. Vojtenko D.A. Social'naya kommunikaciya kak instrument upravleniya: k voprosu o vzaimodejstvii s mestnym soobshchestvom //Ekonomika i upravlenie: problemy i resheniya. 2022. Т. 4. №9(129). S. 104–109.
7. Larina N.A., Malyutina E.L. Eticheskie kodeksy professional'nyh soobshchestv v sovremennyh ekonomicheskikh realiyah: voprosy transformacii // Innovacionnoe razvitiye Rossii. Ekonomika i menedzhment v XXI veke: sbornik nauchnyh trudov po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. M., 2024. S. 119–122.
8. Pavlova O.V. Formirovanie professional'no-eticheskoy kul'tury studentov vuzov: dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 2020.
9. Pavlova O.V. Professional'no-eticheskaya kul'tura lichnosti // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2017. Т. 17. №2. S. 237–240.
10. Chukreeva V.V. Gotovnost' budushchego uchitelya nachal'nyh klassov k pedagogicheskoy deyatel'nosti s det'mi iz antisocial'nyh semej // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2010. №2(21). S. 82–85.
11. Yamshchikova E.G. Pedagogicheskaya etika kak aktual'nyj komponent soderzhaniya poslediplomnogo obrazovaniya uchitelya // Obrazovanie: Resursy razvitiya. Vestnik LOIRO. 2019. №1. S. 91–94.



***Professional and ethical culture of personality
as the basis of its self-determination***

The issue of development of the basis of personality's professional and ethical culture in the educational process of pedagogical university is comprehended. The specific character of a future teacher's professional establishment is emphasized. There is defined the level of development of bachelors' representations about the obligatory and desired professional and ethical qualities that are necessary for them in the future professional activity, its level, perspectivity and efficiency are characterized by it as the result. The necessity of searching for the new optimal models of development of personality's professional and ethical culture with a foundation of specific nature of pedagogical activity is substantiated.

Key words: *professional and ethical culture, personality, self-determination, pedagogical university.*

(Статья поступила в редакцию 13.08.2025)

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. РАКИТИНА
Волгоград

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ТЕКСТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рассмотрены методологические аспекты изучения учебно-научного текста в начальной школе (лингвистические, психолого-педагогические, методические). Обозначены особенности информации, языкового оформления, восприятия и продуцирования учебно-научных текстов младшими школьниками. Уточнено использование их как единицы обучения. Описана предлагаемая поэтапность работы по освоению младшими школьниками учебно-научных текстов разных типов.



Ключевые слова: учебно-научный текст; типы; лингвистические, психолого-педагогические, методические аспекты изучения учебно-научного текста в начальной школе; поэтапность работы; задачи; содержание; алгоритмизация.

Современное общество предъявляет к обучению повышенные требования, направленные на формирование личности с развитыми языковыми, коммуникативными, информационными навыками, готовой к постоянному самообразованию. Такой подход нашел отражение в обновленном государственном образовательном стандарте начального общего образования, где содержание предметных, метапредметных, личностных результатов направлено на приобретение опыта изучения предметов, получение нового знания; создание условий для самоконтроля, саморегуляции; развитие «познавательного интереса, активности, инициативности, любознательности, самостоятельности в познании» и др. [16, с. 28–29].

Важное место в реализации этих требований занимает работа с учебно-научным текстом, рассматриваемым нами как основная содержательная единица обучения, которая реализует логику программы, образовательные, воспитывающие, развивающие цели; включает средства, направленные на их достижение; обращена к возрастным возможностям и запросам личности обучающегося.

Рассмотрим методологические аспекты формирования у младших школьников умений работать с учебно-научным текстом. Их составляют лингвистические, психолого-педагогические, методические исследования.

Лингвистические основы изучения учебно-научного текста в начальной школе представлены исследованиями в области теории текста, pragmatики, функциональной и коммуникативной стилистики (Н.С. Болотнова [2], Н.С. Валгина [3], Г.А. Золотова [9], И.П. Сусов [24] и др.).

Учебно-научный текст с позиций лингвистики представляет собой разновидность научного текста, отличающегося *особенностями информации, языкового оформления* (терминологическая лексика, грамматические модели научного стиля речи, различные опоры – схемы, таблицы, средства выделения важной информации); *структуры, реа-*

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

лизующей пошаговость освоения информации, а также *направленностью на адресата* (обучающегося), его возрастные возможности при восприятия структуры и содержания создаваемого автором учебно-научного текста [19, с. 43].

Психолого-педагогические основы изучения учебно-научного текста в начальной школе составляют: исследования, рассматривающие психолого-педагогические особенности младших школьников при восприятии и понимании текста как процесса и результата порождения смысла (П.П. Блонский [1], Л.С. Выготский [4], Л.П. Доблаев [6], Н.И. Жинкин [7], А.А. Смирнов [17] и др.); теории речевой и учебной деятельности (П.Я. Гальперин [5], А.В. Запорожец [8], А.А. Леонтьев [12], А.Н. Леонтьев [13], Д.Б. Эльконин [25] и др.).

В рамках данного направления исследований выделены следующие *психолого-педагогические особенности младших школьников* при восприятии и продуцировании учебно-научных текстов:

- фрагментарность, отсутствие целостности восприятия текста;
- слабость произвольного внимания, абстрагирующего и обобщающего восприятия;
- неспособность к длительному сосредоточению;
- зависимость от жизненного опыта;
- связь с практической деятельностью;
- ярко выраженная непосредственность;
- превалирование интереса к содержанию, а не к форме;
- преобладание репродуктивного (воспроизводящего) уровня восприятия;
- повышенная утомляемость.

Теория речевой деятельности служит обоснованием того, что тип текста определяет тип конкретного речевого акта. Исследователи в этой области единогласны в утверждении необходимости при изучении текста в начальной школе основываться на теории речевой деятельности.

Применительно к изучению учебно-научного текста оптимальной, по нашему мнению, является разработанная П.Я. Гальпериным теория формирования умственных действий [5, с. 148–234], которая включает следующие этапы:

1. Формирование мотивационной основы действия, рассматриваемой как «ориентирующий момент <...>, направляющий, выделяющий в предмете действия <...> то, что важно» [Там же, с. 196]. При работе с учебно-научным текстом это осуществляется в процессе создания познавательной мотивации, атмосферы заинтересованности, показа необходимости или пользы изучения материала текста, ознакомления с целью его восприятия и понимания.

2. Формирование схемы ориентировочной основы действия, при использовании которой, «следуя содержащейся в ней системе указаний» [Там же, с. 199], складывается алгоритм действий по восприятию и созданию конкретного типа учебно-научного текста.

3. Формирование действий в материализованной форме (освоение свойств, содержания и структуры конкретного типа учебно-научного текста с выведением алгоритма действий по его восприятию и порождению).

4. Формирование действий во внешней речи «про себя»: обобщение с полной вербализацией действий по отношению к определенному типу учебно-научного текста без конкретизации области его использования, сочетание материальной формы действия с речевой; воспроизведение хода своих действий с опорой на алгоритм, обоснование каждого шага с опорой на теоретические знания.

5. Формирование действия во внутренней речи (учащиеся автоматически выполняют действия по тексту, не контролируя себя, правильно ли оно выполняется, что свиде-

тельствует о сокращении действий при работе с текстом и переходе их во внутренний план, а необходимость во внешней опоре отпадает). В результате формирование речевого действия завершается. Оно по воспроизведению и созданию собственного текста принимает форму мысли, «переносится в умственный план», становится автоматическим, интериоризированным, усвоенным [Там же, с. 209].

Методические аспекты изучения учебно-научного текста в начальной школе в настоящее время приобретают особую актуальность в связи с кардинальными изменениями в системе российского образования, процессами универсализации знания и индивидуализации обучения на современном этапе развития общества.

Рассмотрим признаки учебно-научного текста с позиций методики. Учебно-научный текст в методическом аспекте характеризуется как единица обучения конкретному предмету, отличающаяся:

- раскрытием сущности предметных понятий, фактов, законов;
- способностью быть не средством механического воспроизведения информации, а инструментом активизации учащихся в процессе ее анализа, интерпретации, формулировки выводов, обобщений;
- способом предъявления строго дозированной информации, которая постепенно расширяется с увеличением объема и информативной значимости, что ведет к обогащению младших школьников элементами научной картины мира;
- наличием видов (текст-определение понятия, текст-правило, текст-инструкция и др.), разграничитывающихся в соответствии с особенностями тематики, структуры, содержания, языкового оформления;
- связью с автором, предлагающим соответствующие возрастным возможностям младших школьников предметные знания, и «с адресатом, для которого такой текст становится объектом изучения, понимания, образцом хранения знаний и процессом их передачи» [19, с. 43].

Поскольку операции восприятия, интерпретации, осмысления, систематизации информации, осуществляющиеся при работе с учебно-научными текстами, носят метапредметный характер, знания об особенностях таких текстов, полученные на уроках русского языка, должны применяться на занятиях и по другим учебным дисциплинам.

Так, в учебнике математики для 2 класса учащимся предлагаются две задачи и задание: *рассмотри выражения и объясни, к какой задаче относится каждое из них* [14, с. 63]. При выполнении данного задания нужно ориентироваться на содержание и структуру текста-объяснения. Или другое задание – задание на составление задачи, обратной исходной (*купили 7 билетов в кино и 5 билетов в театр. Сколько всего билетов купили? Составь и реши две задачи, обратные данной*) [Там же, с. 31]. При создании такого типа текста задачи необходимо:

- провести тщательный анализ структуры и содержания исходного текста, поскольку тексты обратных задач будут отличаться логикой рассуждения в рамках каждой из них, что определяет изменение структуры и содержания;
- обратить внимание на использованные в исходной задаче языковые средства;
- выделить формулировки вопросов и условия задачи.

Широко представлены в учебниках разных дисциплин задания на создание собственных учебно-научных текстов с опорой на наглядность. Например, в учебнике по окружающему миру для 2 класса имеется задание: *«Рассмотрите схему. Попробуйте объяснить, отчего загрязняется воздух. На что это влияет и как защитить воздух от загрязнения»* [15, с. 57]. Выполняя его, учащиеся должны использовать знания особенностей текста-объяснения. А задание *«Приведите примеры дикорастущих растений вашего края. Докажите на примерах, что они очень разнообразны»* [Там же, с. 75] требует от учащихся умений ориентироваться в особенностях текста-доказательства.

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Несмотря на то что осмысление, переработка информации при восприятии учебно-научных текстов и продуцирование собственных осуществляется применительно к разным учебным предметам (математика, естествознание и др.), обеспечивая успешность учебного процесса, именно русский язык как надпредметная дисциплина должен стать основой изучения структуры и содержания разных типов учебно-научных текстов.

Эффективность освоения младшими школьниками учебно-научного текста на уроках русского языка в значительной степени зависит от способности учителя при организации такой работы использовать знания о его лингвистических, психолого-педагогических, методических особенностях.

В системе работы с учебно-научными текстами возникает необходимость в следующей поэтапности:

- создание представления об учебно-научном тексте как единице научного стиля речи, отличии его от текстов других функциональных стилей и разновидностей;
- освоение общих и отличительных признаков разных типов учебно-научных текстов и составление в процессе такой работы их алгоритмов;
- самостоятельное восприятие и продуцирование разных типов учебно-научных текстов как с опорой на алгоритмы, так и без нее.

Задача *первого этапа* – сформировать у учащихся представление об учебно-научном тексте как разновидности научного стиля речи. Для этого необходимо продемонстрировать на конкретных примерах отличие его от художественного, научно-популярного, делового.

Сравнивая художественный и учебно-научный тексты, важно, например, нацелить учащихся на понимание различия в назначении, содержании, структурных особенностях, языковых средствах. Такая работа намечается в учебниках по русскому языку, где, в частности, в 4 классе (упражнение 10) учащимся предлагается два текста: текст о ландыше из словарной статьи (*ландыш – это травянистое растение с продолговатыми листьями и белыми душистыми цветками в виде колокольчиков. Латинское название ландыша в дословном переводе означает «лилия долин, цветущая в мае»*) и строчка из стихотворения В. Брюсова («Ландыш клонит жемчуг круглых белых слез...»). Опираясь на эти тексты, учащиеся должны выполнить следующее задание: «*обсудите, какое из данных предложений можно встретить в научном тексте, какое – в художественном. Какие выразительные средства использует В. Брюсов, чтобы образно описать ландыш?*» [10, с. 11]. Упражнение нацелено на практическом уровне расширить область сравнения двух текстов и донести до понимания младших школьников цель их создания, особенности каждого из них; показать, что художественный текст обладает эмоциональностью, образностью, предполагает «воздействие на читателя, передачу настроения, позиции автора». Для научного текста характерны «информирование, представление научных фактов, четкость, последовательность изложения, насыщенность терминологией, отсутствие отношения автора к излагаемому» [21, с. 148]. Однако названные возможности сравнения учебно-научного и художественного текстов на материале этого упражнения в полной мере не реализуются. Считаем, что для целостной работы по такому сопоставлению недостаточно использовать только строчку из стихотворения как пример художественного текста. Хотя она отличается образностью, способствует установлению ассоциативных связей, создает новое видение весеннего цветка, на материале одной строчки из талантливого поэтического текста нельзя, по нашему мнению, в достаточной степени установить цели создания художественного текста в сравнении с учебно-научным, сопоставить их языковые особенности, определить различия в содержании и структуре. Учителю для реализации этой цели можно включить в урок стихи, например, А.А. Фета «Первый ландыш», С.Я. Маршака «Ландыш», В.Я. Брюсова «Ландыш» («Ландыш милый, ландыш нежный») и др.

На втором этапе учащиеся должны научиться осознавать общие и отличительные признаки разных типов учебно-научных текстов, представленных в учебниках по русскому языку. Оптимальным приемом в достижении этой цели является составление алгоритма построения разных видов учебно-научного текста.

В тексте-рассуждении, например, содержится логическое изложение мыслей, устанавливаются причинно-следственные связи между явлениями, приводятся аргументы, делаются выводы, отсюда структура его включает тезис, аргументы, выводы. Разновидности текста-рассуждения (доказательство и объяснение) имеют свои отличия. Поскольку содержанием текста-доказательства является обоснование взаимосвязи основных свойств предметов и явлений, структура его включает тезис (суждение, требующее доказательства), аргументы (суждения, обосновывающие истинность тезиса), вывод (логический итог доказательства, расширяющий содержание тезиса) [19]. Содержание текста-объяснения предполагает раскрытие существенных свойств изучаемого объекта, его связей с другими объектами. В соответствии с этим в структуре текста-объяснения выделяются следующие части: 1) предъявление рассматриваемого явления; 2) раскрытие его причин [20]. Несмотря на широкое использование текста-рассуждения и его разновидностей в процессе обучения, методический аппарат учебников, «который мог бы способствовать эффективной организации процесса восприятия и осмысливания этих текстов, на это не направлен» [22, с. 160], алгоритмы работы с ними не предлагаются. В связи с этим у учащихся возникают проблемы в составлении подобных текстов при выполнении заданий типа: *докажите, что вы прочитали текст* (с. 12); *объясните свой ответ (выбор)* (с. 15, 19, 23, 47 и др.); *докажите, что данные слова являются именами существительными* (с. 55); *докажите, что в словах первого предложения выделены окончания* (с. 82); *докажите, что данные слова являются однокоренными* (с. 83); *докажите, что слова «вязать» и «вязкий» не являются однокоренными* (с. 100); *объясните значение выделенного слова и словосочетания* (с. 46); *объясните значение названия «Красная книга»* (с. 46); *объясните значения выделенных сочетаний слов (фразеологизмов)* (с. 50) и др. [11].

Инструкция как тип текста имеет разное назначение. В учебниках для начальной школы он представлен в формулировках заданий. Этот текст характеризуется типичным содержанием, способом изложения, краткостью, лаконичностью, точностью, информационной емкостью, четкой структурированностью (разные шрифты, цветовое выделение и др.), особыми языковыми средствами (глаголы неопределенной формы, повелительного наклонения, прошедшего и настоящего времени изъявительного наклонения в значении повелительного, отглагольные существительные, лексика в прямом значении, упрощенный синтаксис) [20]. Проведенный анализ лингвистической и методической литературы показал, что текст инструкции не получил еще достаточно полного научного освещения в современных исследованиях.

Однако такие тексты занимают важное место в процессе обучения, поскольку понимание их влияет на качество выполнения задания. Тексты-инструкции в формулировках заданий содержат комплекс предполагаемых действий, ориентированных на разные виды речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение). Так, в упражнении 48 учебника русского языка для 4 класса приведена инструкция по выполнению следующего задания: «*Рассмотрите в «Картины галерее» учебника репродукцию картины И.И. Левитана «Золотая осень». Почему автор назвал картину «Золотая осень»? Какие краски выбрал художник, чтобы показать «золото» осени? Скажите, какими художник изобразил осенний день? небо? реку? <...> Поделитесь своими впечатлениями о картине. Составьте текст по данному плану. Запишите составленный текст. Проверьте себя*» [10, с. 32].

Как видим, в данной инструкции содержится мотивация учащихся к выполнению задания, которая связана с жизненной ситуацией (выражением впечатлений), формули-

ровка соответствует возрастным возможностям учащихся, поэтому предельно понятна, представлена вопросительными предложениями, предполагающими точные ответы; материал (репродукция картины) способствует успешному выполнению задания. Инструкция предполагает действия, связанные с разными видами речевой деятельности: говорение (ответы на вопросы о деталях изображенного на картине, устное высказывание собственных впечатлений о картине), письмо (запись составленного текста), чтение текста самой инструкции, плана как опоры при составлении текста.

Текст-памятка как особый речевой жанр характеризуется краткостью и четкостью изложения, поскольку содержит сведения, алгоритмы, которые выступают руководством для совершения последовательности действий в определенных ситуациях. Специфика данного типа текста определяется тем, что в нем сочетаются элементы научного, делового и публицистического стилей. Для установления компрессии информации в текстах-памятках часто используются односоставные инфинитивные и определенно-личные предложения, глаголы повелительного наклонения, однородные члены предложения, причастные и деепричастные обороты и др. Данный тип текста широко представлен в учебниках русского языка для начальной школы, к примеру, в учебнике для 3 класса содержатся памятки: «Как выполнить звуко-буквенный разбор слова», «Как разобрать предложение по членам предложения», «Как подготовиться к диктанту по учебнику», «Как разобрать слово по составу» и др. [11, с. 141–144].

Учащиеся на практическом уровне должны осмыслить общие и отличительные признаки разных типов учебно-научных текстов.

Общим для всех типов учебно-научных текстов является то, что содержание их составляет не объективно новая информация, а «устоявшаяся, базовая, представляемая в строго систематизированном виде», составляющая «не процесс познания объекта, а результат этого процесса, знание о признаках объекта, его строении, функции, системных связях» [6, с. 33], т.е. компоненты структуры и содержания конкретного типа учебно-научного текста являются постоянными. Знание общих и отличительных признаков учебно-научных текстов будет способствовать эффективному освоению содержания и структуры разных типов в процессе их восприятия и продуцирования.

На *третьем этапе* проводится работа по восприятию и продуцированию учебно-научных текстов с опорой на знание учащимися структуры и содержания разных типов. Учитывая трудности младших школьников удерживать в памяти последовательность выполнения действий понимания и составления таких текстов, на этом этапе работы учитель включает в процесс обучения алгоритмы их построения, актуализированные на втором этапе нашей системы. Применение алгоритма облегчает процесс восприятия и создания текстов разных видов, вырабатывает метапредметные умения, необходимые при изучении других учебных дисциплин.

В работе, например, с *текстом-определением понятия* младшие школьники, опираясь на полученное на втором этапе представление о структуре и содержании данного типа текста, используют алгоритм его построения, включающий определяемое понятие (ключевое слово), требующее разъяснения содержания и определяющее понятие, которое содержит признаки, отличающие его от других. В процессе анализа данного типа текста учащиеся устанавливают существенные и несущественные признаки понятия, сравнивают разные понятия, выделяют в них общее и различное, результатом чего является формирование метапредметного универсального учебного действия, указанного в обновленном стандарте как базовое логическое действие «ориентироваться в изученных понятиях, соотносить понятие с его краткой характеристикой» [16, с. 24].

При построении текста-определения понятия использование алгоритма способствует предупреждению ошибок, возникающих из-за недостаточного понимания струк-

туры данного типа текста, отсутствия родового (*суффикс – это то, что стоит после корня*) или видового (*сказуемое – это член предложения*) понятия и др. Эффективными при этом являются задания на выделение родовых и видовых признаков определяемого понятия; составление текста определения с опорой на модели научного стиля речи (*что-то, что является чем, что называется чем, что представляет собой что*); выделение существенных признаков понятия [20], запоминание их, продуцирование собственного текста-определения.

Текст-рассуждение, широко представленный в учебных материалах для средней школы, начинает осваиваться учащимися начальной школы. На этом этапе обучения необходимо подвести младших школьников к пониманию того, что в процессе рассуждения устанавливаются причинно-следственные связи, **в размышлении содержатся оценка, обоснование, доказательство или опровержение высказанной мысли.**

В процессе обучения младших школьников восприятию и созданию текстов рассуждения необходимо учитывать трудности, связанные с недостаточным пониманием сущности такого вида текста, неумением выделять его структурные компоненты (тезис, доказательство, вывод), «строить предложения в логической последовательности; с поверхностью в выборе аргументов, подменой тезиса, нарушением причинно-следственных связей, неумением делить текст на части и др.» [Там же, с. 75]. При работе с данным видом текста целесообразны упражнения на:

- выделение структурных элементов текста-рассуждения, его основной мысли (тезиса);
- сравнение разных типов речи и доказательство принадлежности их к конкретному типу;
- подбор аргументов к тезису предложенного текста и приведение собственных аргументов для доказательства этого тезиса и др.

Как указано выше, текст-рассуждение может быть двух видов. Это текст-доказательство и текст-объяснение. В процессе освоения текста-доказательства, например, при выполнении задания (упражнение 250) «*Докажите, что все имена существительные употреблены во множественном числе*» учащиеся должны в соответствии с алгоритмом 1) составить тезис (имена существительные *метели, деревья, птицы, свирепости, хохолки, огоньки, снегири* употреблены во множественном числе); 2) дать аргументы, доказывающие этот тезис (показателем множественного числа в именительном падеже являются окончания *-и, -ы, -я*); 3) сделать вывод (следовательно, существительные употреблены во множественном числе) [10, с. 129].

Для текста-доказательства, как видим, важны строгие аргументы, для текста-объяснения – конкретные примеры, дополняющие информацию с целью полного понимания тезиса. Например, при выполнении задания (упр. 228) «*Объясните смысл пословицы «Назвался груздем – полезай в кузов»*» [Там же, с. 119] учащиеся формулируют тезис (*смысл этой пословицы в том, что слова должны соответствовать делам*), затем приводят примеры, объясняющие этот смысл (например, брат пообещал младшей сестре починить игрушку, но тут пришли друзья, и он ушел; вечером мама напомнила об обещании, но он сказал, что отремонтирует завтра. Или: друг всегда говорит, что любит помогать родителям в саду, но, когда наступает ответственная пора, например, сбор урожая, у него находятся другие дела). В результате делается вывод: если пообещал кому-то что-либо сделать, нужно держать слово, быть ответственным за свои обещания.

Как видим, обучение работе с учебно-научным текстом, выступающим моделью познания, средством изучения различных предметов, развития познавательных психических процессов (восприятия, внимания, памяти), должно стать базовым в языковом образовании детей младшего школьного возраста и опираться на методологические положения лингвистики, психологии, педагогики, методики, обеспечивающие оптимальные для этого условия.

Список литературы

1. Блонский П.П. Психология младшего школьника: избранные психологические труды. М.; Воронеж, 2006.
2. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста. Словарь-тезаурус. М., 2012.
3. Валгина Н.С. Теория текста. М., 2003.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2005.
5. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов. М., 2002.
6. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982.
7. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.
8. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды. Т. 1. М., 1986.
9. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М, 2006.
10. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 4-й класс: учебник: в 2 частях. Ч. 1. М., 2023.
11. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 3-й класс: учебник: в 2 частях. Ч. 1. М., 2023.
12. Леонтьев А.А. Деятельный ум: деятельность, знак, личность. М., 2001.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
14. Математика: 2-й класс: учебник: в 2 частях / под ред. М.И. Моро, М.А. Бантовой, Г.В. Бельтюковой. Ч. 1. М., 2023.
15. Плещаков А.А. Окружающий мир: 2-й класс: учебник: в 2 частях. Ч. 1. М., 2023.
16. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/fles/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb.pdf> (дата обращения: 21.12.2022).
17. Психология: учебник для педагогических институтов / под ред. А.А. Смирнова. М., 1962.
18. Ракитина С.В. Учебно-научный текст как источник решения познавательных задач // Problems of modern education materials of the VII internacional scietific conference on September 10–11 2016. Пенза, 2016. С. 178–180.
19. Ракитина С.В. Учебно-научный текст в становлении элементов научной картины мира младших школьников // Границы познания. 2021. №2(73). С. 42–46.
20. Ракитина С.В. Работа с учебно-научным текстом на уроках русского языка в современной начальной школе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №8(181). С. 72–80.
21. Ракитина С.В. Особенности подготовки бакалавров к работе с учебно-научным текстом на уроках русского языка в полиглоссических классах начальной школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №5(188). С. 145–150.
22. Савельева Л.В. Диалог с учебно-научным текстом в начальной и основной школе как условие достижения метапредметных результатов // Герценовские чтения. Начальное образование. 2018. Т. 9. №1. С. 159–164.
23. Солганик Г.Я. Стилистика текста: учебное пособие. М., 2001.
24. Сусов И.П. Лингвистическая прагматика. М., 2006.
25. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

* * *

1. Blonskij P.P. Psihologiya mldshego shkol'nika: izbrannye psihologicheskie trudy. M.; Voronezh, 2006.
2. Bolotnova N.S. Kommunikativnaya stilistika teksta. Slovar'-tezaurus. M., 2012.
3. Valgina N.S. Teoriya teksta. M., 2003.
4. Vygotskij L.S. Psihologiya razvitiya cheloveka. M., 2005.
5. Gal'perin P.Ya. Lekcii po psihologii: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. M., 2002.
6. Doblaev L.P. Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya. M., 1982.
7. Zhinkin N.I. Mekhanizmy rechi. M., 1958.
8. Zaporozhets A.V. Psihicheskoe razvitiye rebenka // Izbrannye psihologicheskie trudy. T. 1. M., 1986.
9. Zolotova G.A. Kommunikativnye aspeky russkogo sintaksisa. M, 2006.

10. Kanakina V.P., Goreckij V.G. Russkij jazyk: 4-j klass: uchebnik: v 2 chastyah. Ch. 1. M., 2023.
11. Kanakina V.P., Goreckij V.G. Russkij jazyk: 3-j klass: uchebnik: v 2 chastyah. Ch. 1. M., 2023.
12. Leont'ev A.A. Deyatel'nyj um: deyatel'nost', znak, lichnost'. M., 2001.
13. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
14. Matematika: 2-j klass: uchebnik: v 2 chastyah / pod red. M.I. Moro, M.A. Bantovoj, G.V. Bel'tyukovoj. Ch. 1. M., 2023.
15. Pleshakov A.A. Okruzhayushchij mir: 2-j klass: uchebnik: v 2 chastyah. Ch. 1. M., 2023.
16. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiskoj Federacii ot 31.05.2021 №286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosreestr.ru/uploads/fles/14e6445c39109a753e_c3b7d239e46fdb.pdf (data obrashcheniya: 21.12.2022).
17. Psihologiya: uchebnik dlya pedagogicheskikh institutov / pod red. A.A. Smirnova. M., 1962.
18. Rakitina S.V. Uchebno-nauchnyj tekst kak istochnik resheniya poznavatel'nyh zadach // Problems of modern education materials of the VII internacional scietific conference on September 10–11 2016. Penza, 2016. C. 178–180.
19. Rakitina S.V. Uchebno-nauchnyj tekst v stanovlenii elementov nauchnoj kartiny mira mladshih shkol'nikov // Grani poznaniya. 2021. №2(73). S. 42–46.
20. Rakitina S.V. Rabota s uchebno-nauchnym tekstem na urokah russkogo jazyka v sovremennoj nachal'noj shkole // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №8(181). S. 72–80.
21. Rakitina S.V. Osobennosti podgotovki bakalavrov k rabote s uchebno-nauchnym tekstem na urokah russkogo jazyka v polietnicheskikh klassah nachal'noj shkoly // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №5(188). S. 145–150.
22. Savel'eva L.V. Dialog s uchebno-nauchnym tekstem v nachal'noj i osnovnoj shkole kak uslovie dostizheniya metapredmetnyh rezul'tatov // Gercenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie. 2018. T. 9. №1. S. 159–164.
23. Solganik G.Ya. Stilistika teksta: uchebnoe posobie. M., 2001.
24. Susov I.P Lingvisticheskaya pragmatika. M., 2006.
25. El'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.



Methodological aspects of studying the educational and scientific text at primary school

The methodological aspects of studying the educational and scientific text at primary school (linguistic, psychological and pedagogical, methodological) are considered. The specific features of information, linguistic composition, perception and production of the educational and scientific texts by younger schoolchildren are denoted. There is specified their use as the educational unit. The suggested phasing of work to master the educational and scientific texts of different types by younger schoolchildren is described.

Key words: *educational and scientific text; types; linguistic, psychological and pedagogical, methodological aspects of studying the educational and scientific text at primary school; phasing of work; tasks; content; algorithmization.*

(Статья поступила в редакцию 01.09.2025)

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э.И.БАХТЕЕВА,
С.В ГЕРКУШЕНКО
Волгоград

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Представлены результаты психолого-педагогического исследования по проблеме формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у детей в условиях семейного воспитания. Актуализирована значимость педагогического сопровождения родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста. Даны эффективные формы сопровождения родителей педагогами образовательных организаций по проблеме формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей.



Ключевые слова: ценности, духовно-нравственные ценности, педагогическое сопровождение родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста, формы педагогического сопровождения.

Современное российское общество переживает период разнообразных перемен в условиях глобального цивилизационного и ценностного кризиса. На современном этапе существует социальная потребность общества в упрочении духовно-нравственных основ развития и воспитания личности, обеспечивающие единство поликультурного пространства нашего государства. Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» утверждается система целей, задач и инструментов реализации стратегического национального приоритета по защите традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Российская Федерация рассматривает традиционные ценности как основу российского общества, позволяющую защищать и укреплять суверенитет России, обеспечивая единство многонациональной и многоконфессиональной страны, осуществляя сбережение народа России и развитие человеческого потенциала [14, с. 1].

На современном этапе осознается значимость традиционных российских духовно-нравственных ценностей в содержательном контексте воспитания и образования детей [4, с. 74]. Сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей возможно благодаря модернизации форм и методов воспитания и образования детей в соответствии с целями государственной политики. Современная парадигма образования направлена на формирование широкого спектра социальных и культурных компетенций у подрастающего поколения

Проблема ценностей, ценностных отношений и ценностных ориентаций является одной из фундаментальных в психолого-педагогических научных исследованиях. Понятие ценностных ориентаций имеет междисциплинарный характер. Как отмечает Н.М. Ананьев в своих исследованиях, изучение ценностных ориентаций происходит на стыке различных отраслей знания о человеке – философии, социологии, психологии, педагогики. Анализ данной категории позволяет выделить ценность как отражение человеческого отношения, ценность как духовно-нравственная категория, ценность

* Публикация подготовлена в рамках проекта «Разработка методики подготовки педагогов к сопровождению психолого-педагогического просвещения родительских сообществ в сетевом формате» по государственному заданию Министерства просвещения России.

как общественное явление. В человеческом сознании существует одновременно множество ценностей, поэтому вполне оправданно говорить о системе ценностей, поскольку они существуют не хаотично, определенным образом упорядочены. Система ценностей является сложной и многоуровневой проблемой. Она существует и функционирует в практике реальных социальных отношений и субъективно осознается, и переживаются они как ценностные категории нормы, цели и идеалы, которые, в свою очередь, через сознание и духовно-эмоциональное состояние людей и социальных общностей оказывают обратное воздействие на все сферы человеческой жизни. Осваивая ценности окружающего мира, человек опирается на устоявшиеся в его культуре традиции, нормы, обычаи и постепенно формирует систему основополагающих и общепринятых ценностей, служащих ему руководством в жизни [2].

К традиционным ценностям Российской Федерации относятся: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России [14].

Национально-культурная самоидентификация, формирование иерархии традиционных ценностей, культурно-ценостных ориентаций как основы духовно-нравственной личности, развитие эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе происходят на этапе дошкольного и младшего школьного возраста. На данном этапе начинает формироваться новый тип социально значимых отношений, что влечет за собой необходимость совершенствования системы ценностных установок. В процессе обучения и воспитания дети усваивают моральные ценности, стратегии поведения, которые складываются из ежедневных нравственных поступков. Формирование духовно-нравственных ценностей происходит в системе влияния безусловного авторитета взрослого человека и детского сообщества. Значимый взрослый выступает как носитель духовно-нравственных ценностей в системе общественных отношений. Как отмечал Л.С. Выготский, мир значимых взрослых как часть объективной действительности становится идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать [6, с. 102].

Государство уделяет особое внимание сензитивности периода детства в формировании духовно-нравственных ценностей, что отражено в государственных образовательных стандартах дошкольного и начального общего образования. Современное дошкольное образование, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования и Федеральной образовательной программе, включает следующие **базовые задачи:** формирование традиционных духовно-нравственных и социокультурных ценностей российского народа; усвоение норм, правил поведения, принятых в российском обществе; формирование у ребенка основ гражданственности и патриотизма,уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье; воспитание подрастающего поколения как знающего и уважающего историю и культуру своей семьи, большой и малой Родины [11; 12]. В рамках реализации Федерально-го государственного стандарта начального общего образования актуализируется преемственность содержания и форм образовательной и воспитательной деятельности при реализации образовательных программ дошкольного и начального общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обеспечивает личностное развитие обучающихся, в том числе духовно-нравственное и социокультурное, включая становление их российской гражданской идентичности как составляющей их социальной идентичности, представляющей собой осознание индивидом принадлежности к общности граждан Российской Федерации, способности, готовности и ответственности выполнения им своих гражданских обязанно-

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

стей, пользования прав и активного участия в жизни государства, развития гражданского общества с учетом принятых в нем правил и норм поведения [10].

Учитывая актуальность создания единого развивающего пространства формирования духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения, на первый план выходит взаимодействие образовательного учреждения и семьи. Актуальность такого взаимодействия обусловлена применением ключевых научных концепций, таких как аксиологический подход (А.Ф. Асимов, Е.В. Бондаревская, Т.И. Власова, М.С. Каган, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, В.П. Тугаринов, Е.Н. Шиянов, Т.Т. Щелина); системный подход (П.А. Анохин, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.П. Беспалько, В.П. Кузьмин, В.Н. Сагатовский, Э.Г. Юдин), а также фамилийтический подход (А.И. Антонов, Т.В. Лодкина, В.М. Медков, Н.И. Шевандрин, И.Ю. Шилов). Данные подходы обеспечивают научно-методологическую основу и смысловую направленность процессов передачи ценностных ориентиров и высоких нравственных качеств в рамках семейного воспитания.

Одним из возможных путей организации эффективного взаимодействия образовательного учреждения и семьи выступает педагогическое сопровождение родителей по вопросам формирования духовно-нравственных ценностей детей. Обратимся к понятию «сопровождение». Исследования понятий «сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение» представлены в работах О.С. Газмана, Л.В. Байгородовой, Е.О. Кучеровой, Н.В. Клюевой, Н.Г. Битяновой, И.В. Дубровиной, С.В. Дудчик, Е.И. Казаковой, и др. В многочисленных исследованиях *сопровождение* рассматривается как синоним поддержки, содействия, сочувствия, сотрудничества, взаимодействия; как метод и как создание специфических условий для деятельности. *Поддержка* понимается как сохранение личностного потенциала и содействие его становлению [1, с. 7].

Цель педагогического сопровождения родителей – создание благоприятного социально-информационного пространства, позволяющего формировать активную социальную позицию родителя, развивать компетенции в области воспитания духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Такое сопровождение поддерживает конструктивное взаимодействие педагогов и родителей, помогая последним успешно реализовывать задачи воспитания и становления нравственной личности ребенка.

В контексте решения цели нашего исследования делаем акцент на параллели между сопровождением ребенка и поддержкой родителя в рамках партнерства «педагог – родитель». Современный родитель испытывает потребность в помощи и содействии при выполнении задач воспитания и формировании духовно-нравственных ценностей у детей. В свою очередь педагог не способен полностью или частично заменить родителя, так как такое вмешательство нарушит автономию и путь индивидуального развития ребенка и семьи. Вместо этого предлагается равноправное партнерство, позволяющее совместно достигать положительных результатов воспитания и обучения, сохраняя при этом свободу самовыражения и личную ответственность каждой стороны.

Процесс организации сопровождения родителей в нашем исследовании подразумевал ряд этапов.

Первый этап – **мотивационно-концептуальный** – реализовывался с целью установления эмоционального контакта между педагогом и родителями, формирования общей цели, задач, мотивов и смыслов сотрудничества. На данном этапе педагогического сопровождения родителей воспитанников актуальным являлось выявление уровня мотивации родителей к духовно-нравственному развитию своих детей, знаний об особенностях эмоционального и социального развития ребенка. Исследователи Волгоградского государственного социально-педагогического университета провели анкетирование родителей детей, посещающих образовательные учреждения дошкольного и школьного уровня, по вопросу актуальности формирования у детей традиционных российских ду-

ховно-нравственных ценностей. В исследовании приняли участие 319 родителей обучающихся Белгородской, Волгоградской, Оренбургской областей, Республики Калмыкия и Якутия. На вопрос «*Какие ценности, по Вашему мнению, необходимо формировать у ребенка в первую очередь?*» (из предложенного перечня необходимо было выбрать три ценности) 67,72% опрошенных выбрали следующее: высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд; 59,18% опрошенных – жизнь, достоинство, права и свободы человека; 31,33% опрошенных – историческая память и преемственность поколений, а также единство народов России; 32,91% опрошенных – приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость; 32,91% опрошенных – коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение; 26,58% опрошенных – патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу. На вопрос «*Какие ценности, по Вашему мнению, формируются у ребенка преимущественно семье родителями?*» 80,7% опрошенных выбрали следующее: высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд; 58,23% опрошенных – жизнь, достоинство, права и свободы человека; 38,92% опрошенных – приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость; 34,18% опрошенных – коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение; 24,05% опрошенных – историческая память и преемственность поколений, а также единство народов России; 23,73% опрошенных – патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу.

Осознавая свою ведущую роль в воспитании, родители способны целенаправленно формировать у детей систему ценностей, соответствующую российским традициям и культуре. В рамках анкетирования родители (64,56% опрошенных) отметили необходимость психолого-педагогических просветительских мероприятий в образовательной организации по вопросам воспитания. Так, 21,4% из числа опрошенных отмечают собственную неготовность к формированию российской духовно-нравственной ценности «историческая память и преемственность поколений», 19,8% испытывают затруднения по вопросу формированию традиционной российской духовно-нравственной ценности «патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу».

Также было проведено анкетирование родителей воспитанников дошкольных образовательных учреждений для выявления понимания ими значимости воспитания нравственных норм и социальных ценностей, а также вопросов, связанных с влиянием информационных ресурсов на формирование ценностных ориентаций. Результаты показали, что 38% родителей отмечают, что ребенок проявляет значительное расхождение между теоретическим знанием социальных норм и ценностей и практикой реального поведения. Причины такого явления определяются спецификой возраста и недостатком практических примеров социально-ценного поведения, отсутствием контроля со стороны воспитывающего взрослого. Из числа опрошенных 26% родителей отметили, что их ребенок проявляет способность к ценностным взаимоотношениям, успешно интегрирует знания о нормах и ценностях в практику реального поведения. Эта положительная тенденция объясняется успешной работой педагогов и родителей, созданием благоприятных условий для закрепления положительных моделей поведения. Родители, которые используют директивные модели воспитания (36%), отметили нормативно-дисциплинарную модель поведения у детей. Ориентация ребенка на внешний контроль снижает самооценку и готовность принимать самостоятельные решения.

В рамках нашей работы особую ценность представляют результаты исследования М.В. Корепановой и Е.В. Самохиной. Авторы описали данные аналитической обработки представлений детей старшего дошкольного возраста о ряде российских ценностей: Родина, труд, семья, справедливость. Важно отметить тот факт, что у детей на высоком уровне сформированы представления о Родине, представители старшего дошкольного возраста знают памятники и достопримечательности малой Родины. Анализируя

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

сформированность и понимание ценности «семья», авторы отмечают интересный факт, что 42% старших дошкольников не включают в понятие семьи старшее поколение (бабушек, дедушек), при этом определяют первостепенность и значимость семьи (пример высказываний детей: «это когда мама с папой и с ребенком дружат, и они дружно живут в доме») [13, с. 120].

В нашем исследовании мы выявили, что родители детей дошкольного возраста определяют первостепенность семейного воспитания в формировании духовно-нравственных ценностей, но в силу ориентации на предшкольную подготовку более 60% родителей отдают предпочтение дополнительным образовательным программа и мероприятиям просветительского характера, ориентированных на формирование учебно-познавательных компетенций. Современные тенденции требуют хорошей подготовленности детей к обучению в школе, а родители стремятся обеспечить своим детям успешный старт в учебе. Тем не менее, существует риск потери баланса между развитием интеллектуальных способностей и духовно-нравственным воспитанием.

Второй этап сопровождения родителей – **консультативно-проектный** – связан с построением эффективной поддерживающей среды, обеспечивающей комфортное вхождение родителей в пространство воспитания детей в образовательном учреждении. К формам сопровождения родителей воспитанников, реализованных на данном этапе, мы относим следующие: групповое консультирование, совместную проектно-исследовательскую деятельность детей и родителей в образовательном учреждении.

Групповое консультирование осуществляется в рамках деятельности образовательных сообществ для родителей воспитанников. Образовательные сообщества – это организованные объединения педагогов, родителей, воспитанников, имеющие общие целевые, ценностные и пространственно-временные ориентиры [6]. Принципы консультирования в рамках образовательных сообществ для родителей следующие: системность (обеспечивает комплексный и системный подход к проблемам воспитания и развития); персонализированность (обеспечивает индивидуальный подход к каждой семье); актуальность (обеспечивает своевременность предоставления информации родителям согласно их запросу); доступность (обеспечивает доступность информации для родителей); принцип деятельностного подхода (обеспечивает активную позицию родителей). Преимущество группового консультирования в рамках сообществ для родителей предоставляет возможность получить обратную связь от других родителей и со стороны педагога, что дает объективную возможность взглянуть на свою семейную ситуацию со стороны. Позиция по отношению к собственной модели воспитания становится гибкой; убеждения, взгляды и проблемы перестают быть уникальными, родители понимают, что многие сталкиваются со схожими сложностями.

Педагоги, родители и дети взаимодействовали в разнообразных форматах, используя как традиционные очные (оффлайн) встречи, так и современные цифровые инструменты (онлайн). Для координации и коммуникации было организовано специализированное сообщество на популярной платформе «ВКонтакте», где публиковались консультативные материалы для родителей, велось обсуждение планов реализации проектов, публиковались ответы на интересующие родителей вопросы в области воспитания и развития ребенка.

Продуктивным является также включение родителей в проектно-исследовательскую деятельность детей в образовательном учреждении. Проектная деятельность рассматривается как форма организации коллективной творческой деятельности, которая дает возможность каждому субъекту образовательных отношений проявить себя в тех видах деятельности, которые ему наиболее интересны (поисковая, исследовательская, творческая).

Приведем примеры включения родителей в проектно-исследовательскую деятельность в условиях педагогического сопровождения родителей в формировании духов-

но-нравственных ценностей у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста на базе инновационных площадок кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Решение задач по формированию семейных ценностей включает в себя целый спектр направлений, касающихся укрепления семейных традиций, межпоколенных связей, построения здоровых межличностных отношений внутри семьи. Для решения данных задач были разработаны и реализованы проекты: «Педагогическая поддержка раннего семейного воспитания», «Семейная гостиная», «Родительский университет» и др. Также была реализована серия семейных проектов: «Мама / папа / бабушка / дедушка, ПОЧИТАЙ». В рамках данного проекта родители нескольких поколений в кругу семьи читали детям сказки. Образовательным продуктом реализации проекта стала серия видеороликов. Запись видеоролика с участием родителей, бабушек и дедушек является продуктивным методом привлечения внимания детей к чтению книг и подчеркивает его ценность как традиционного семейного занятия.

Задачи по формированию у дошкольников ценностного отношения к историческому и национальному наследию родного края и страны, развитию устойчивого интереса к познанию национального быта, народных праздников, устного народного творчества стали основой содержания проектов, представленных в следующих направлениях работы с родителями дошкольников: «Мой дом, моя семья»; «Человек в культуре»; «Наш край, наш город»; «Россия – наш общий дом»; «Зашитники Отечества». Педагогами разработаны авторские интерактивные игры на образовательной платформе для родителей и их детей. Ребята совместно с родителями знакомятся с разнообразием промыслов России, их особенностями, изучают природу и животный мир родного края, предметы рукотворного мира, обычай и традиции своего народа.

Задачи по формированию у старших дошкольников и младших школьников гражданской позиции, патриотических чувств, любви к Родине легли в основу разработанных нами проектов: «#ЗаНаших», «Великий подвиг на Волге». Проекты направлены не только на создание условий для формирования представлений детей об истории Великой Отечественной войны и героизме русского солдата, но также они призваны дать участникам детско-родительского сообщества возможность отразить свои представления об этих событиях в разных видах деятельности [7, с. 234]. В рамках реализации проекта «#ЗаНаших» была создана серия мультипликационных фильмов, посвященных подвигам героев Великой отечественной войны и специальной военной операции. На основных этапах работы дети совместно с педагогом и родителями обсуждали, что такое отвага, честь, героизм, подвиг. В рамках проекта проведена акция «Помощь солдату», где дети подготовили индивидуальные подарки солдатам СВО и письма, которые передали на передовую. В результате проведенной работы родители инициировали создание цикла мультфильмов, посвященных подвигу российского солдата, истории родного Отечества. Педагогический потенциал мультипликационного фильма как средства воспитания духовно-нравственных ценностей детей заключается в его возможности влиять в процессе просмотра, восприятия и обсуждения мультфильма на усвоение ребенком нравственных представлений, норм, отношений, привычек и способов поведения [9, с. 11]. Сознательное усвоение детьми примеров мужества, стойкости и самоотверженности служит основой для воспитания будущих патриотов, готовых защищать и укреплять свое государство. Проектная деятельность направлена на расширение и углубление понимания исторической памяти и преемственности поколений, гражданских и патриотических качеств у участников образовательных сообществ.

Создавая комфортную среду сопровождения родителей воспитанников образовательных учреждений в области духовно-нравственного развития личности и формирования традиционных духовно-нравственных ценностей, мы подтвердили эффективность следующих технологий и средств организации проектной деятельности: анима-

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ция (мультиплекция) рассматривается нами как одна из эффективных технологий деятельностного подхода, народная культура, по нашему мнению, одно из главных средств нравственного, познавательного и эмоционального развития ребенка.

Третий этап педагогического сопровождения родителей – **рефлексивный**. Дан- ный этап предполагает постоянное осмысление, анализ и перестройку родителями соб- ственного опыта, что обеспечивает формирование позитивной родительской позиции и непрерывное саморазвитие. Ведущей формой реализации рефлексивного этапа высту- пает игровое взаимодействие с родителями. Игра является уникальной организацион- ной формой обучения и воспитания, одновременно реализующей три фактора разви- тия творческого стиля деятельности: проблематизацию, рефлексию и диалог [3, с. 12].

В рамках нашего исследования мы предлагаем использовать потенциал метафори- ческой деловой игры в организации игровой формы рефлексивного этапа педагоги- ческого сопровождения. Метафорическая деловая игра принадлежит к особому классу деловых игр. Нестандартная организация активной работы родителей и педагогов в ус- ловиях игры обеспечивает эффективность в достижении рефлексивных задач по смене родительской установки. Такая форма позволяет организовать игровое взаимодействие так, что его участники, опираясь на свой жизненный опыт и опыт, полученный в ходе реализации основных форм сопровождения, могут создать новый продукт, который яв- ляется решением их реальных проблем. Для решения педагогической проблемы в каче- стве сюжета деловой игры берется метафора. Метафорой могут служить сказочные сю- жеты, связывающие проблематику отношений главных героев истории и реальных про- блем в педагогическом взаимодействии [8]. Использование метафоры позволяет актуали- зировать творческие ресурсы родителей, преодолевать стереотипные позиции, меша- ющие решению проблемы.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить основные направ- ления и эффективные формы организации педагогического сопровождения родителей в сфере духовно-нравственного воспитания детей. Система педагогического сопрово- ждения родителей, созданная в рамках исследования, позволила в полной мере решить следующие задачи: включения родителей в детско-родительское сообщество (содей- ствие сплочению родителей, вовлечение родителей в распространение успешных педа- гогических практик); формирование педагогических компетенций (компенсация дефи- цитов педагогических компетенций у родителей); включение родителей в проектную деятельность (разработка и реализация социальных и семейных проектов, направлен- ных формирование духовно-нравственных ценностей, социальных компетенций), раз- работка инновационных форматов сотрудничества (сообщество на платформе «ВКон- такте, тренинги с использованием метафорических деловых игр и анализом медиапро- дукта). Полученные результаты свидетельствует о целесообразности внедрения разра- ботанной системы педагогического сопровождения в практику образовательных учреж- дений. Таким образом, внедрение комплексного педагогического сопровождения стано- вится необходимым условием успешного решения проблем современного образования родителей и формирования у подрастающего поколения традиционных духовно-нрав- ственных ценностей.

Список литературы

1. Адушкина К.В., Лозгачева О.В. Психологопедагогическое сопровождение субъектов об- разования: учебное пособие. Екатеринбург, 2017.
2. Ананьев Н.М. Человек как предмет познания. М., 2000.
3. Бахтеева Э.И., Геркушенко С.В. Геймификация образовательного процесса подготовки будущих педагогов // Известия Волгоградского государственного педагогического универси- тета. 2023. №8(181). С. 11–18.

ИЗВЕСТИЯ ВГПУ

4. Бахтеева Э.И. Формирование ценностного отношения к национальной культуре у детей дошкольного возраста как основы поликультурной компетентности личности // Известия саратовского университета. Серия: Философия, психология, педагогика. 2015. №2. С. 73–78.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
6. Геркушенко С.В., Геркушенко Г.Г., Гончарова О.В., Корепанова М.В., Соколов М.В. Профессиональные образовательные сообщества педагогов: теория и практика: монография. Волгоград, 2014.
7. Геркушенко С.В. Нравственно-патриотическое воспитание в условиях информационного, познавательно – творческого проекта «Великий подвиг на Волге». [Электронный ресурс] // Ребенок и общество. 2024. №1. URL: <https://childandsociety.ru/ojs/index.php/cas/article/view/551> (дата обращения: 21.07.2025).
8. Завьялова Ж.А. Метафорическая деловая игра // Обруч. 2023. №3. С. 115–120.
9. Куниченко О.В. Особенности воспитания нравственного поведения старших дошкольников средствами мультипликационных фильмов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2016.
10. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями и дополнениями от 18.07.2022 №569, 08.11.2022 №955, 22.01.2024 №31). [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=477741&ysclid=mfsktccbk0643308594> (дата обращения: 25.07.2025).
11. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. №1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 №71847). [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?ysclid=mfskvqmbqi908727103> (дата обращения: 25.07.2025).
12. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 №30384). [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=442993&ysclid=mfskwqhuh163810209> (дата обращения: 25.07.2025).
13. Самохина Е.В. Особенности представлений детей старшего дошкольного возраста о русских традиционных ценностях // Современные тенденции прикладных исследований в психологии, педагогике и социологии: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции (28 мая 2024 г.): электронное текстовое издание. Ульяновск, 2024. С. 117–122.
14. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Собрание законодательства Российской Федерации, №46, ст. 8093, 14 ноября 2022 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 25.07.2025).

* * *

1. Adushkina K.V., Lozgacheva O.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sub»ektov obrazovaniya: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2017.
2. Anan'ev N.M. Chelovek kak predmet poznaniya. M., 2000.
3. Bahteeva E.I., Gerkushenko S.V. Gejmifikaciya obrazovatel'nogo processa podgotovki budushchih pedagogov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №8(181). S. 11–18.
4. Bahteeva E.I. Formirovaniye cennostnogo otnosheniya k nacional'noj kul'ture u detej doshkol'nogo vozrasta kak osnovy polikul'turnoj kompetentnosti lichnosti // Izvestiya saratovskogo universiteta. Seriya: Filosofiya, psihologiya, pedagogika. 2015. №2. S. 73–78.
5. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1991.
6. Gerkushenko S.V., Gerkushenko G.G., Goncharova O.V., Korepanova M.V., Sokolov M.V. Professional'nye obrazovatel'nye soobshchestva pedagogov: teoriya i praktika: monografiya. Volgograd, 2014.

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

7. Gerkushenko S.V. Nrvastvenno-patrioticheskoe vospitanie v usloviyah informacionnogo, poznavatel'no – tvorcheskogo proekta «Velikij podvig na Volge». [Elektronnyj resurs] // Rebenok i obshchestvo. 2024. №1. URL: <https://childandsociety.ru/ojs/index.php/cas/article/view/551> (data obrashcheniya: 21.07.2025).
8. Zav'yalova Zh.A. Metaforicheskaya delovaya igra // Obruch. 2023. №3. S. 115–120.
9. Kunichenko O.V, Osobennosti vospitaniya nrvastvennogo povedeniya starshih doshkol'nikov sredstvami mul'tiplikacionnyh fil'mov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2016.
10. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 goda №286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» (s izmeneniyami i dopolneniyami ot 18.07.2022 №569, 08.11.2022 №955, 22.01.2024 №31). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=477741&ysclid=mfsktccbk0643308594> (data obrashcheniya: 25.07.2025).
11. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 25 noyabrya 2022 g. №1028 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya» (Zaregistrirовано в Minyuste Rossii 28.12.2022 №71847). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?ysclid=mfskvqmbqi908727103> (data obrashcheniya: 25.07.2025).
12. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 №1155 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» (Zaregistrirовано в Minyuste Rossii 14.11.2013 №30384). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=442993&ysclid=mfskwqhuh163810209> (data obrashcheniya: 25.07.2025).
13. Samohina E.V. Osobennosti predstavlenij detej starshego doshkol'nogo vozrasta o russkih tradicionnyh cennostyah // Sovremennye tendencii prikladnyh issledovanij v psihologii, pedagogike i sociologii: sbornik trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (28 maya 2024 g.): elektronnoe tekstovoe izdanie. Ul'yanovsk, 2024. S. 117–122.
14. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. №809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nrvastvennyh cennostej». Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii, №46, st. 8093, 14 noyabrya 2022 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashcheniya: 25.07.2025).



The pedagogical support of parents in the education of moral and spiritual values of children of preschool and younger school age

The results of psychological and pedagogical study concerning the issue of development of traditional Russian moral and spiritual values of children in the context of family education are demonstrated. The significance of pedagogical support of parents of children of preschool and younger school age is made actual. There are given the efficient forms of parents' support by the teachers of educational institutions concerning the issue of development of traditional Russian moral and spiritual values.

Key words: values, moral and spiritual values, pedagogical support of parents of children of preschool and younger school age, forms of pedagogical support.

(Статья поступила в редакцию 09.09.2025)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ЕСТЕСТВЕСНОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ*

Рассматривается проблема профессиональной ориентации учащихся естественнонаучного профиля и роли педагогической диагностики в данном воспитательном процессе.

Представлена методика педагогической диагностики, основанная на предъявлении заданий, диагностирующих направленность личности, включая мотивацию. Обоснован потенциал разработанных диагностических заданий для использования в процессе профессионального самоопределения учащихся естественнонаучного профиля.



Ключевые слова: педагогическая диагностика, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профильное обучение, естественнонаучное образование.

Стратегические задачи развития государства, обозначенные в Указе Президента РФ В.В. Путина «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [21], задают вектор на устойчивое экономическое развитие, технологическую независимость. Рост спроса на специалистов с глубокими математическими и естественнонаучными знаниями, применимыми в разных профессиональных областях, нацеливает на изменение подходов к их подготовке, начиная со школьной скамьи. Запрос государства на качество общего образования в этих областях обозначен в документе «Комплексный план мероприятий по повышению качества математического и естественнонаучного образования на период до 2030 года» [19]. Важным фактором реализации данного плана является педагогическая деятельность по профессиональной ориентации школьников. Диагностика образовательных результатов, в том числе способностей, возможностей и мотивов школьников при выборе профиля обучения и будущей профессии, является важным видом педагогической профориентационной деятельности.

Анализ актуальных исследований и публикаций по проблеме профессиональной ориентации старшеклассников и подходов к педагогической диагностике возможностей, способностей, мотивов учащихся, играющих важную роль в профессиональном самоопределении старшеклассников, показал следующее. Раскрыты современные психолого-педагогические методы профессиональной ориентации обучающихся и факторы [7; 10; 11]. Профессиональное самоопределение выпускников школ рассматривается как фактор становления личности старшеклассников с позиций их ценностных ориентаций; показана роль индивидуальной траектории развития учащихся профильных классов в их профессиональном самоопределении [17; 20]. Педагогическая диагностика как ресурс профессиональной ориентации учащихся рассматривается в различных аспектах. Представлено обоснование психодиагностического инструментария, предназначенного для изучения направленности старшеклассников [6]; инструментария, разработанного для профессиональной диагностики на онлайн-платформе [1]. Рассмотрены подходы к диагностике склонностей, интересов и мотивов, значимых для профессионального самоопределения старшеклассников [18; 24], обоснованы тестовая методика,

* Исследование выполнено в 2025 году в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации №073-00029-25-04 по теме «Разработка методики комплексной педагогической диагностики для обучения по естественнонаучному профилю».

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

опросники, анкеты для развития профессиональной ориентации старшеклассников [13]. Анализ актуальных источников по проблеме исследования показал, что педагогическая диагностика рассматривается как ресурс профессиональной ориентации, но исключительно в психологическом аспекте. Исследований, связанных с педагогической диагностикой учащихся профильных естественнонаучных классов, нами не обнаружено.

Цель исследования – обоснование роли педагогической диагностики в профессиональной ориентации учащихся естественнонаучного профиля. Исследование осуществлялось на основе анализа актуальных научных публикаций по рассматриваемой проблеме, нормативных документов, эмпирического опыта автора, логических умозаключений, обобщения полученных результатов.

Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение

Понятие «профессиональная ориентация» и подходы к этой деятельности в работе педагога рассматривались в значительном числе классических исследований (С.Н. Чистякова, С.Я. Батышев, Н.О. Садовникова, Е.А. Климов и др.). Приведем определение профессиональной ориентации по актуальному документу – «Методическим рекомендациям по реализации профориентационного минимума для образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования»: профессиональная ориентация – это целенаправленная деятельность по подготовке обучающихся к профессиональному самоопределению в соответствии с личным набором качеств, интересов, способностей, состояния здоровья и потребностей развития общества, имеющая комплексный подход в образовательной, воспитательной и иных видах деятельности [15]. Анализ научных источников позволяет заключить, что профессиональная ориентация выступает внешним направляющим фактором, результатом воздействия которого является профессиональное самоопределение. Научные подходы к профессиональному самоопределению как сложному процессу согласования индивидуальных возможностей, интересов, способностей с собственной позицией в профессионально-трудовой сфере и социальными потребностями рассмотрены в работах К.А. Абульхановой-Славской, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, Н.Э. Касаткиной, С.Н. Чистяковой. В проекте «Билет в будущее», который с 2025 года реализуется в рамках федерального проекта «Профессионалит» национального проекта «Молодежь и дети», указано, что подготовка к профессиональному самоопределению должна происходить в 6–11 классах общеобразовательной школы [4]. Вместе с тем, исследования отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев) показывают, что потребность в профессиональном выборе испытывают преимущественно старшие подростки. Исследователи (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Мокрушина С.С. Быкова и др.) неслучайно относят профессиональное самоопределение к центральному новообразованию ранней юности, охватывающей возраст от 15 до 17 лет [2; 16], рассматривают его как центральный механизм становления зрелой личности. То, что именно в это время подростки начинают строить планы на будущее, связано с созреванием психики для восприятия сложных идей, самоанализа и анализа окружающей действительности. В этой связи неслучайно, что для этой возрастной группы исследуются вопросы психологического сопровождения в профессиональном и социальном самоопределении, в том числе в выборе профиля обучения, а также и то, что программы профильного обучения, ориентирующие на будущую профессию, реализуются именно в старшей школе [23].

В условиях решения актуальных государственных задач по обеспечению независимости государства в ключевых отраслях профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение школьников становится одним из важнейших направлений образовательной деятельности. Профессиональная ориентация должна реализовываться с помощью разнообразных форм, методов и средств. Она не может ограничиваться мероприятийным подходом, рамками внеурочной деятельности и дополнитель-

го образования, как это указано в модуле «Профессиональная ориентация» Федеральных рабочих программ воспитания. Считаем, что значительная часть профориентационной работы должна осуществляться на уроке – ключевой форме организации обучения. Особенно это касается уроков в старшей школе, где реализуется профильное обучение, к качеству которого резко возрастает внимание государства. Именно здесь должно формироваться осознанное профессиональное самоопределение, в том числе в области профессий, связанных с естественнонаучной сферой, с критическими для страны технологиями (микроэлектроника, биотехнологии, робототехника, медицинская инженерия и др.).

Понятие «педагогическая диагностика»

Педагогическая диагностика играет ключевую роль в профориентации, помогая выявлять способности, возможности, интересы, личностные особенности и профессиональные склонности учащихся. Ее данные позволяют корректировать образовательный процесс, разрабатывать индивидуальные траектории развития и снижать риски ошибочного выбора профессии.

Анализ научной литературы показал, что понятие «педагогическая диагностика» не имеет устоявшегося содержания. На наш взгляд, наиболее емкое определение было дано немецким педагогом и психологом К. Ингелькампом (Kurt Ingelkamp): «Педагогическая диагностика – это система методов и процедур, предназначенных для целенаправленного сбора, обработки и интерпретации информации о результатах обучения, поведении учащихся и эффективности образовательных воздействий с целью оптимизации процесса обучения, правильной оценки достигнутых результатов и поддержки учащихся в выборе дальнейшего образовательного маршрута или специализации» [8, с. 8]. Исследование содержания данного понятия, представленное в работах Ю.К. Бабанского [3], И.Я. Лернера [12], Л.С. Выготского [5] и др., позволяет заключить, что педагогическая диагностика направлена на выявление не только способностей и возможностей школьников через предметные и метапредметные результаты обучения, но и мотивов обучения, интересов, склонностей, т.е. тех особенностей направленности личности, которые позволяют педагогу определять траекторию профессионального самоопределения школьников [14]. В этом смысле не случайно педагоги и психологи указывают на роль диагностики в воспитательном процессе. Исследованием воспитательных функций диагностики, изучением ее влияния на мотивацию и активность в достижении цели занимались Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Б. Воронцов и др.

Рефлексируя результаты диагностики, школьники получают возможность соотнести выбор профессии со своими возможностями, психологическими характеристиками и с наличным уровнем знаний и умений. Таким образом, педагогическая диагностика – это инструмент не только педагога, но и школьника. В терминологии ФГОС можно сказать, что педагогическая диагностика – это инструмент формирования различных результатов обучения: регуляторных универсальных учебных действий, связанных с рождением мотивации к обучению, умением управлять познавательной деятельностью, использовать ресурсные возможности для достижения целей, осуществлять выбор жизненных стратегий и брать за него ответственность; личностных результатов обучения – мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности готовность к самоопределению.

Нормативные документы обязывают педагогических работников осуществлять психолого-педагогическое наблюдение формирования личностных результатов, однако это не позволяет полноценно судить о направленности личности, развитии мотивации в области профессионального самоопределения. В условиях решения новых стратегических задач по подготовке национально-ориентированного кадрового резерва актуальность педагогической диагностики, решение которой связано с профессиональной ori-

ентацией и профессиональным самоопределением старшеклассников, особенно остро стоит при обучении по естественнонаучному профилю.

Стартовая диагностика и ее особенности в профильных естественнонаучных классах

Диагностика профориентации учащихся естественнонаучного профиля может осуществляться с разными целями, в разных формах и на разных этапах обучения. В данном исследовании будем говорить об особенностях стартовой диагностики как единственно обязательной, место и объект которой определены нормативно. В п. 18 ФООП указано, что она проводится в начале 10 класса, а ее объектом выступает «структура мотивации, сформированность учебной деятельности, владение универсальными и специфическими для основных учебных предметов познавательными средствами, в том числе: средствами работы с информацией, знаково-символическими средствами, логическими операциями» [22]. Таким образом, целью стартовой диагностики является определение готовности школьника к обучению по соответствующему профилю, включая установление его мотиваций к его выбору. Стартовая диагностика имеет своей целью выявить структуру мотивации и учебную компетентность. Структура мотивации стоит на первом месте не случайно. Мотивационная сфера подчиняет себе все жизненные проявления человека, отражает его внутреннюю позицию, систему ценностных ориентаций, интересы, жизненные планы (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, В.Е. Клочко, Д.А. Леонтьев). Познавательная мотивация и интерес к обучению, мотивация к осознанному выбору траектории образования, социально значимой деятельности предопределяют профессиональный путь человека, оказывая важное влияние на процесс его профессионального самоопределения.

Диагностика направленности личности, включая мотивацию, в контексте профессионального самоопределения – это сложный процесс, основанный на разных, преимущественно психологических методиках, психолого-педагогическом консультировании школьников и их родителей, проведении профессиональных проб. Так, согласно Методическим рекомендациям [15], ведущим форматом выступает профориентационная онлайн-диагностика (диагностика склонностей, диагностика готовности к профессиональному самоопределению), которая осуществляется в рамках внеурочной деятельности на основе стандартизированной методики измерения индивидуальных свойств и качеств подростка, прямо или косвенно связанных с выбором профессиональных и образовательных траекторий. Наряду с психологическими методиками применяются и педагогические методики: анкетирование, беседы, педагогическое наблюдение, портфолио учащихся и др. Кроме того, педагогическим инструментарием могут служить и стандартизованные оценочные материалы – определенные задания, применимые в рамках стартовой диагностики и позволяющие выявить внутренние установки, предпочтения и цели учащихся при выборе траектории профессионального развития.

Задания для диагностики направленности личности в профильных естественнонаучных классах

Задания, диагностирующие направленность личности, включая мотивацию, в профильных естественнонаучных классах имеют свою специфику. Так, диагностируемыми аспектами по отношению к познавательным ценностям могут выступать интерес к исследовательской деятельности; готовность к решению прикладных задач в области экологии, медицины, инженерных разработок в естественнонаучных областях; понимание ценности научного познания и роли науки в современном мире, ответственности ученых за результаты исследований, связанных с живыми системами. Диагностируемыми аспектами в области профессионального самоопределения могут выступать осознание связи между получаемыми знаниями по естественнонаучным предметам и областью будущей профессиональной деятельности, развитые представления о карьерных перспективах в научных отраслях.

Приведем примеры некоторых кейс-заданий для стартовой диагностики, которые позволяют выявить направленность старшеклассников, поступивших в класс естественнонаучного профиля, их мотивацию к обучению в данном классе.

Задание 1. Представь, что тебе поручили привлечь восьми- и девятиклассников к поступлению в профильный естественнонаучный класс. Приведи убедительные аргументы, которые заинтересуют школьников, и придумай форму, как их эмоционально преподнести.

Задание 2. У тебя наверняка есть собственные увлечения и интересы. Перечисли их и подумай, могут ли они сочетаться с твоей будущей профессией. Нарисуй или опиши особенности и преимущества этой профессии.

Задание 3. А. де Сент-Экзюпери принадлежат такие слова: «Шаги превращают мечты в цели». Составь план действий, который позволит реализовать мечту о своем профессиональном будущем. Спроектируй препятствия, которые могут встретиться на пути.

Другой формой заданий, диагностирующих направленность старшеклассников, являются контекстные задания [9], т.е. задания, в контексте которых включена различная информация: информация по истории научных открытий, эволюции научных идей, факты научной деятельности великих ученых, ответственности науки перед обществом и др. Данные задания были апробированы автором при реализации дистанционного курса повышения квалификации «Достижения российской науки», цель которого – совершенствование профессиональных компетенций учителей в области формирования личностных результатов обучения школьников (ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», 2023 г.).

Приведем пример подобного задания.

Овечка Долли стала первым млекопитающим, клонированным из клетки организма взрослой овцы (1996). С тех пор технология клонирования, которая позволяет создавать точные копии организмов, открывает все новые возможности в науке и биотехнологиях. Вместе с тем, дискуссии вокруг этой темы не утихают. Законодательство в области клонирования животных различается в разных странах: в некоторых странах оно запрещено, в других – разрешено или не регламентируется законодательством.

Какова твоя позиция? Ты являешься противником или сторонником клонирования животных, человека? Приведи свои аргументы.

Представленные задания, нацеленные на диагностику направленности личности, мотивацию в области профессионального самоопределения, сочетают рефлексию, практику и ценности. Критериями результативности ответов учащихся выступают такие показатели, как познавательный интерес, наличие и глубина которого выявляются при анализе аргументации; мотивация к практической деятельности, т.е. готовность предлагать свои идеи, а не просто излагать выученную теорию; осознание важности определенной области знаний для будущей профессиональной жизни, пользы для общества в целом. Приведенные задания помогают отличить осознанное профессиональное самоопределение в естественнонаучной области от конформизма, поверхностного увлечения «модной» темой. Выявление интересов и склонностей, реалистичная оценка собственных возможностей предотвращают завышенные ожидания / неоправданную неуверенность; новая информация расширяет представления о потенциальных возможностях самореализации, решение проблемных заданий развивает навыки осознанного выбора и принятия ответственности за собственное профессиональное будущее.

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что предложенная методика педагогической диагностики представляет ресурс для профессиональной ориентации учащихся естественнонаучного профиля. Разработанные задания, предназначенные для диагностики направленности личности, помогают выявить не только притязание школьников на ту или иную профессиональную область, но и обоснованность этих притязаний. Результаты стартовой диагностики позволяют сделать заключение о готовности и способности старшеклассников успешно продолжать обучение в

вузах, в том числе естественнонаучной направленности, значимость которых возрастает в условиях решения новых государственных задач. Разработанные задания разного типа предназначены для стартовой диагностики, которая проводится в начале 10 класса естественнонаучного профиля, и играют важную роль в профессиональной ориентации. Сравнение показывает, что изложенный подход отличается от тех, которые представлены в научных исследованиях по названной проблеме. В них диагностика, связанная с профориентацией, рассматривается исключительно в психологическом ключе и основана на классических методах (анкетирование, тестирование), а подходы к изучению профессионального самоопределения обучающихся естественнонаучного профиля отсутствуют.

Профессиональная ориентация школьников в контексте формирования технологического суверенитета России – это важная педагогическая и социально-экономическая задача. Педагогическая диагностика в профильных классах, в том числе в классах естественнонаучного профиля, выполняет функцию методического обеспечения профессиональной ориентации и профессионального самоопределения школьников. Результаты педагогической диагностики дают основания для подбора соответствующих форм и методов обучения, создания условий для реализации индивидуальных траекторий развития. Разработка научных и методических подходов к педагогической диагностике для обучения по естественнонаучному профилю является для системы общего образования актуальной педагогической задачей и требует дальнейших серьезных исследований.

Список литературы

1. Абдуллаева Г.О. Диагностика в современной профориентации: проблемы и тенденции развития // Вестник Кабардино-Балкарского государственного университета: Журналистика. Образование. Словесность. 2021. Т. 1. №1. С. 84–94.
2. Абульханова-Славская К.А. Субъективная готовность к профессиональному выбору у старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2003. Т. 8. №1. С. 56–65.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М., 1989.
4. «Билет в будущее» – Всероссийский проект ранней профессиональной ориентации школьников. [Электронный ресурс]. URL: <https://bvbinfo.ru/> (дата обращения: 31.05.2025).
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
6. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Проектирование диагностического инструментария для организации дифференцированной профессиональной ориентации старшеклассников по педагогическим специальностям // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. №3. С. 684–698.
7. Заика Л.В. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся: современные подходы // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2020. №3. С. 27–30.
8. Ингелькамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991.
9. Камзеева Е.Е., Мансурова С.Е. Достижения отечественной науки в решении образовательных и воспитательных задач урока // Педагогические измерения. 2023. №2. С. 94–102.
10. Костырева А.А. Профессиональное самоопределение учащихся // Вестник молодых ученых и специалистов Самарского университета. 2020. №1(16). С. 238–243.
11. Кукулите Т.Г., Лазарева М.В. Факторы профессионального самоопределения старших школьников // Человек и образование. 2024. №1(78). С. 132–140.
12. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
13. Ловчакова В.В. Развитие профессиональной ориентации старшеклассников посредством диагностики // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2022. Т. 3. №1. С. 26–35.
14. Мартынюк Е.В. Направленность личности в процессе профессионального самоопределения старших школьников // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. Т. 4. №7. С. 37–42.

15. Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума для образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования. Приложение к Письму Министерства просвещения РФ от 1 июня 2023 г. №АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/> (дата обращения: 05.06.2025).
16. Мокрушина А.В., Быкова С.С. Профессиональное самоопределение как центральное новообразование ранней юности // Концепт. 2017. Т. 29. С. 196–200.
17. Первенкова И.А., Орлова С.А. Формирование индивидуальной траектории профессионального самоопределения старшеклассников в условиях профилизации школы // Педагогический поиск. 2020. №4. С. 49–52.
18. Пучкова И.А., Коваленко С.В. Диагностика склонностей, интересов и мотивов как начальный этап профессионального самоопределения старшеклассников // Научный аспект. 2024. Т. 53. №5. С. 7163–7172.
19. Распоряжение Правительства РФ от 19.11.2024 №3333-р «Комплексный план мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-pravitelstva-rf-ot-19112024-n-3333-r/> (дата обращения: 28.05.2025).
20. Сетраков А.Н. Профессиональное самоопределение выпускников образовательной организации как фактор становления личности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. №3(52). С. 118–124.
21. Указ Президента Российской Федерации «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» №145 от 28.02.2024. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (дата обращения: 01.06.2025).
22. Федеральная образовательная программа среднего общего образования// URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/3> (дата обращения: 23.05.2025).
23. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение личности: механизмы и образовательные ресурсы // Человек и образование. 2014. №3. С. 45–50.
24. Шафрановская Д.Н. Диагностика сформированности уровня мотивационного компонента профессионального самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения // Время науки. 2024. №1. С. 46–51.

* * *

1. Abdullaeva G.O. Diagnostika v sovremennoj proforientacii: problemy i tendencii razvitiya // Vestnik Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo universiteta: Zhurnalistika. Obrazovanie. Slovesnost'. 2021. Т. 1. №1. S. 84–94.
2. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Sub"ektivnaya gotovnost' k professional'nomu vyboru u starsheklassnikov // Psichologicheskaya nauka i obrazovanie. 2003. Т. 8. №1. S. 56–65.
3. Babanskij Yu.K. Izbrannye pedagogicheskie trudy. M., 1989.
4. «Bilet v budushchee» – Vserossijskij projekt rannej professional'noj orientacii shkol'nikov. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://bvbinfo.ru/> (data obrashcheniya: 31.05.2025).
5. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1991.
6. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Proektirovanie diagnosticheskogo instrumentariya dlya organizacii differencirovannoj professional'noj orientacii starsheklassnikov po pedagogicheskim special'nostyam // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024. Т. 29. №3. S. 684–698.
7. Zaika L.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihhsya: sovremennye podhody // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. 2020. №3. S. 27–30.
8. Ingel'kamp K. Pedagogicheskaya diagnostika. M., 1991.
9. Kamzeeva E.E., Mansurova S.E. Dostizheniya otechestvennoj nauki v reshenii obrazovatel'nyh i vospitatel'nyh zadach uroka // Pedagogicheskie izmereniya. 2023. №2. S. 94–102.
10. Kostyрева А.А. Professional'noe samoopredelenie uchashchihsya // Vestnik molodyyh uchenyh i specialistov Samarskogo universiteta. 2020. №1(16). S. 238–243.

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

11. Kukulite T.G., Lazareva M.V. Faktory professional'nogo samoopredeleniya starshih shkol'nikov // Chelovek i obrazovanie. 2024. №1(78). S. 132–140.
12. Lerner I. Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. M., 1981.
13. Lovchakova V.V. Razvitie professional'noj orientacii starsheklassnikov posredstvom diagnostiki // Nauka i praktika v obrazovanii: elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2022. T. 3. №1. S. 26–35.
14. Martynyuk E.V. Napravlennost' lichnosti v processe professional'nogo samoopredeleniya starshih shkol'nikov // Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii. 2023. T. 4. №7. S. 37–42.
15. Metodicheskie rekomendacii po realizacii proforientacionnogo minima dlya obrazovatel'nyh organizacij Rossijskoj Federacii, realizuyushchih obrazovatel'nye programmy osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya. Prilozhenie k Pis'mu Ministerstva prosvescheniya RF ot 1 iyunya 2023 g. №AB-2324/05 «O vnedrenii Edinoj modeli professional'noj orientacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/> (data obrashcheniya: 05.06.2025).
16. Mokrushina A.V., Bykova S.S. Professional'noe samoopredelenie kak central'noe novoobrazovanie rannej yunosti // Koncept. 2017. T. 29. S. 196–200.
17. Pervenkova I.A., Orlova S.A. Formirovanie individual'noj traektorii professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov v usloviyah profilizacii shkoly // Pedagogicheskij poisk. 2020. №4. S. 49–52.
18. Puchkova I.A., Kovalenko S.V. Diagnostika sklonnostej, interesov i motivov kak nachal'nyj etap professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov // Nauchnyj aspekt. 2024. T. 53. №5. S. 7163–7172.
19. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 19.11.2024 №3333-r «Kompleksnyj plan meropriyatiy po povysheniyu kachestva matematicheskogo i estestvenno-nauchnogo obrazovaniya na period do 2030 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-pravitelstva-rf-ot-19112024-n-3333-r/> (data obrashcheniya: 28.05.2025).
20. Setrakov A.N. Professional'noe samoopredelenie vypusknikov obrazovatel'noj organizacii kak faktor stanovleniya lichnosti // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2020. №3(52). S. 118–124.
21. Uzak Prezidenta Rossijskoj Federacii «O strategii nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii» №145 ot 28.02.2024. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (data obrashcheniya: 01.06.2025).
22. Federal'naya obrazovatel'naya programma srednego obshchego obrazovaniya// URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/3> (data obrashcheniya: 23.05.2025).
23. Chistyakova S.N. Professional'noe samoopredelenie lichnosti: mekhanizmy i obrazovatel'nye resursy // Chelovek i obrazovanie. 2014. №3. S. 45–50.
24. Shafranovskaya D.N. Diagnostika sformirovannosti urovnya motivacionnogo komponenta professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov v usloviyah profil'nogo obucheniya // Vremya nauki. 2024. №1. S. 46–51.



Pedagogical diagnostics as the resource of professional orientation of students of natural-science training programme

The issue of professional orientation of students of natural-science training programmes and the role of pedagogical diagnostics in this educational process are considered. There is shown the methodology of pedagogical diagnostics on the basis of the representation of tasks, examining the personality orientation which includes motivation. The potential of various diagnostic tasks for the use in the process of professional self-determination of students of natural-science training programmes is substantiated.

Key words: *pedagogical diagnostics, professional orientation, professional self-determination, specialized education, natural-science education.*

(Статья поступила в редакцию 20.07.2025)

Н.И. КОЗЛОВА,

М.Н. КОЧАГИНА

Москва

ПРИКЛАДНЫЕ ЗАДАЧИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ 12–15 ЛЕТ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ

Описываются особенности содержания обучения математике учащихся 12–15 лет в России и Германии. Определяется степень реализации прикладной направленности школьного математического образования в данных странах. Проводится сравнительный анализ прикладных задач и используемых в ходе их решения средств обучения в России и Германии.



Ключевые слова: математическое образование, основное общее образование, сравнительный анализ, обучение математике, прикладные задачи, средства обучения.

Одной из основных задач современного школьного образования является усиление прикладной направленности школьного курса математики с целью повышения качества математического образования, а также для развития у учащихся умения применять полученные знания при решении задач в реальной жизни. Многие отечественные ученые-методисты занимались исследованием прикладной направленности обучения математике (Н.А. Терешин [11], И.М. Смирнова и В.А. Смирнов [10], М.В. Егупова [1] и др.). В работах С.Н. Дворяtkиной, Е.Н. Эрентраут, Н.Я. Виленкина, Г.В. Дорофеева, Ю.М. Колягина рассматриваются идеи реализации прикладной направленности школьного курса математики. Основным средством ее реализации является решение прикладных задач. Н.А. Терешин дает такое определение: «прикладная задача – это задача, поставленная вне математики и решаемая математическими средствами» [11, с. 6]. К ним будут относиться задачи с определенным сюжетом, описывающим некоторую проблему и имеющим практическое значение, при этом процессы и объекты задачи должны быть реальными.

В Германии в начале XXI века после реформирования школьного математического образования его содержание кардинально изменилось, прежде всего за счет усиления прикладной направленности обучения. За более чем 20-летнюю историю проведения мониторингового исследования PISA лишь нескольким странам удалось внести изменения в образовательный процесс и существенно улучшить образовательные результаты учащихся. Германия была одной из таких стран, в 2015 году по результатам исследования PISA она вошла в группу стран с высокими результатами образовательных достижений в Европе [7]. Несмотря на снижение образовательных результатов немецких школьников в исследовании PISA-2022 года, опыт Германии в реализации прикладной направленности школьного курса математики представляет интерес.

Следует сказать, что геометрия как отдельный курс в школах Германии не изучается. Курс математики 5–10 классов и экзамены BBR-9 и MSA-10 (аналог ГИА-9 в России) содержат немалое количество прикладных задач, в частности, функциональной линии, линий геометрических фигур и преобразований. Изучение немецких экзаменационных материалов и учебной математической литературы [13; 18–20] позволяет сформировать представление об опыте Германии в обучении математике учащихся 12–15 лет. Данный опыт полезно изучить, выделив удачные практики, которые можно использовать в российском математическом образовании.

Особенности содержания обучения математике в России и Германии

Россия	Германия
1. Уделяется внимание взаимосвязи изучаемых элементов содержания, теоретический блок информации достаточно большой, особенно в классах с углубленным изучением математики.	1. Уделяется внимание взаимосвязи изучаемых элементов содержания и проблемных ситуаций из жизни. Блок информации ограничен, но достаточен для решения большого количества прикладных задач.
2. С обычным калькулятором как инструментом для вычислений ученики знакомятся в конце 5-го класса. Далее в учебниках его использование предусмотрено в единичных заданиях. В ФРП по математике [12] для 8–9-х классов сформулировано требование «использовать при необходимости калькулятор» для отдельных вопросов содержания (находить квадратные корни, вычислять значение дроби, значения функций, заданных формулами и т.п.). Компьютер и цифровые ресурсы предлагается использовать при изучении курса «Вероятность и статистика». Научные калькуляторы в обучении математике не используются.	2. Научные калькуляторы являются обязательным инструментом ученика на уроке математики. Использование этого инструмента является «предметом обучения» [15]. Ученики приобретают навык использования калькулятора для решения задач в каждой теме. Кроме научного калькулятора, в обучении используются электронные таблицы, система динамической геометрии и, при необходимости, система компьютерной алгебры.
3. Геометрия изучается как отдельный учебный курс. Изучение геометрии начинается достаточно поздно (с 7 класса), в частности, стереометрия изучается в старшей школе на отведенном для этого учебном курсе. Пропедевтика изучения знаний из стереометрии осуществляется в 5–6 классах в разделе «Наглядная геометрия».	3. Начиная с младших классов, школьники знакомятся с геометрическими фигурами на плоскости, а впоследствии и в пространстве. В основной школе начинается изучение стереометрии. На экзаменах встречается большое количество стереометрических задач, описывающих реальные проблемные ситуации.
4. По программе проценты начинают изучаться в 6-м классе. Изучение начинается с основных понятий, таких как «процентное отношение», «нахождение процентов от числа», решение задач на проценты. Более сложные темы, такие как сложные проценты, обычно изучаются в 9 классе. Темы, связанные с процентами, изучаются обособленно от других элементов содержания, поэтому при отсутствии регулярного повторения зачастую забываются обучающимися.	4. Изучение процентов начинается в 5–6 классах (зависит от Федеральной земли), представлено во всех разделах математики, например, при изучении координатной прямой. При решении задач на снижение (повышение) стоимости товара может применяться схема изменения процентов на координатной прямой.
5. В 7–9 классах изучают различные виды функций, в том числе демонстрируются модели реальных ситуаций с помощью графиков, диаграмм. Показательную функцию не изучают в основной школе.	5. Особое внимание уделяется показательной функции и необходимости ее изучения для описания экспоненциальной зависимости величин из реальной жизни (на органический рост).
6. Элементы комбинаторики представлены в начальной школе. Вероятность и статистика с 2023 года изучается во всех 7–9-х классах.	6. Вероятность и комбинаторика изучаются с начальной школы. Особое внимание уделяется наглядности моделей в задачах.

Исследование прикладной направленности обучения математике в России и Германии актуально, так как использование прикладных задач в обучении математике позволяет учителю мотивировать учеников, показать применение математики, стимулировать исследовательскую деятельность обучающихся, укрепить межпредметные связи и сформировать практические навыки решения повседневных задач.

Анализ учебной и научной литературы [2; 4; 5; 16] позволяет сделать вывод о том, что изучение математики в Германии ориентировано на ее применение в реальных жизненных ситуациях, поэтому большое внимание уделяется ее прикладному значению, использованию цифровых математических инструментов. Сюжетные задачи формулируются на языке реальных ситуаций. В целом, немецкое математическое образование более pragmatisch и mobile, в то время как российское – более фундаментально [4, с. 58]. В России большее внимание уделяется строгости математической теории, отработке применения алгоритмов и правил, изучению свойств математических объектов, решению математических задач.

Сравнивая федеральные образовательные стандарты России (ФГОС ООО [9]) и Германии (Bildungsstandart, Fachanforderungen [13; 17]), программы, кодификаторы и демонстрационные варианты экзаменов ОГЭ и ВВР-9, МСА-10, можно выделить некоторые особенности содержания обучения математике школьников 12–15 лет в России и Германии (таб. на стр. 81).

Описанные отличительные особенности содержания обучения математике в России и Германии позволяют сделать вывод о том, что прикладные задачи, предлагающиеся немецким школьникам 12–15 лет, могут быть более разнообразными по используемым в решении математическим моделям.

В Германии сложность прикладных задач гораздо выше, они имеют более объемное условие, в них часто фигурируют реальные объекты, хорошо знакомые немецким школьникам (названия объектов архитектуры, природных объектов, реальные карты местности).

В России чаще в учебниках и на уроках используются псевдоприкладные задачи, демонстрирующие применение изучаемого теоретического материала на примере некоторой ситуации, которая описывается с использованием реальных объектов (машин, бригад, карт местности). Получение ответа в таких задачах обычно не имеет практической значимости в реальной жизни, но важно для закрепления изучаемого материала. В процессе обучения обязательно рассматриваются с учащимися задачи, аналогичные всем типам прикладных задач ОГЭ по математике. Обычно такие задачи, если и могут иметь различные способы решения, то всегда приводят к однозначному точному ответу.

Кроме фиксации наличия прикладных задач на уроках математики в немецких школах и описания особенностей таких задач, следует рассмотреть и методическое обеспечение обучения решению таких задач [16], элементы которого мы могли наблюдать на уроках в школах земель Саксония, Баден-Вюртемберг и Бавария в 2013 году во время специально организованного Московским институтом открытого образования сравнительного исследования качества математического образования России и Германии.

В немецких школах прикладные задачи вводятся через описание реальной ситуации. Поясняется значимость решения задачи для реальной жизни. Поощряется дивергентное мышление обучающихся. На уроках математики учитель поддерживает непринужденную атмосферу, укрепляет уверенность обучающихся в себе, проявляет интерес к неправильным идеям решения, конструктивно относится к ошибкам учащихся, стимулирует интуитивные рассуждения и догадки. Учителя используют эвристику (например, «решите более простую аналогичную задачу», «найдите необходимые и достаточные условия», «используйте компьютер», «структурируйте данные», «обобщите» и т.п.) и побуждают к самоконтролю.

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В процессе обучения выделяется достаточный объем времени для решения прикладных задач, уделяется внимание всем этапам работы с задачей. Иногда решению одной или нескольких родственных прикладных задач может быть посвящен целый урок или несколько уроков.

Немецкие методисты отмечают затруднения обучающихся в решении нестандартных прикладных задач, к которым нелегко подобрать подходящий метод решения. Вследствие того, что ученики не могут определиться со стратегией работы с задачей, они чувствуют себя подавленными, что может отражаться на дисциплине [Там же, с. 1]. Среди возможных барьеров, не позволяющих обучающимся решить прикладную задачу, выделяются: объективный барьер (контекст задачи непонятен обучающимся) и субъективный барьер (обучающиеся не понимают, какое знание применить для решения задачи).

Важной особенностью процесса решения прикладных задач в Германии является использование округлений, приближенных вычислений. Например, ответ к задаче на вычисление всегда записывается в виде десятичной дроби. Данная особенность является следствием постоянного использования калькуляторов на уроках математики.

В 5–10 классах немецких школ Sekundarstufe 1 на уроках используются научные (инженерные) калькуляторы, обычно Casio (рис. 1) и цифровые математические инструменты (вычислительные и графические калькуляторы, программное обеспечение для изучения геометрии, электронные таблицы, программы для изучения статистики). Каждая тема по математике изучается с применением калькуляторов, в том числе они используются при решении прикладных задач. В связи с этим ответ в прикладных задачах учащиеся записывают без использования символов радикалов и обыкновенных дробей, как это принято в России. Немецким школьникам разрешено использовать научный калькуляторы без графической поддержки во время экзаменов, в задания которых всегда включаются прикладные задачи.

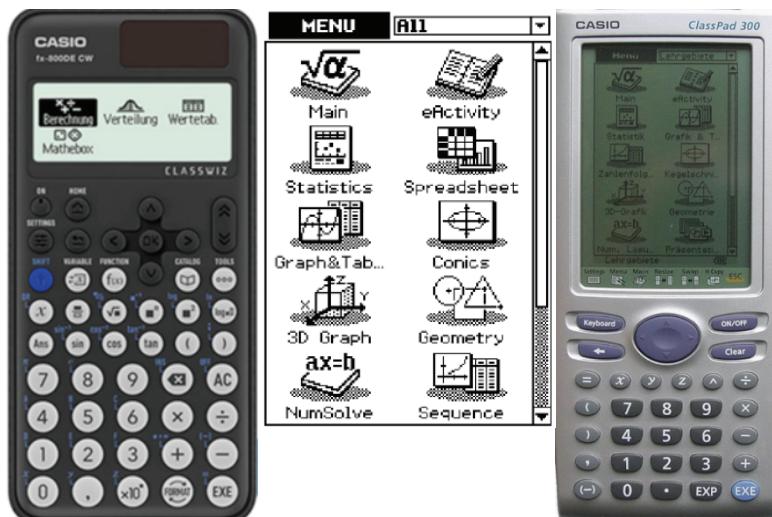


Рис. 1. Калькуляторы, используемые учащимися в Германии

Покажем, как немецкие школьники используют калькулятор при решении задачи.

Задача №1. Уклон дороги обычно задается в процентах. Значение 12% на дорожном знаке означает, что каждые 100 метров высота дороги увеличивается на 12 метров. Определите угол наклона дороги (рис. 2).

Die Steigung einer Straße wird in der Regel in Prozent angegeben.

Die Angabe $12\% (= \frac{12}{100})$ auf dem abgebildeten Verkehrsschild bedeutet, dass pro 100 m in waagerechter Richtung die Höhe der Straße um 12 m zunimmt.

Bestimme den Steigungswinkel der Straße.

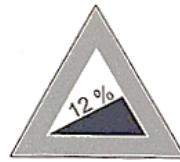


Рис. 2. Оригинал задачи №1 [20, с. 78]

Решение. Тангенс угла наклона дороги будет равен 0,12.

Считая, что α – искомый угол, можем найти $\operatorname{tg}\alpha = 0,12$. С помощью калькулятора находим градусную меру угла: $\alpha \approx 6,84^\circ$.

Ответ: $6,84^\circ$.

Развитие информационных технологий в XXI веке способствовало созданию и применению не только средств информатизации на уроках математики, но и электронных образовательных ресурсов. Одним из видов данного типа ресурсов являются онлайн-графические калькуляторы (например, Desmos и GeoGebra), применение которых также распространено как в России, так и в Германии. Немецкие школьники часто используют их при решении геометрических задач и задач функциональной линии. Рассмотрим применение графического калькулятора Desmos при решении задачи.

Задача №2. На поверхности пола в экспериментальной лаборатории обнаружена бактериальная среда, занимающая площадь, равную $1,6 \text{ см}^2$. В благоприятных условиях каждая бактерия делится на две бактерии каждую минуту. С увеличением численности бактерий увеличивается занимаемая ими площадь, причем в равное количество раз. Отразите рост бактериальной среды в первые 6 минут в таблице значений и на графике (рис. 3).

Eine Bakterienkultur belegt im Versuchslabor eine Fläche von $1,6 \text{ cm}^2$. Unter günstigen Bedingungen verdoppelt sie sich jede Minute. Stelle das Wachstum der ersten 6 Minuten in einer Wertetabelle und als Graph dar.

Рис. 3. Оригинал задачи №2 [20, с. 128]

Особенность данной задачи в том, что требуется представить информацию в графической форме с помощью математических средств, а не просто получить числовой ответ.

Преимущество графического калькулятора в задаче №2 заключается в том, что обучающиеся по самостоятельно составленной аналитической схемы быстро получают наглядное представление модели реальной ситуации (рис. 4). Такая форма представления информации позволяет проще провести анализ модели реальной ситуации, сформулировать и решить дополнительные задачи.

Таким образом, электронные образовательные ресурсы и цифровые инструменты позволяют визуализировать математическую модель реальной ситуации, манипулировать изучаемыми объектами благодаря интерактивности, перенести внимание со сложных вычислений, приводимых к ответу, на разрешимость проблемы с помощью математических средств. Этим объясняется ежедневное использование калькуляторов на уроках математики в Германии.

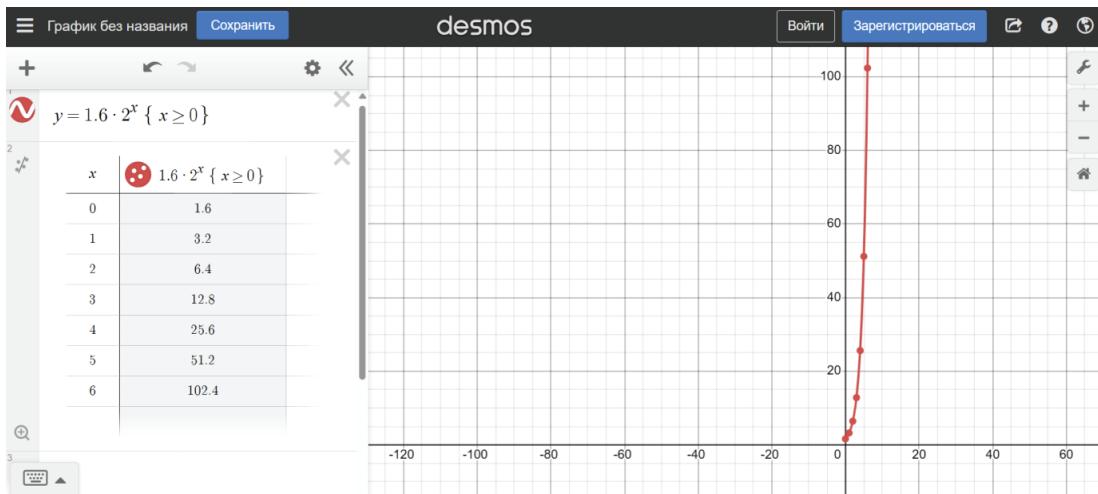


Рис. 4. Решение задачи №2 с помощью Desmos [14]

Сравним количество прикладных задач в российских и немецких учебниках по теме «Решение треугольников», имеющей обширный прикладной потенциал.

В учебнике Л.С. Атанасяна и др. в главе «Соотношения между сторонами и углами треугольника» [6, с. 271–293] содержатся 5 прикладных задач, что составляет 7,2% от всех задач главы, относящихся к рассматриваемой теме. В теоретической части главы описывается применение тригонометрии для двух практических ситуаций: измерения высоты предмета и определения расстояния до недоступной точки.

Рассмотрим на примере учебника Mathe.delta для земли Гессен особенности отражения прикладной направленности обучения математике в немецких школах. Следует отметить, что изложение теоретического материала включает описание и анализ ситуаций, которые встречаются в практической жизни или науке. При рассмотрении таких ситуаций ставятся цели изучения нового материала. Так, например, глава «Тригонометрия. Вычисление треугольников» [18, с. 7–38] начинается с описания измерений геодезистов XVI века с использованием тригонометрии и упоминания о применении тригонометрии астрономами. Учащиеся учатся определять уклон дороги, отраженный на предупреждающих знаках «Крутой спуск» и «Крутой подъем». Далее приводятся примеры использования тригонометрии для нахождения уклонов дорог: «...на Тур де Франс велосипедисты преодолевают подъемы до 18%, внедорожник способен подниматься примерно на 25° , лыжные трассы с черной маркировкой имеют уклон до 30° » [Там же, с. 8]. Даные примеры понятны учащимся, т.к. они встречаются им в реальной жизни. После изучения теоретического материала рассмотренные практические ситуации встречаются учащимся в задачах, например, в задаче №3, оригинал которой представлен на рисунке 5 (рис. 5 на стр. 86).

Задача №3. Для каждого случая определите величину угла наклона как на графике, так и с помощью своего калькулятора:

- Перевал Сен-Готард-Пассштрассе 10%;
- Цугшпиц-железная дорога 25%;
- Автомагистраль 3%;
- Перевал Яуфен 12%.

Ermittle jeweils die Größe des Steigungswinkels sowohl zeichnerisch, als auch mithilfe deines Taschenrechners.

- a) St.-Gotthard-Passstraße 10 %
- b) Zugspitz-Zahnradbahn 25 %
- c) Autobahn 3 %
- d) Jaufenpass 12 %

Рис. 5. Оригинал задачи №3 в учебнике [18, с. 9]

Отдельный параграф «Синус, косинус и тангенс в повседневной жизни» в учебнике [Там же, с. 14–15] включает только прикладные задачи, всего 14 штук.

Параграф «Геодезия и определение местоположения» содержит описание трех практических ситуаций, которые предлагается исследовать учащимся с применением тригонометрии и специальных инструментов для измерений (угломер-квадрант, приложение для смартфона). Описывается способ изготовления и применения отдельных инструментов, предлагается их использовать в практических измерениях на берегу реки или в школе. Для изучения каждой практической ситуации даются от трех до пяти прикладных заданий, сводящихся к применению тригонометрии на практике и анализу полученных математических моделей, а также к практическим измерениям.

В учебнике предложены проекты для учащихся, связанные с проведением собственных измерений с реальными измерительными инструментами:

- измерение высоты башни, деревьев или домов рядом со школой;
- нахождение угла падения солнечных лучей на землю;
- измерение расстояния между недоступными точками.

Всего в главу «Тригонометрия. Вычисление треугольников» включены описания проектов и трех прикладных ситуаций (11 заданий), а также 41 прикладная задача, что составляет 33% от всех задач главы.

Включение разнообразных прикладных задач в процесс обучения математике, рассмотрение прикладных ситуаций и организация проектов для школьников отличает школьное математическое образование в Германии от других стран. Одна из причин этого заключается в получившем широкое распространение немецком образовании STEM-подходе – специализированном междисциплинарном подходе в образовании, ориентированном на науку, технологии, инженерию и математику, а также на решение реальных практических задач. В России проводятся исследования в этом направлении [3; 8], однако широкого распространения в образовании они пока не получили.

В России и Германии различны Федеральные государственные образовательные стандарты, требования к выпускникам основной школы в области математической подготовки, условия среды и традиции. Тем не менее необходимость усиления прикладной направленности обучения математике наблюдается в обеих странах.

Повышение образовательных результатов школьников Германии, зафиксированное по результатам исследования PISA в 2015 году, было связано во многом с тем, что за первые пятнадцать лет XXI века учителя математики стали активно использовать в своем преподавании прикладные задачи, причем как составленные самостоятельно, так и представленные в немецких учебниках. Возросла роль таких задач в обучении математике, увеличилось их количество в учебниках и на уроках, сюжеты прикладных задач стали разнообразнее и доступнее учащимся. Использование цифровых инструментов позволило иначе расставить акценты при решении задач, перенеся внимание на применимость математических средств при решении проблем. Таким образом, были использованы различные организационные и методические приемы, средства и решения для

целенаправленного усиления прикладной направленности обучения математике в школах Германии.

Расширение спектра прикладных задач, отражение в них реальных ситуаций, доступных для учащихся, систематическое включение таких задач в учебный процесс, использование электронных образовательных ресурсов и цифровых инструментов в процессе обучения математике при сохранении фундаментальности российского математического образования может повысить его качество и уровень вовлеченности учащихся в процесс обучения математике.

Список литературы

1. Егупова М.В., Мошура Ю.В. Задачи на практические приложения геометрии как средство достижения метапредметных образовательных результатов // Математика в школе. 2020. №2. С. 37–43.
2. Егупова М.В. О зарубежном и отечественном опыте практико-ориентированного обучения математике в школе // Развитие общего и профессионального математического в системе национальных университетов и педагогических вузов: материалы 40-го Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов (Брянск, 7–9 октября 2021 г.). Брянск, 2021. С. 343–347.
3. Использование STEM-оборудования при обучении математике / М.Н. Кочагина, А.И. Белушкина, А.Д. Звегинцева, Н.А. Кашкина, И.В. Смирнова // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2023. №1(29). С. 8–22.
4. Козлова Н.И., Кочагина М.Н. Сравнительный анализ математического образования в школах России и Германии: структура и содержание // Актуальные проблемы теории и практики обучения физико-математическим и техническим дисциплинам в современном образовательном пространстве: сборник избранных статей VIII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Курск, 2 декабря 2024 г.). Курск, 2024. С. 54–59.
5. Кочагина М.Н. Обучение математике одаренных учащихся в гимназиях Германии // Н.И. Лобачевский и математическое образование в России: материалы Международного форума по математическому образованию, посвященного 225-летию Н.И. Лобачевского (Казань, 18–22 октября 2017 г.). Казань, 2017. Т. 2. С. 198–201.
6. Математика. Геометрия: 7–9-е классы: базовый уровень: учебник / под ред. Л.С. Атанасяна, В.Ф. Бутузова, С.Б. Кадомцева. М., 2023.
7. Национальные оценки качества образования ФГБУ ФИОКО. [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201682> (дата обращения: 05.04.2025).
8. Обухов А.С., Ловягин С.А. Задания для практики STEM-образования: от суммы частных задач и учебных дисциплин к целостному деятельностному междисциплинарному подходу // Исследователь / Researcher. 2020. №2. С. 63–82.
9. Приказ Минпросвещения России №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 31.05.2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-ООО-на-17.02.2023.pdf> (дата обращения: 05.04.2025).
10. Смирнова И.М., Смирнов В.А. Геометрические задачи с практическим содержанием. М., 2015.
11. Терешин Н.А. Прикладная направленность школьного курса математики: книга для учителя. М., 1990.
12. Федеральная рабочая программа основного общего образования по математике для 5–9 классов образовательных организаций (базовый уровень). [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/14_ФРП_Математика-7-9-классы_угл.pdf (дата обращения: 05.04.2025).
13. BBR Prüfung Berlin in Mathe [Electronic resource]. URL: <https://bbrprufungberlin.de/mathe/> (date of request: 05.04.2025).
14. Desmos. Grafik-Rechner. [Electronic resource]. URL: <https://www.desmos.com/calculator?lang=de> (date of request: 05.04.2025).

15. Fachanforderungen Mathematik. Allgemein bildende Schulen: Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Schleswig-Holstein. Kiel, 2024.
16. Filler A. Zusammenfassende Notizen zur Vorlesung Einf. in die Mathematikdidaktik und Didaktik der Geometrie. Berlin: Humboldt-Universität, 2019–2020. Teil 11. [Electronic resource]. URL: https://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/user/filler/geometriedidaktik/11_Problemloesen.pdf (date of request: 05.04.2025).
17. Kultusminister Konferenz: Bildungsstandards für das Fach Mathematik Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). [Electronic resource]. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluessel/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Mathe.pdf (date of request: 05.04.2025).
18. Mathe.delta – Hessen (G9). Lehrbuch / M. Kleine, I. Marx, S. Müller, K. Szücs. Bamberg, 2019.
19. MSA Mathematik 2023 Korrekturanweisung [Electronic resource]. URL: <https://za.schleswig-holstein.de> (date of request: 05.04.2025).
20. STARK Original-Prüfungen und Training MSA / eBBR 2023 Mathematik. Berlin; Brandenburg, 2022.

* * *

1. Egupova M.V., Moshura Yu.V. Zadachi na prakticheskie prilozheniya geometrii kak sredstvo dostizheniya metapredmetnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov // Matematika v shkole. 2020. №2. S. 37–43.
2. Egupova M.V. O zarubezhnom i otechestvennom opьте praktiko-orientirovannogo obucheniya matematike v shkole // Razvitie obshchego i professional'nogo matematicheskogo v sisteme nacional'nyh universitetov i pedagogicheskikh vuzov: materialy 40-go Mezhdunarodnogo nauchnogo seminara prepodavatelej matematiki i informatiki universitetov i pedagogicheskikh vuzov (Bryansk, 7–9 oktyabrya 2021 g.). Bryansk, 2021. S. 343–347.
3. Ispol'zovanie STEM-oborudovaniya pri obuchenii matematike / M.N. Kochagina, A.I. Belushkina, A.D. Zveginceva, N.A. Kashkina, I.V. Smirnova // Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie. 2023. №1(29). S. 8–22.
4. Kozlova N.I., Kochagina M.N. Sravnitel'nyj analiz matematicheskogo obrazovaniya v shkolah Rossii i Germanii: struktura i soderzhanie // Aktual'nye problemy teorii i praktiki obucheniya fiziko-matematicheskim i tekhnicheskim disciplinam v sovremenном obrazovatel'nom prostranstve: sbornik izbrannyyh statej VIII Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferencii (Kursk, 2 dekabrya 2024 g.). Kursk, 2024. S. 54–59.
5. Kochagina M.N. Obuchenie matematike odarennyyh uchashchihsya v gimnaziyah Germanii // N.I. Lobachevskij i matematicheskoe obrazovanie v Rossii: materialy Mezhdunarodnogo foruma po matematicheskому obrazovaniju, posvyashchennogo 225-letiyu N.I. Lobachevskogo (Kazan', 18–22 oktyabrya 2017 g.). Kazan', 2017. T. 2. S. 198–201.
6. Matematika. Geometriya: 7–9-e klassy: bazovyj uroven': uchebnik / pod red. L.S. Atanasyana, V.F. Butuzova, S.B. Kadomceva. M., 2023.
7. Nacional'nye ocenki kachestva obrazovaniya FGBU FIOKO. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201682> (data obrashcheniya: 05.04.2025).
8. Obuhov A.S., Lovyagin S.A. Zadaniya dlya praktiki STEM-obrazovaniya: ot summy chastykh zadach i uchebnyh disciplin k celostnomu deyatel'nostnomu mezhdisciplinarnomu podhodu // Issledovatel' / Researcher. 2020. №2. S. 63–82.
9. Prikaz Minprosveshcheniya Rossii №287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» ot 31.05.2021. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-OOO-na-17.02.2023.pdf> (data obrashcheniya: 05.04.2025).
10. Smirnova I.M., Smirnov V.A. Geometricheskie zadachi s prakticheskim soderzhaniem. M., 2015.
11. Tereshin N.A. Prikladnaya napravленnost' shkol'nogo kursa matematiki: kniga dlya uchitelya. M., 1990.
12. Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya po matematike dlya 5–9 klassov obrazovatel'nyh organizacij (bazovyj uroven'). [Elektronnyj resurs]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/14_FRP_Matematika-7-9-klassy_ugl.pdf (data obrashcheniya: 05.04.2025).



The applied tasks of teaching Mathematics of schoolchildren aged 12–15 years in Russia and Germany

The specific features of content of teaching Mathematics of schoolchildren aged 12–15 years in Russia and Germany are described. The degree of realization of applied orientation of school Mathematics education in these countries is defined. There is conducted the comparative analysis of applied tasks and the teaching techniques, used in the process of their solving, in Russia and Germany.

Key words: mathematical education, basic general education, comparative analysis, teaching Mathematics, applied tasks, teaching techniques.

(Статья поступила в редакцию 17.04.2025)

E.A. МАТВЕЕВ
Москва

СОВЕТСКАЯ МИФОЛОГЕМА МОЛОДОГО ЛИДЕРА В ТВОРЧЕСТВЕ АРКАДИЯ ГАЙДАРА

Посредством анализа основных художественных произведений советского детского писателя А.П. Гайдара исследован ряд особенностей создания мифологемы лидера детского или подросткового возраста в рамках более общей культурной системы единого советского неомифа. Особое внимание удалено социально-психологическим и аксиологическим особенностям конструирования в пространстве художественного текста литературных персонажей, воплощающих различные типы лидерства и позволивших точно и целенаправленно реализовать идеологические препозиции и требования, предъявляемые к созданию «взрослых» литературных образов социального лидерства. Анализируются особенности вынужденного дуализма псевдосемиозиса культуры советского неомифа, следствием которого явился столь же вынужденный дуализм психологической атрибуции особенностей и личностных черт главных персонажей прозы А.П. Гайдара.



Ключевые слова: аксиологическая универсализация через контекст, мифологизированное сюжетное пространство, мифологический хронотоп литературного текста, дуализм психологической атрибуции главных героев.

Расправившись со своим аксиологическим конкурентом – традиционным православием, – идеология молодой Республики Советов тем самым заявила претензии не только на мир тела, но и на мир духа, основываясь на фундаментальной идеологеме марксизма о необходимости управления не только деятельностью, но и сознанием масс. Взамен целой системы отмененных ценностей, объявленных реакционными и контрреволюционными, а потому непригодными для решения новых задач, официальная идеология крайне нуждалась в положительном заполнении, к задаче создания которого нель-

зя было приступить только на одном лишь фундаменте постулатов классовой борьбы, которыми следовало заменить религиозные каноны, проповедующие решительно отмечаемые новой идеологией ценности всетерпимости и всепрощения.

Задачу создания образа «нового человека» должна была решить под бдительным идеологическим контролем литература в ее наиболее доступных, понятных массовых формах. В литературной традиции раннего советского периода к числу таких создателей относят А.М. Горького, А.А. Фадеева, Д. Фурманова, В. Маяковского. Однако даже рядом с этими признанными основателями традиции социалистического реализма в советской литературе творчество А.П. Гайдара стоит по целому ряду причин несколько особняком, что и определило актуальность настоящей работы.

Цель исследования связана с его актуальностью и определена как изучение особенностей приемов создания литературного образа молодого лидера на страницах произведений А.П. Гайдара.

Советские литераторы – основатели традиции социалистического реализма, приступая к определению сюжетного решения будущего произведения, всегда соотносили литературные средства, которые предполагалось использовать (к их числу относятся и созданные ими литературные персонажи), с идеально-воспитательными задачами, которые посредством всего будущего произведения ими планировалось решить. В этом отношении центральные образы героев первых советских романов и повестей («Мать», «Разгром», «Чапаев») чрезвычайно контекстно-ориентированы и неотделимы от исторического фона, претендую на собственную аксиологическую универсализацию только через универсализацию контекста. Представляется, что создатели нового социалистического неомифа в литературе вполне отдавали себе отчет в особом историческом характере тех событий, современниками которых выпала судьба быть как им самим, так и создаваемым ими литературным героям; равно как и тех требований, которые предъявляло к их творчеству то суровое время. Иначе говоря, в каком-то смысле это время выбрало не только их самих как умеющих излагать свои мысли посредством литературного текста, но и тех литературных героев, устами которых говорил автор каждого такого произведения [14].

Свершившаяся революция находила свое воплощение не только в замене одной общественно-исторической формации другой. Как учил марксизм, в то же самое время она осуществляла радикальную переоценку и замену всех ценностей. Подпитывающая прежнюю аксиологию энергия веры в Царствие Небесное и преданности царству земному не могла быть использована для решения совершенно иных и новых задач, поэтому ее непременно следовало заменить другой – энергией содержательного государственного и общественного строительства, в основе которой лежала преданность делу революции и ненависть к ее врагам. Аксиологическая универсализация частных образов создаваемых литературных героев через окружающий их контекст формировалась нечто объединяющее их всех – личный героизм, личная преданность новым общественным идеалам, личная вера в возможность их достижения и осуществимость их в реальной жизни, безусловный примат общественного над личным, постоянная готовность к борьбе, ненависть к врагам общего дела, жертвенность и самопожертвование [10].

Необходимо было еще что-то совершенно искреннее, незамутненное, честное и светлое. Первым в советской литературе на это обратил внимание А.П. Гайдар [11]. В его произведениях в первую очередь обращает на себя внимание то мифологизированное пространство, в котором разворачивается его особенный, неодномерный сюжет. Создается некоторый мифологический хронотоп, время которого метаисторично и метаастрономично. В континууме этого хронотопа возникают и начинают действовать главные гайдаровские персонажи. «Времена» внешне как бы и мирные, но внутренне всегда обязательно военные: воздух пахнет порохом, дымом, тишина прерывается да-

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

лекими орудийными раскатами. Этот гайдаровский онтос, постоянно балансирующий на грани мира и войны, вечно полон тревоги, потому всегда готов к немедленной мобилизации, ибо враг не дремлет.

В своих произведениях А.П. Гайдар становится уникальным, даже по меркам мировой литературы, мастером трансформации самых глубоких и наивных детских фантазий и размышлений в самую суровую взрослую реальность – время выбирает своих героев, не обращая внимания на их возраст. Дети в произведениях А.П. Гайдара реально гибнут от рук затаившегося и коварного врага, так же как и взрослые. Однако, как и взрослые, они гибнут за «великое и святое общее дело». Прежняя религиозная теургия смирения заменяется новой революционной теургии борьбы нового и светлого со старым и отжившим. А.П. Гайдар на страницах своих произведений делает детей и подростков полноценными участниками всего этого обновления [5].

Исследователи периода становления социалистического неомифа в советской литературе 1920–1930-х годов отмечают, что создаваемые в тот период литературные образы часто обнаруживают на себе вполне определенную печать селекции и даже некоторого социального рафинирования – настолько исключительным и незамутненным оказывается набор наделенных ими человеческих качеств [2]. Это не всегда принимается взрослым читателем, знакомым с реальной жизнью именно на уровне ratio, поэтому А.П. Гайдар, обращающийся в основных своих произведениях к образу ребенка (героя / борца / жертвы) или к образу подростка в той же сюжетной роли, этих проблем старательно избегает. Обращает на себя внимание психологическая достоверность созданных им литературных образов: они почти во всем ведут себя соответственно своему возрасту, за исключением проявления вполне взрослых качеств социальной сознательности, ответственности, бдительности и ненависти к врагам общего для них дела.

Формируемая писателем мифологема неформального руководителя детского или совсем юного возраста тем самым представляет собой некоторую разновозрастную компиляцию качеств, присущих данному возрасту ребенка или подростка, а также и тех, которые сам автор не мог игнорировать ради сохранения идеологической цельности и релевантности создаваемого литературного образа пропагандистски наиболее важным задачам и целям, решению и достижению которых данное литературное произведение было посвящено как единое целое [3].

Подтверждением этому является характерологическая особенность основных произведений А.П. Гайдара, связанная с сакрализацией воинской службы и армейского, военного понимания целого ряда аксиологических максим, соединенных с понятиями долга, ответственности, преданности, примата коллективного над личным. Именно таковыми являются практически все положительные образы неформальных лидеров (детей или подростков) в его основных произведениях. Процесс общей мифологизации пространства внешне «мирной» действительности в его произведениях обнаруживает явно выраженный уклон в сторону сакрализации сражающегося воина, бойца – вовсе не обязательно взрослого возраста, и вовсе не обязательно одетого в военную форму. Например, социально наиболее значимые составляющие этих положительных литературных персонажей почти везде обнаруживают отчетливо подмечаемый читателем военный акцент – воинский долг, воинское мужество, воинская ответственность, воинская бдительность, воинское самопожертвование, воинский героизм. Прошедший сам страшное горнило фронтов и боев Гражданской войны автор остается весьма убедительным и точным в отношении данных литературных нюансов и особенностей. Используя механизмы мифологизации, опирающиеся на реальность, идеологически конnotируемую с официальной летописью героических свершений, неотделимых от личного подвига, А.П. Гайдар создает лишь условно «мирную» социальную структуру. На самом деле, несмотря на значительное количество образов гражданских лиц, в общем

своем мировосприятии это общество лишь временно «находящихся в запасе резервистов», которое демонстрирует постоянную бдительность и готовность к немедленной мобилизации, если только враг посягнет на его святые идеалы.

В результате этого мифологема неформального лидера молодого возраста обнаруживает в созданном А.П. Гайдаром характере целую систему военизированных компонентов. Главные персонажи его произведений приобретают лидерские качества и преобразуют социальное пространство вокруг себя по мере того, как они все более демонстрируют военизированный стиль руководства, развивают военизированный тип взаимоотношений в окружающей их среде, стремятся все более уподобить возглавляемую ими социальную микрогруппу воинскому соединению, внедряют в сознание ее членов аксиологию военного дела – особенности организации, готовности, единонаачалия и иерархии отношений подчинения, дисциплинированности, непримиримости и ненависти к врагу. Тем самым произведения, подобные «Военной тайне» или «Судьбе барабанщика», выполняли важнейшие пропагандистские задачи: во-первых, предлагали детям и подросткам идеологически верифицированные ролевые модели лидерства, во-вторых, готовили их столь же идеологически верифицированным образом к будущей взрослой жизни.

Однако по результатам общего обзора основных произведений А.П. Гайдара «детской» и «подростковой» тематики следует отметить, что репрезентируемая им картина детского и подросткового лидера представлена достаточно разными персонажами. В известном смысле это также соответствует традиционно сложившейся структуре мифологии, предполагающей не просто maximum maximum геройства какой-либо сверхличности, а целый пантеон героев, неизбежно порождающий за пределами художественного текста сопоставительно-оценочный дискурс как у его читателей, так и у контролирующих культуру инстанций. Мнение последних становится необходимым условием самой возможности дискурса такого рода, поскольку существует некоторый официальный заказ, конвергирующий идеологически допустимые качества персонажей около некоторого условного центра, вокруг которого в разрешенных границах идеологически очерченной периферии допускаются те или иные изменения культурно-антропологических характеристик будущего социального идеала, призванного стать ориентиром прежде всего для молодого поколения [6].

Все эти особенности частной мифологемы лидера детского или подросткового возраста, реализуемые посредством инструментария создания центрального образа литературного текста, формируют «двухслойный» семиозис культуры советского неомифа, поскольку внутри него истинные значения и смыслы оказываются полностью подчинены верхнему слою идеологических фильтров и могут «просматриваться» только сквозь них. Это не касается читателей детского возраста, склонных безоговорочно верить автору, но для более опытного читателя дискурс героев неомифа, их великих деяний оказывается возможен только в изначально расщепленном пространстве неофициального двоемыслия, внутри которого почти все известно, но почти ничего из этого настоящего не может быть транслируемо [1].

Самый популярный типаж А.П. Гайдара – это образ Тимура Гараева из повести «Тимур и его команда». Подросток организует своих сверстников и создает из них практически боевое подразделение для совершения добрых дел, внутри которого царят дисциплина, ответственность, коллективно принятая и разделяемая система критериев оценки общих поступков и действий, ориентированных на социально-детерминированные идеалы развития и защиты общества, а также борьбы против тех, кто этим идеалам противостоит (Фигура, Мишка Квакин и т.д.). Автор транслирует идею: если дети и подростки по малолетству не могут быть приняты на «взрослую» службу обществу, то такую службу надо создать им самим. Именно для этого и предлагается соответствующая ролевая модель [12].

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Помимо модели безусловного лидерства, в «Тимуре и его команде» автором вводятся персонажи Симы Симакова и Гейки, то есть модель лидерства относительного, сопряженного с выполнением исполнительских функций, но необходимо дополняющего общую иерархию отношений руководства и подчинения, в значительной степени скопированную автором этого произведения с военной иерархии рангов и званий.

Центральный персонаж «Военной тайны» – Алька, сын инженера Ганина, несмотря на свой совсем детский возраст, представляет образ лидера-одиночки, который он сам же и конкретизирует, рассказывая Натке «Сказку о Мальчише-Кибальчише». Подобно ему у самого Альки есть и своя тайна, и свое твердое слово, и хоронят на скале Альку точно так же, как был похоронен Мальчиш-Кибальчиш. Однако таков закон жанра, и мифологема лидерства, пусть даже детского и подросткового возраста, в пространстве советского неомифа оказывается неотделима от жертвенности, от постоянной готовности отдать свою жизнь «за общее дело». Алька погибает от камня, брошенного рукой брата одного из арестованных вредителей, Дягилева.

Персонаж «Судьбы барабанщика» Сережа Баташов не является лидером в плане проявления каких-то особенных личностных качеств или способностей, связанных с лидерством напрямую. Однако он, попавший волею сложившихся обстоятельств в самую середину взрослого вредительского заговора, находит в себе силы не подчиняться злой воле вредящих стране и обществу взрослых, делает правильный, действительно «взрослый», вполне самостоятельный и ответственный выбор.

Возможно, для автора именно это и есть главное – нечто, в основе которого лежит хорошее знание им детской психологии [4]. Воплощая сюжетные линии своих литературных произведений, А.П. Гайдар вводит юного читателя в особенный мир произведений и, предлагая ему эмоционально привлекательные модели лидерства созданных им литературных персонажей, тем самым заставляет следовать за ними, внутренне ставит перед ответственным и вполне «взрослым» выбором. Литературные образы лидерства в произведениях А.П. Гайдара становятся средством воплощения идеологии коллективности, поскольку сама возможность реализации лидерства такого рода появляется как возможность осуществления социального экспериментирования в формах, не только понятных читателю детского и подросткового возраста, но и являющихся для него эмоционально притягательными.

Кроме того, проза А.П. Гайдара сюжетно и событийно глубоко аксиологична: автор постоянно описывает не только то, что именно делают персонажи его произведений, но и то, ради чего, ради каких именно целей и идеалов они делают это. И планку этих идеалов он поднимает перед детским восприятием настолько высоко, что сомневаться в воспитательном потенциале его произведений не находится практически никаких оснований.

Однако за пределами детского восприятия, ведомого автором, остаются особенности процесса социального конструирования мифологем детского и подросткового лидерства. Отдавая дань самой что ни есть обычной достоверности, автор оставляет в своих персонажах присущий им уровень внутренней свободы, которую они реализуют преимущественно в соответствии с идеологически верифицируемым комплексом аксиологических предписаний создания универсального образа строителя самого передового общественного строя далекого будущего; предписаний, которые ради достижения идеалов такого общества следует начать исполнять уже сейчас.

Таким образом, все это есть антропогенез как мифогенез. Именно в этих целях маленькие герои гайдаровской прозы наделяются чертами поистине «взрослой», «героической» маскулинности, явно не соответствующей их фактическому возрасту [8]. И этот дуализм психологической атрибуции главных персонажей остается одной из наиболее впечатляющих особенностей литературного творчества А.П. Гайдара, инспирированных извне идеологически перетасованной аксиологией советского неомифа.

Цена этому – лишение юного читателя гайдаровской прозы его личного, индивидуализированного права на собственный выбор социальной позиции, а затем также и жизненной траектории путем предложения ему картины бытия мифологизированного вместо бытия подлинного, заполненного образами самых разнообразных врагов, в процессе вечной борьбы с которыми и прорастают в гайдаровских персонажах те или иные лидерские задатки. Читая такое, ребенок все более утрачивает свое собственное представление о том, что возможна еще какая-то, лишенная борьбы с врагами и проявлений героизма, простая и мирная жизнь, в пространстве которой могут быть реализованы какие-то иные жизненные и статусно-ролевые модели, в том числе и модели лидерства. Контрастная палитра действительности, лишенная, как это представляется наиболее вероятным, каких-либо полутонов в pragматических и пропагандистских целях, невольно насаждает в душу ребенка «взросłość» и героизм, нарочитое искажение образа этой действительности.

Список литературы

1. Булипопова Е.В. Война и ребенок: анализ мифологических и архетипических элементов в произведениях А. Гайдара // Политическая лингвистика. 2023. №2(98). С. 128–138.
2. Злотникова Т.С. Архетип ребенка в художественной культуре. [Электронный ресурс] // URL: <https://culture.wikireading.ru/90315> (дата обращения: 27.10.2002).
3. Золотухина А.В. Личность и коллектив в русской детской литературе предвоенного времени // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Литературоведение, журналистика. 2016. №3. С. 41–46.
4. Золотухина А.В. Личность и коллектив в русской детской литературе предвоенного времени // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Литературоведение, журналистика. 2016. №12. С. 41–47.
5. Круглова Т.А. Героический миф в постсоветском пространстве: рецепция соцреализма в современной России (на примере произведений А. Гайдара) // Вестник ТГГПУ. 2011. №2(24). С. 11–15.
6. Куляпин А.И. Повесть о настоящем человеке: «Судьба барабанщика» Аркадия Гайдара // Сибирский филологический журнал. 2020. №3. С. 118–127.
7. Панова Е.П., Саенко Н.Р. Советская мифология в образе детской литературы XX века // Союз Советских Социалистических Республик как историко-культурный феномен: национально-государственное строительство: доклады IV Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию образования СССР, Москва, 20 декабря 2022 года. М., 2022. С. 277–282.
8. Рудова Л. Маскулинность в советской и постсоветской детской литературе: трансформация Тимура (и его команды) // Детские чтения. 2014. №12. С. 85–101.
9. Саенко Н.Р., Григорьев С.Л. Три отечественных Чук-энд-Гекских счастья: сравнение книжного и кинематографических текстов в интерьерах исторических эпох // Индустрии впечатлений. Технологии социокультурных исследований (EISCRT). 2025. №1(10). С. 120–145.
10. Троицкий С. Функция санкции в советской детской литературе. [Электронный ресурс] // НЛО. 2018. №4. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2018/4/funkcziya-sankczii-v-sovetskoy-detskoj-literature.html> (дата обращения: 07.04.2025).
11. Чернов Л.С. Сказка и миф: «Три медведя» и «Военная тайна» // Живот культуры. Критика. Тексты каталогов. Екатеринбург, 2009. С. 100–120.
12. Юхнова И.С. Ценностные ориентиры героев А.П. Гайдара («Тимур и его команда») // Филологический класс. 2019. №2(56). С. 126–131.
13. Soviet Mythology in Children's Literature / N. Saenko, P. Volkova, V. Kortunov, V. Peredery // Migration Letters. 2023. Vol. 20. №S4. P. 481–488.
14. Steiner E. Stories for Little Comrades: Revolutionary Artists and the Making of Early Soviet Children's Books. Seattle, 1999.
15. Superhero movie: Breaking the challenges of topics in the modern epos / K. Akim, G. Kara-Murza, N. Saenko // Opcion. 2019. Vol. 35. №22. P. 1408–1428.

1. Bulipopova E.V. Vojna i rebenok: analiz mifologicheskikh i arhetipicheskikh elementov v proizvedeniyah A. Gajdara // Politicheskaya lingvistika. 2023. №2(98). S. 128–138.
2. Zlotnikova T.S. Arhetip rebenka v hudozhestvennoj kul'ture. [Elektronnyj resurs] // URL: <https://culture.wikireading.ru/90315> (data obrashcheniya: 27.10.2002).
3. Zolotuhina A.V. Lichnost' i kollektiv v russkoj detskoj literature predvoennogo vremeni // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Literaturovedenie, zhurnalistika. 2016. №3. S. 41–46.
4. Zolotuhina A.V. Lichnost' i kollektiv v russkoj detskoj literature predvoennogo vremeni // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Literaturovedenie, zhurnalistika. 2016. №12. S. 41–47.
5. Kruglova T.A. Geroicheskij mif v postsovetskem prostranstve: recepciya socrealizma v sovremennoj Rossii (na primere proizvedenij A. Gajdara) // Vestnik TGGPU. 2011. №2(24). S. 11–15.
6. Kulyapin A.I. Povest' o nastoyashchem cheloveke: «Sud'ba barabanshchika» Arkadiya Gajdara // Sibirskij filologicheskij zhurnal. 2020. №3. S. 118–127.
7. Panova E.P., Saenko N.R. Sovetskaya mifologiya v obraze detskoj literatury XX veka // Soyuz Sovetskikh Socialisticheskikh Respublik kak istoriko-kul'turnyj fenomen: nacional'no-gosudarstvennoe stroitel'stvo: doklady IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 100-letiyu obrazovaniya SSSR, Moskva, 20 dekabrya 2022 goda. M., 2022. S. 277–282.
8. Rudova L. Maskulinnost' v sovetskoj i postsovetskoj detskoj literature: transformaciya Timura (i ego komandy) // Detskie chteniya. 2014. №12. S. 85–101.
9. Saenko N.R., Grigor'ev S.L. Tri otechestvennyh Chuk-end-Gekskih schast'ya: sravnenie knizhnogo i kinematograficheskikh tekstov v inter'eraх istoricheskikh epoh // Industrii vpechatlenij. Tekhnologii sociokul'turnyh issledovanij (EISCRT). 2025. №1(10). S. 120–145.
10. Troickij S. Funkciya sankcii v sovetskoj detskoj literature. [Elektronnyj resurs] // NLO. 2018. №4. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2018/4/funkcziya-sankczi-v-sovetskoy-detskoj-literature.html> (data obrashcheniya: 07.04.2025).
11. Chernov L.S. Skazka i mif: «Tri medvedya» i «Voennaya tajna» // Zhivot kul'tury. Kritika. Teksty katalogov. Ekaterinburg, 2009. S. 100–120.
12. Yuhnova I.S. Cennostnye orientiry geroev A.P. Gajdara («Timur i ego komanda») // Filologicheskij klass. 2019. №2(56). S. 126–131.



The Soviet mythologem of young leader in the creative work of Arkadiy Gaydar

The row of peculiarities of creation of mythologem of the leader of children and youth in the context of a more general cultural system of the unified Soviet neomyth is studied by the means of the analysis of basic fictional works of the Soviet children's writer A.P. Gaydar. The social-psychological and axiological peculiarities of designing the literary characters in the space of fictional text, that implements the different types of leadership and allows truly and purposefully to realize the ideological prepositions and requirements to the creation of "grown" literary images of social leadership, are emphasized. The peculiarities of necessity dualism of pseudosemiosis of culture of the Soviet neomyth, consequence of which was the obliged dualism of psychological attribution of peculiarities and personal traits of chronotypes of the prose by A.P. Gaydar, are analyzed.

Key words: axiological universalization by context, mythologized narrative space, mythological chronotope of literary text, dualism of psychological attribution of principal characters.

(Статья поступила в редакцию 15.07.2025)



И.В. ФЕТТЕР
Омск

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВЕТНИКОВ ПО ВОСПИТАНИЮ НА УРОВНЕ БАКАЛАВРИАТА*

Описаны результаты сравнительного анализа требований образовательного стандарта педагогического бакалавриата и профессионального стандарта специалиста в области воспитания. На основании сравнительного анализа документов и результатов анкетирования советников директора предложено обоснование профессиональных компетенций подготовки советника директора по воспитанию в вузе на уровне бакалавриата.



Ключевые слова: советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, профессиональный стандарт специалиста в области воспитания, образовательный стандарт, профессиональные компетенции советника, бакалавриат.

Введение должности советника по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (далее – советник по воспитанию) вызвало интерес ученых к проблеме содержания деятельности [3; 5–8], определения профессиональной компетентности [4], проектированию содержания и организации подготовки кадров [1]. Необходимость построения системы подготовки специалистов этого профиля отмечается в публикациях Н.В. Антонова и О.А. Ивановой, характеризующих опыт различных модельных решений подготовки, отмечая в рамках вузовского образования появление соответствующих магистерских программ, которые, однако «не могут закрыть потребности в квалифицированных специалистах в области воспитания» [2, с. 227]. Принимая во внимание этот факт, считаем, что вариативные модели подготовки советников по воспитанию следует рассматривать, в первую очередь, на уровне образовательных программ бакалавриата (базового высшего образования) по направлению «Педагогическое образование».

Цель исследования заключается в определении специальных профессиональных компетенций советников по воспитанию как части проектируемой образовательной программы подготовки на уровне бакалавриата. Это предполагает решение следующих задач: анализ существующей образовательной практики подготовки советников по воспитанию, сравнительный анализ соответствующих нормативных документов, изучение научных публикаций по теме и выявление профессиональных компетенций с позиции действующих советников по воспитанию.

Анализ информации, представленной в открытых источниках, показывает, что в современных реалиях подготовка советников по воспитанию осуществляется на уровне высшего образования (основные образовательные программы магистратуры) и дополнительного профессионального образования (программы повышения квалификации и

* Исследование выполнено в рамках государственного задания на 2025 год на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Проектирование вариативных моделей подготовки советников директора по воспитанию в высшем и дополнительном профессиональном образовании» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России от 25.04.2025 №073-03-2025-053/1).

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

программы профессиональной переподготовки). На сайтах Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого размещена информация о реализации магистерских программ подготовки советников по воспитанию. Проектирование содержания соответствующей программы подготовки в магистратуре раскрывается в статье О.С. Рыжовой [11]. Образовательная программа на уровне двухпрофильного бакалавриата осуществляется только в Армавирском государственном педагогическом университете, планируется набор в 2025 году в Государственном университете просвещения. Очевидно, что подготовка советников именно на уровне бакалавриата должна иметь приоритетный базовый характер, что, безусловно, ставит задачу разработки единых требований к профессиональным компетенциям будущих советников директора по воспитанию.

Для проектирования программы подготовки предпринят сравнительный анализ требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлениям 44.03.01 «Педагогическое образование» [13] и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» [14] с требованиями «Профессионального стандарта специалиста в области воспитания» [10] (далее – Профстандарт), содержащего характеристику обобщенной трудовой функции советника по воспитанию – «организация воспитательной деятельности в образовательной организации во взаимодействии с детскими и молодежными общественными объединениями».

Использование метода сравнительного анализа нормативных документов продиктовано различными методологическими подходами к построению образовательного и профессионального стандартов педагогических работников. Если единицей действующего ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» является комплекс компетенций универсальных, общепрофессиональных и профессиональных (соответственно УК, ОПК и ПК), то логика Профстандарта строится на трудовых функциях, представленных через действия, умения и знания. В результате этого проектирование программ подготовки советников по воспитанию в соответствии с уровнями образования предполагает интегративный подход к формированию готовности педагогических работников к профессиональной деятельности согласно требованиям этих стандартов. Необходимость соотношения содержания компетенций и трудовых функций заключается также не только в выявлении соответствий, но и в формулировании профессиональных компетенций советников, которые могут быть использованы при разработке ФГОС ВО по программе бакалавриата соответствующего направления и профиля подготовки.

Универсальные компетенции ФГОС ВО определяют базовые способности выпускника, необходимые во всех сферах современной профессиональной деятельности, поэтому формирование компетенций этого уровня в подготовке советников по воспитанию является обязательным и не ставится как задача исследования.

В соответствии с логикой исследования предпринят анализ трудовых функций Профстандарта и содержания ОПК ФГОС ВО по следующим параметрам: содержательное соответствие трудовых функций Профстандарта и ОПК ФГОС (качественный анализ); количество трудовых *действий, умений и знаний*, совпадающих с требованиями всех ОПК (количественный анализ). Предметом сравнительного анализа были обозначены девять общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО и, согласно Профессиональному стандарту, трудовые действия, умения и знания, необходимые для реализации двух трудовых функций советника: организация воспитательной деятельности в образовательной организации и организация взаимодействия с детскими и молодежными общественными объединениями.

Качественный и количественный анализ соотношения трудовых действий первой функции и общепрофессиональных компетенций показывает, что большее совпадение есть относительно содержания ОПК-2 (разработка программ), ОПК-3 (совместная и индивидуальная деятельность) и ОПК-4 (построение воспитывающей среды). Необходимые умения также обеспечиваются преимущественно требованиями ОПК-4 (построение воспитывающей среды). Знания в рамках выполнения первой трудовой функции Профессионального стандарта во ФГОС ВО соответствуют содержанию ОПК-1 (правовые и этические нормы профессиональной деятельности), ОПК-6 (психолого-педагогические технологии) и ОПК-8 (научные основы педагогической деятельности).

Содержательное и наибольшее количественное соответствие действий и умений второй трудовой функции выявлено относительно требований ОПК-7 (взаимодействие с участниками образовательных отношений). Знаниевый компонент второй функции Профессионального стандарта частично дублирует знания, относящиеся к первой функции, в связи с их основополагающим теоретическим характером и достаточным содержательным наполнением. Содержание ОПК-9 (информационно-коммуникационные технологии профессиональной деятельности) коррелирует с формулировками всех трудовых действий, умений и знаний, относящихся к обеим трудовым функциям советника.

Проведенный сопоставительный анализ требований ФГОС ВО и Профессионального стандарта показывает, что требования первой трудовой функции советника (организация воспитательной деятельности в образовательной организации) достаточно полно отражены в блоке ОПК направления «Педагогическое образование» по всем профильям подготовки бакалавров. В свою очередь, в требованиях ОПК не заложена специфика деятельности советника по воспитанию, что предполагает формулирование ПК не только на основе содержания Профессионального стандарта, но и на основе анализа публикаций, а также эмпирических данных, полученных в ходе анкетирования действующих советников по воспитанию.

Актуальность создания целостной системы подготовки советников по воспитанию, ориентированной на единство требования ФГОС и Профессионального стандарта, подтверждается научными публикациями, в которых указывается, что необходимы «организация специализированной профессиональной подготовки» и «определение круга необходимых и достаточных профессиональных компетенций, отличающих деятельность советника от других педагогических работников школы» [5, с. 25].

Для решения этой задачи обратимся к публикациям, раскрывающим тему формирования профессиональной компетентности советников по воспитанию. Анализ научных работ, посвященных исследованию проблемы профессиональной деятельности советников по воспитанию, позволяет сформулировать следующие подходы к содержанию профессиональных (специализированных) компетенций:

- профессиональные компетенции советников по воспитанию и направления их развития сформулированы на основе выявления трудностей профессиональной деятельности, а также определения необходимых дополнительных знаний и умений для их преодоления [8, с. 457–458];
- модель деятельности на основе компетентностного и аксиологического подходов, в которую входят ключевые, общекультурные, профессиональные и экспертные компетенции и которая является ориентиром для построения модели обучения советников по воспитанию [6, с. 110];
- инновационная компетентность, показателями которой являются стратегичность, аксиологичность и исключительность (эксклюзивность) [5, с. 70];
- правовой, управленческий, психолого-педагогический и ценностно-содержательный компоненты профессиональной компетентности советников по воспитанию как критерии конкурса «Навигатор детства 2.0» в Московской системе образования [1, с. 8].

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Таким образом, теоретическое обоснование и содержание компонентов профессиональной компетентности советников по воспитанию в научно-педагогических публикациях имеет достаточно разрозненный характер, что подтверждается эмпирическими исследованиями и актуализирует проблему разработки блока ПК для образовательной программы бакалавриата.

Наряду с нормативным и теоретическим обоснованием содержания ПК советника по воспитанию, приведем эмпирические данные, полученные в процессе реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации «Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с общественными объединениями в общеобразовательных организациях» и «Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в профессиональных образовательных организациях» на базе Омского государственного педагогического университета в период с 2023 по 2025 гг. В анкетировании приняли участие 1025 советников, представляющих образовательные организации общего образования и среднего профессионального образования различных регионов России. Вопросы анкеты были направлены на выявление необходимых в работе советника специфических профессиональных компетенций, среди которых обозначены психолого-педагогические, управленческо-организаторские, коммуникативные, методические, цифровые, правовые, аналитические, личностные, эмпатические, исследовательские и межкультурные компетенции.

На вопрос о профессиональных компетенциях «идеального» советника по воспитанию наибольшее количество респондентов указали, в первую очередь, личностные (86,1%), психолого-педагогические (39,7%) и коммуникативные компетенции (38,8%). По результатам анкетирования в качестве необходимых для продуктивной работы личностных компетенций названы лидерские качества, инициативность и сформированность экспертной позиции в вопросах оценки результативности воспитания и социального партнерства. В содержании психолого-педагогической компетентности действующие советники обозначают умение эффективно взаимодействовать с обучающимися различных возрастных категорий, родителями, детскими организациями и молодежными объединениями; а также владение технологией педагогического сопровождения учеников в проектной деятельности и профориентации в процессе реализации воспитательной программы образовательной организации. Необходимость формирования коммуникативной компетентности респонденты связывают с владением технологиями самопрезентации и диалога с различными категориями субъектов воспитательного процесса, в том числе с детско-юношескими организациями, объединениями и социальными партнерами. Выявленное преобладание указанных видов компетенций, наряду с результатом проведенного анализа нормативных документов, на наш взгляд, может быть основанием для определения необходимых ПК в подготовке советников по воспитанию в вузе на уровне бакалавриата.

Полученные результаты интерпретируются нами в связи с фактом отсутствия педагогического образования на уровне программы бакалавриата у части действующих советников по воспитанию (немногим более трети от общего числа опрошенных имеют высшее педагогическое образование). Именно в результате освоения образовательной программы бакалавриата направления «Педагогическое образование» происходит формирование необходимых универсальных и общепрофессиональных компетенций, названных респондентами.

В результате проведенного теоретического анализа соответствующих стандартов, изучения теоретических подходов к проблеме содержания профессиональной компетентности советников по воспитанию и полученных эмпирических данных можно предположить, что содержание ПК-1 должно отражать специфику второй трудовой функции (организация взаимодействия с детскими и молодежными общественными объединениями), поэтому имеет место быть предлагаемая нами формулировка ПК-1 – «сотрудни-

чество образовательной организации с общероссийскими общественно-государственными детско-юношескими организациями и общественными объединениями», которая конкретизирована следующими индикаторами:

- ПК-1.1: знает особенности деятельности детских, детско-юношеских и молодежных объединений и социально-значимых инициатив в образовательной организации;
- ПК-1.2: умеет разрабатывать регламенты, механизмы и инструменты взаимодействия с детскими и молодежными общественными объединениями;
- ПК-1.3: владеет технологиями сопровождения деятельности детских, детско-юношеских и молодежных объединений и социально-значимых инициатив в образовательной организации.

В обосновании следующей ПК значимой стала позиция И.Р. Сташкевич и Е.О. Крупиновой, указывающих на социальное партнерство как важное направление работы советника и обязательный компонент его профессионализма [12, с. 57]. При этом уточнение содержания ПК-2 должно коррелировать с трудовыми действиями и необходимыми умениями советника по воспитанию, направленными на профессиональную ориентацию и сопровождение проектной деятельности обучающихся. В результате этого ПК-2 и индикаторы определяются как «взаимодействие образовательной организации с социальными партнерами, в том числе по вопросам профессиональной ориентации обучающихся, по организации проектной деятельности»:

- ПК-2.1: знает методы убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с социальными партнерами;
- ПК-2.2: умеет обеспечить взаимодействие образовательной организации с социальными партнерами, в том числе по вопросам профессиональной ориентации обучающихся, по организации проектной деятельности;
- ПК-2.3: владеет технологией оценки эффективности взаимодействия участников образовательных отношений с социальными партнерами.

Таким образом, предлагаемые профессиональные компетенции в содержании образовательной программы подготовки советников по воспитанию в вузе на уровне бакалавриата отвечают профессиональным задачам и требованиям выполнения трудовой функции советников по воспитанию. Содержание универсальных и общепрофессиональных компетенций образовательных программ по направлению «Педагогическое образование» отражает общие для всех категорий педагогических работников показатели готовности к деятельности в области воспитания.

В качестве специфических компетенций на основании анализа нормативных документов, научных публикаций и данных анкетирования действующих советников директора по воспитанию предложены две профессиональные компетенции с соответствующими индикаторами: ПК-1 «сотрудничество образовательной организации с общероссийскими общественно-государственными детско-юношескими организациями и общественными объединениями» и ПК-2 «взаимодействие образовательной организации с социальными партнерами, в том числе по вопросам профессиональной ориентации обучающихся, по организации проектной деятельности».

Возможно, что перспективы исследования профессиональной компетентности выпускников педагогических вузов предполагают дополнение сформулированных ПК на основе анализа результатов подготовки будущих советников по воспитанию в вузе. Несомненно, при проектировании блока профессиональных компетенций в рамках ФГОС ВО необходимо учитывать существующий опыт подготовки студентов и результаты апробации вариативных комплексов ПК, разработанных различными вузами системы педагогического образования Российской Федерации.

Подводя итог, необходимо отметить важность доработки нормативной базы как деятельности советников по воспитанию, так и требований Федеральных государ-

ственных образовательных стандартов всех уровней подготовки в вузе специалистов этого профиля с учетом требований и специфики профессиональной деятельности, накопленного педагогическим сообществом опыта и современного контекста воспитания обучающихся.

Список литературы

1. Антонов Н.В. Подготовка советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: опыт Москвы // Сибирский учитель. 2003. №4(149). С. 5–9.
2. Антонов Н.В., Иванова О.А. Модельные решения подготовки советников по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Мировой Университет для глобального города – университет возможностей: развитие человеческого потенциала: сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции. М., 2023. С. 225–229.
3. Гукаленко О.В., Бермус А.Г., Пустовойтов В.Н. Модель деятельности советника руководителя образовательной организации по воспитанию в условиях России // Социальная педагогика в России. 2021. №6. С. 8–13.
4. Кисляков А.В., Щербаков А.В., Буравова С.В. Исследование профессионализма советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: инструментарий, диагностика, результаты исследования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2023. №2(55). С. 133–147.
5. Лаврентьева З.И. Профессиональная компетентность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2023. №2. С. 64–72.
6. Лаврентьева О.А. Компетентностная модель деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Социально-политические исследования. 2023. №3(20). С. 110–124.
7. Лаврентьева О.А., Скрыпникова Е.М., Дейч Б.А., Лаврентьева З.И. Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями: оценка ожиданий и потенциала совершенствования воспитательной работы с обучающимися // Science for Education Today. 2023. Т. 13. №6. С. 7–36.
8. Лаврентьева О.А. Развитие профессиональных компетенций советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // ЦИТИСЭ. 2024. №3. С. 451–461.
9. Письмо Министерства просвещения РФ от 31 января 2023 г. №АБ-355/06 «О направлении разъяснений по вопросам введения должности советник директора по воспитанию». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406233419/> (дата обращения: 01.05.2025).
10. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303060005?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 05.04.2025).
11. Рыжова О.С. Специфика проектирования магистерской подготовки советников по воспитанию в южном федеральном университете // Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы: материалы IV Международной научно-практической конференции. Минск, 2021. С. 474–480.
12. Сташкевич И.Р., Крупинова Е.О. Система профессионального развития: роль советника по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в профессиональной образовательной организации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. №2(50). С. 53–59

ИЗВЕСТИЯ ВГПУ

13. ФГОС 44.03.01 «Педагогическое образование». Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 №121 (ред. от 08.02.2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 01.06.2025).

14. ФГОС 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 №125 (ред. от 08.02.2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125> (дата обращения: 01.06.2025).

* * *

1. Antonov N.V. Podgotovka sovetnikov direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob»edineniyami: opyt Moskvy // Sibirskij uchitel'. 2003. №4(149). S. 5–9.

2. Antonov N.V., Ivanova O.A. Model'nye resheniya podgotovki sovetnikov po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob»edineniyami // Mirovoj Universitet dlya global'nogo goroda – universitet vozmozhnostej: razvitiye chelovecheskogo potenciala: sbornik nauchnyh statej po materialam VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. M., 2023. S. 225–229.

3. Gukalenko O.V., Bermus A.G., Pustovojtov V.N. Model' deyatel'nosti sovetnika rukovoditelya obrazovatel'noj organizacii po vospitaniyu v usloviyah Rossii // Social'naya pedagogika v Rossii. 2021. №6. S. 8–13.

4. Kislyakov A.V., Shcherbakov A.V., Buravova S.V. Issledovanie professionalizma sovetnikov direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob»edineniyami: instrumentarij, diagnostika, rezul'taty issledovaniya // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2023. №2(55). S. 133–147.

5. Lavrent'eva Z.I. Professional'naya kompetentnost' sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob»edineniyami // Voenno-pravovye i gumanitarnye nauki Sibiri. 2023. №2. S. 64–72.

6. Lavrent'eva O.A. Kompetentnostnaya model' deyatel'nosti sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob»edineniyami // Social'no-politicaleskie issledovaniya. 2023. №3(20). S. 110–124.

7. Lavrent'eva O.A., Skrypnikova E.M., Dejch B.A., Lavrent'eva Z.I. Deyatel'nost' sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi organizaciyami: ocenka ozhidanij i potenciala sovershenstvovaniya vospitatel'noj raboty s obuchayushchimisya // Science for Education Today. 2023. T. 13. №6. S. 7–36.

8. Lavrent'eva O.A. Razvitiye professional'nyh kompetencij sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob»edineniyami // CITISE. 2024. №3. S. 451–461.

9. Pis'mo Ministerstva prosvetshcheniya RF ot 31 yanvarya 2023 g. №AB-355/06 «O napravlenii raz»yasnenij po voprosam vvedeniya dolzhnosti sovetnik direktora po vospitaniyu». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406233419/> (data obrashcheniya: 01.05.2025).

10. Professional'nyj standart «Specialist v oblasti vospitaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303060005?index=1&rangeSize=1> (data obrashcheniya: 05.04.2025).

11. Ryzhova O.S. Specifika projektirovaniya magisterskoj podgotovki sovetnikov po vospitaniyu v yuzhnom federal'nom universitete // Nepreryvnoe obrazovanie pedagogov: dostizheniya, problemy, perspektivy: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Minsk, 2021. S. 474–480.

12. Stashkevich I.R., Krupinova E.O. Sistema professional'nogo razvitiya: rol' sovetnika po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob»edineniyami v professional'noj obrazovatel'noj organizacii // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2023. №2(50). S. 53–59

13. FGOS 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie». Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 №121 (red. ot 08.02.2021). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (data obrashcheniya: 01.06.2025).

14. FGOS 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)». Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 №125 (red. от 08.02.2021). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125> (data obrashcheniya: 01.06.2025).



Identification of professional competencies of advisors for education at the level of bachelor's degree program

The results of comparative analysis of requirements of educational standard of pedagogical bachelor's degree program and the professional standard of specialist in education are described. On the basis of the comparative analysis of documents and results of the questionnaire of advisors to the directors there is suggested the substantiation of professional competencies of training of advisors to the director in university at the level of bachelor's degree program.

Key words: advisor to the director on education and interaction with children's public associations, professional standard of specialist in education, educational standard, professional competencies of advisor, bachelor's degree program.

(Статья поступила в редакцию 26.06.2025)

Е.М. САФРОНОВА
Волгоград

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНКЛЮЗИВНОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В ВОСПИТАНИИ СПОСОБНОСТИ К БЛАГОДАРНОСТИ

Уточнено смысловое содержание понятия способности к благодарности лиц с инвалидностью, ОВЗ и их родителей в условиях инклюзивной театральной практики (инклюзивного театра). Охарактеризован педагогический потенциал инклюзивного театра в воспитании названной способности. Описаны результаты выявления актуального уровня ее сформированности, а также определены источники и механизмы формирования способности к благодарности.



Ключевые слова: инклюзивная театральная практика, лица с ОВЗ и их родители, благодарность, жизненная позиция, предикаты инклюзивной практики.

Актуальность статьи определяется значимостью сформированности у современного человека, в том числе, с особенностями психофизического развития, такой нравственной характеристики и жизненной позиции, как способность к благодарности, а также востребованностью в социуме данного качества. Проведенное нами диагностическое исследование подтверждает необходимость формирования данной социально-нравственной характеристики личности, а также удовлетворенность родителей лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обращением к обсуж-

дению с их детьми данного нравственного проявления личности. Причины недостаточного уровня сформированности способности к благодарности, кроющиеся в массовой педагогической практике, носят социально-педагогический и методический характер: эта работа чаще всего носит поверхностный характер, как нечто само собой разумеющееся. При этом для данной категории лиц эта способность, по нашему убеждению, является их жизненной компетентностью. Теоретическим обоснованием для осуществления нами научного поиска является наличие исследований, связанных с описанием сущности, структурных компонентов феномена «благодарность» (А.Г. Апресян, А.Г. Бердинская, Т.Ф. Ефремова, И. Кант, Н.А. Катаева, М. Кляйн, Сенека, М.Т. Цицерон, В.О. Ключевский, И.С. Кон, Е.М. Сафонова и др.) [10;12]; аксиологического подхода в практике инклюзивного театра (Н.В. Губина, Я.А. Ивонина, Е.П. Тагильцева) [2]; коммуникативно-рефлексивной модели инклюзивного театра на основе культурно-исторической школы Л.С. Выготского (О.В. Рубцова А.В. Сидоров) [9], специфики «особого театра как средства социальной инклюзии и деятельности технологии воспитания и формирования личностных образовательных результатов (Т.А. Поскакалова, А.Г. Соловьева) [8]; потенциала театральной терапии как технологии социокультурной реабилитации лиц с ОВЗ (И.И. Дубчинская, М.Е. Поленова) [3]; творческих инклюзивных практик становления субъектности (В.Д. Дерезовская, Е.В. Полухина, Н.Т. Попова, А.Ю. Шеманов) [6; 7]; возможностей инклюзивного пространства театра как ресурса развития и социализации лиц с нарушенным слухом (О.А. Красильникова, С.А. Мурза) [4]; методик развития коммуникативных способностей подростков с расстройством аутистического спектра в инклюзивном театре (Т.Н. Новожилова, Л.И. Родина) [5]; условий формирования социальной успешности обучающихся с ОВЗ в инклюзивно-образовательной среде школьного музыкального театра (А.А. Шафиков) [11] и др.

Проблема исследования связана с недостаточностью научно-педагогического осмысления и, соответственно, знания о формировании у лиц с инвалидностью, ОВЗ и другими особыми образовательными потребностями (ООП) способности к благодарности. Цель исследования состоит в выявлении и описании возможностей инклюзивной театральной практики (инклюзивного театра) в воспитании способности к благодарности. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что инклюзивный театр как специфический социокультурный феномен не только создает поле для реализации предикатов инклюзивной практики (доступность, психолого-педагогическая поддержка, участие, принятие), но и является средством воспитания у лиц с инвалидностью и ОВЗ способности быть благодарным. В исследовании наряду с теоретическими методами (анализ литературы, обобщение) использованы методы анкетирования, ранжирования, интервьюирования участников инклюзивного театра, диагностической беседы и анкетирования их родителей, эссе и собеседования с руководителем театра и режиссерами.

Что же понимается нами под ключевыми понятиями, к которым мы обращаемся в рамках нашего исследования, – «способность к благодарности» и «инклюзивная театральная практика»? Проведенный научный анализ понятия «способность к благодарности» позволяет утверждать, что трактовка его сущности (независимо от наличия или отсутствия нарушений развития, кроме умственной недостаточности) остается неизменной. В связи с этим мы опираемся на определения, сконструированные и описанные нами прежде: способность к благодарности – это «феномен, характеризующий жизненный принцип человека, который состоит в потребности и возможности субъекта выразить позитивное отношение к конкретным людям, их общностям и неперсонализированным сущностям прямо или косвенно, вербально или невербально за совершенное ими благодеяние в свой адрес. Способность быть благодарным есть квинтэссенция нравственности, в которой отражается внутреннее нравственное пространство человека и нравственная чувствительность по отношению к другому» [12, с. 8968–8980].

Методологией научно-педагогического исследования определяется, что функция является условием существования структуры, создающей процессуальную основу функционирования способности к благодарности. В связи с этим необходимо уяснение системы функций исследуемого феномена в развитии личности. К внутренним функциям нами отнесены: а) помочь человеку в осознании сути явления «благодарность», в понимании ее «нравственной ценности» (Сенека); б) стимулирование желания обладать таким качеством, как способность к ее выражению различными способами; в) «возвышение души» (Сенека), позитивное самоощущение, «сердечное благоволение» (И. Кант), создание и поддержание поля положительных эмоций. Целостный подход в педагогическом исследовании, традиционный для волгоградской научной школы, предполагает также описание внешних функций или указание роли данной способности в отношении к другим качествам личности. К внешним функциям отнесены: а) выражает жизненные принципы и квинтэссенцию нравственности личности, поскольку благодарность (по Цицерону) есть «мать всех других добродетелей»; б) служит культивированию и формированию умения налаживать отношения с другими людьми по причине того, что «испытывая благодарность, человек перестает концентрироваться на себе, обращает внимание на других людей» (В. Ключевский); в) относится со способностью к нравственному выбору, в том числе к выбору того, совершать ли формальную благодарность или неформальное благодарение; г) взаимосвязана с рефлексивностью личности, т.е. с осмыслением того, по какой причине и в какой культурной форме благодарить.

Названные функции позволяют уточнить структуру и содержание способности к благодарности, в которой выделяются четыре компонента: знаниевый (информированность о сути, содержании феномена «благодарность»); мотивационно-потребностный (наличие мотива, желания, потребности иметь развитое чувство благодарности); эмоциональный (способность к переживанию названного чувства); деятельностно-поведенческий (наличие опыта проявления / выражения благодарности по отношению к окружающим) [10, с. 17].

Инклюзивная же театральная практика понимается нами как специальная организация совместной деятельности по созданию художественно-театрального продукта для решения задач реабилитации, социальной инклюзии, изменения личностных смыслов и жизненной позиции ее участников. В чем же заключается ее потенциал? Обратимся к реальной социокультурной практике в форме инклюзивного театра «Теплые артисты»*, имеющего опыт деятельности более 8 лет, статус некоммерческого объединения, а также кружкового объединения при Волгоградском областном театре кукол. Театр существует в значительной мере за счет грантов Президента РФ на реализацию проектов в области культуры, искусства и креативных (творческих) индустрий («Приходите на нас посмотреть без жалости и уныния»; «Все включено и все включены» (проведение V фестиваля «Творить, чтобы жить» для инклюзивных театральных коллективов Южного федерального округа) и т.п. Он включает в себя детей и молодежь от 12 лет.

Нами на основе авторских методик осуществлено диагностическое исследование, имеющее пилотный характер, результаты которого представлены в исследовании. Актуализация родителей проводилась с целью выявления степени сформированности благодарности у их детей и необходимости целенаправленной деятельности в данном направлении. Опросник создавался на тему «Чувство благодарности у вашего ребенка: есть ли и в какой мере?», содержал 10 вопросов, имел закрытый характер. Возраст детей опрошенных родителей (только мамы) от 14 до 26 лет. На вопрос «Что такое благодарность в вашем понимании?» большинством был выбран такой вариант ответа, как «чувство признательности за сделанное кем-то для тебя добро»; в качестве особого мне-

* Сайт инклюзивного театра «Теплые артисты». [Электронный ресурс]. URL: <https://tartists.ru/> (дата обращения: 21.06.2025).

ния было высказано, что это «чувство признательности за уроки жизни». На вопрос «В какой степени, на ваш взгляд, у вашего сына / дочери сформирована способность быть благодарным?» почти половина опрошенных выбрала ответ «достаточный», при этом одна треть опрошенных считает, что «низкий», а другая треть – «высокий». При этом все без исключения родители уверены, что это качество (быть благодарным родителям, другому человеку) их ребенку необходимо. На вопрос «Являются ли препятствием к выражению благодарности особенности (психические, физические) вашего сына / дочери?» четвертая часть респондентов ответила «да», остальные – «нет», что означает актуальность работы в данном направлении. На вопрос «В какой форме вашим сыном / дочерью чаще всего проявляется благодарность (если проявляется)?» преимущественное большинство выбрало ответ «словом (вербально)», третья часть добавила, что еще и «мимикой, жестом»; десятая часть респондентов выбрала ответ «в поступках, делах». Ответ «ни в чем» не выбран никем. На вопрос «Кому, как правило, чаще всего благодарен ваш сын / дочь?» абсолютно все мамы выбрали ответ «маме», 25% – бабушке и дедушке; 40% отметили все возможные выборы, т.е. «мать; отец; бабушка; дедушка; другие родственники; учителя; мир, вселенная; кто-то другой (например, руководитель театра, режиссер и т.д.)». При этом половина мам не выбрали позицию «кто-то другой (например, руководитель театра, режиссер и т.д.)», что для нас показалось несоответствующим реальности, а значит, требует уточнения. На вопрос «Видите ли вы положительную динамику в воспитании способности быть благодарным у вашего ребенка?» все, к нашему удовлетворению, ответили, что «да», что является и свидетельством социализации их детей. По поводу того, «Что в инклюзивном театре «Теплые артисты» и объединении «Особа» помогает вашему сыну / дочери почувствовать и выразить благодарность?», все сделали несколько выборов ответов: в преимуществе оказалось «участие в показах мод», далее «повышение качества жизни» и «получение роли», «театральные гастроли – поездки в другие города». Все респонденты отметили, что у них «есть повод быть благодарным театру «Теплые артисты» и модельному объединению «Особа» (подиум)», выполнив задание «Продолжите, если хотите, предложение: «Я благодарна театру «Теплые артисты» и подиуму за...». Приведем несколько точек зрения:

- «Я благодарна театру и подиуму за возможность раскрыться моему сыну. Раскрыть его скрытые возможности. Помочь сыну научиться мыслить, включать фантазию и импровизировать. Перестать бояться, стесняться и научить себя показывать. Показать всему миру, какие мы классные, добрые и отзывчивые» (Севара Г., мама сына 18 лет с ментальными особенностями).
- «Я благодарна театру и подиуму за возможность социализации моего сына. За помощь в раскрытии навыков общения, за расширение мировоззрения ребенка, за общение, за понимание и доброту, за возможность ощущать себя понятым и принятым. За возможность жить яркую и позитивную жизнь» (Надежда Ф., мама сына 16 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата).
- «Я благодарна театру и подиуму за возможность социализироваться моему сыну, за возможность иметь друзей в своем окружении, общаться, развивать в ребенке умение благодарить и говорить «Спасибо»» (Марина П., мама сына 14 лет, эпилепсия).
- «Я благодарна театру и подиуму за общение моей дочери со сверстниками, обретение уверенности при получении роли, аплодисменты как высокую оценку ее работы. За позитивные эмоции от выполненной роли, за тренировку памяти. На репетиции ходит с удовольствием. Я благодарна такой возможности развивать дочь» (Ольга Г., мама дочери 26 лет с ментальными особенностями).
- «Я благодарна театру и подиуму за возможность быть нужными, востребованными, за возможность проявить себя, за социализацию для моего ребенка, за чувство радости и счастья от занятий» (Ольга М., мама дочери 15 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата).

- «Я благодарна театру и подиуму за возможность качественно проживать свою жизнь. Быть в центре событий, не сидеть дома» (Ирина Б., мама дочери 22 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата).
- «Я благодарна театру и подиуму за возможность вспомнить себя прежнюю и шанс вернуть себя к себе» (Татьяна З., мама сына 15 лет, аутизм).
- «Я благодарна театру и подиуму за то, что помогают ребенку попробовать себя в новой сфере, в новом качестве, открыть скрытые в себе резервы» (Людмила О., мама дочери 19 лет с ментальными особенностями).

В диагностическом исследовании с целью выявления понимания сущности благодарности, частоты ее проявления диагностируемыми, наличия затруднений в ее выражении, а также мотивов ее проявления и того, кто преимущественно является адресатом благодарности, участвовали 30 человек (дети и молодежь от 12 до 39 лет с нарушениями в развитии, касающимися слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, расстройств аутистического спектра, речи). Анкетирование, включавшее 7 вопросов и проводившееся в присутствии и с участием родителей, позволило сделать вывод о том, что все 100% «актеров» особого театра понимают суть явления «благодарность» и на вопрос «Что такая благодарность в твоем понимании?» выбирают адекватные варианты ответов: «чувство признательности за сделанное кем-то для тебя добро»; «чувство признательности за оказанное внимание»; «чувство признательности за оказанную услугу». Все респонденты считают, что «человек должен быть благодарным» и что они часто испытывают это чувство (кроме одного респондента, который выбрал ответ «никогда не задумывался») (Люба О., 19 лет). Кто же, по мнению «актеров», заслуживает благодарности? Все опрошенные выбрали вариант ответа «мама»; т.е. у кого есть отец, отметили его тоже; там, где в семье есть бабушка, выбрали и этот вариант ответа. Около 15% назвали учителя; 20% сделали выбор «кто-то другой» (Вика Б., 22 года; Захар Л., 22 года; Люба О., 19 лет).

Благодарность, как считают сами респонденты, они выражают, в основном, словом, редко мимикой и жестом, хотя в групповой беседе, проведенной перед диагностическим исследованием, все говорили об объятиях и поцелуях как форме выражения благодарности. Благодарность выразить нетрудно 80% опрошенных, и только 20% отметили в анкете, что испытывают в этом затруднения. На вопрос «По какой причине вы, как правило, выражаете благодарность?» всеми был выбран ответ «потому что вам этого хочется от души» и проигнорирован вариант «потому что так принято», что является показателем осмысленности действий.

Вторая диагностическая методика «Ранжирование» имела целью выявление частоты переживания чувства благодарности и степени ее осознания. На основе составленной нами диагностики описана картина эмоционального состояния участников инклузивной театральной практики, где первые позиции занимают «радость» и «благодарность» (по мнению самих респондентов), а далее в порядке снижения значимости и частоты переживания располагаются такие чувства и эмоции, как доверие, вдохновение, интерес, симпатия, признательность, беспокойство, сочувствие, гордость.

Нами было также проведено исследование в форме написания (при поддержке родителей и в нашем присутствии) эссе «Мое чувство благодарности». Его цель заключалась в выявлении, кто преимущественно является адресатом благодарности для участников театра «Теплые артисты», что является предметом благодарения, а также определении того, в какой мере чувство благодарности развито у диагностируемых. Мы предполагали, что диагностируемые выполнят следующее задание: 1) вспомните ситуацию, когда вы испытывали особое чувство благодарности (напишите кратко ниже); 2) опишите (расскажите), к кому и за что вы испытывали это чувство, в чем оно выражалось; 3) напишите несколько предложений, высказав свои размышления на эту тему. При

этом родителям была дана следующая рекомендация: «не стремитесь выполнить задание вместо своего сына или дочери. Если ему трудно записать, сделайте это вместо него. Если пишет сам, не исправляйте его ошибки». Эта форма диагностики, как и предполагалось заранее, учитывая диагнозы и степень нарушений в психофизическом развитии, приемлема далеко не для всех, однако нам удалось собрать любопытный материал.

Вспоминая ситуацию, когда респонденты испытывали особое чувство благодарности, были даны такие ответы:

- «подруга дала карандаш» (Люба О., 19 лет с ментальными особенностями);
- «особое чувство благодарности испытываем к учителю» (Равшан Г., 18 лет с ментальными особенностями);
- «когда мне перед спектаклем Женя помог найти костюм, в Астрахани» (Саша Ш., 28 лет с ментальными особенностями, нарушениями опорно-двигательного аппарата);
- «когда мне на день рождения подарили котенка» (Таня П., 22 года, с ментальными особенностями, эпилепсией);
- «особая благодарность Саше Ш, он говорит добрые, хорошие слова Лене» (со слов мамы Лены Ш, 12 лет, отсутствует речь);
- «я благодарна за то, что мне помогают ребята из «Теплых артистов», например, подниматься и спускаться на коляске со сцены» (Вика Б., 22 года с ДЦП);
- «подарок от друзей» (Саша Г., 26 лет с ментальными особенностями);
- «во время гастролей в Астрахани я гулял с ребятами, было очень холодно и я замерз. Мирон дал мне запасную шапку» (Сева П., 15 лет, эпилепсия);
- «когда мне помог кондуктор с оплатой в автобусе» (Олег П., 22 года, ментальные особенности).

По заданию №2 «Опишите (расскажите), к кому и за что вы испытывали это чувство? В чем оно выражалось?» получены следующие ответы:

- «чувство благодарности испытываем к учителю за то, что научила писать, считать, читать» (Равшан Г., 18 лет, с ментальными особенностями);
- «к маме, я ехала счастливая и улыбалась» (Таня П., 22 года, с эпилепсией);
- «объятия, радостные крики, поцелуи» (Лена Ш., 12 лет, отсутствует речь);
- «когда мне помогают, я говорю всем “спасибо за помощь”» (Вика Б., 22 года, ДЦП);
- «благодарность выражается в дружбе» (Саша Г., 26 лет, с ментальными особенностями, нарушениями опорно-двигательного аппарата);
- «я забыл дома карточку для проезда. Кондуктор заплатил за меня сам. Я ему сказал спасибо, потому что я сильно испугался» (Олег П., 22 года, с ментальными особенностями);
- «я был благодарен Мирону за шапку и сказал «спасибо» (Сева П., 15 лет, эпилепсия).

Заключительная часть эссе состояла в написании нескольких фраз (предложений) в связи со своими размышлениями о благодарности:

- «благодарность выражается добром и делом» (Антон Л., 22 года, с ментальными особенностями);
- «приятно принимать проявление благодарности» (Люба О., 19 лет, с ментальными особенностями);
- «нужно благодарить учителя за его заботу» (Равшан Г., 18 лет, с ментальными особенностями);
- «добро» (Саша Ш., 28 лет, с ментальными особенностями);
- «Лена испытывает благодарность за то, что угощают, обнимают, за хорошее отношение. Ее благодарность выражается эмоциями и объятиями, т.к. она не разговаривает (записано мамой Лены Ш., 12 лет).

Предполагаемое же эссе «Мое чувство благодарности» для части респондентов было заменено нами на интервью «Кому и почему я хочу выразить свое чувство благодарности?» как более легкую для них форму, доступную без участия родителей или других лиц, оказывающих поддержку. Интервью было апробировано на самом взрослом участнике театра (Артем К., 39 лет, диагноз – ДЦП). Его ответы приведены после каждого вопроса.

1. Есть ли в театре «Теплые артисты» кто-то, к кому вы испытываете чувство благодарности? («есть»).

2. За что вы благодарны этому человеку (людям)? («Ю.В. за то, что создала театр», «Д.В. за то, что дает роли»).

3. Догадывается ли этот человек, что вы ему благодарны? («не знаю»).

4. Надо ли это чувство скрывать или лучше выражать? Почему? («Надо выражать, чтобы дали роль», «Если не дают роли, можно не выражать»).

5. Вам трудно или, может быть, неловко выражать благодарность? («Неловко»).

6. Заслуживает ли, на ваш взгляд, благодарности руководитель театра? Если да, то за что? (респондент смутился).

7. Вы всегда благодарите друг друга в театре «Теплые артисты»? Как? («да, объятия, улыбки»).

8. Надо ли, чтобы окружающие знали, что вы им благодарны? («да, надо»).

9. Кому вы никогда не выражали свое чувство благодарности прежде, а теперь хотите и сделаете это? («да»).

10. Вам нужна в этом помощь? («нет, сам»).

11. Приятно ли вам, когда благодарят вас? («да»).

На данном этапе исследования результаты диагностирования имеют не количественный, а качественный характер, что представляется нам вполне целесообразным в отношении воспитательных практик, к которым относится инклюзивная театральная практика.

В целом, учитывая, что способность к благодарности развита у современного типичного человека не всегда в достаточной мере, следует признать, что у лиц с нарушениями в развитии (без учета лиц с интеллектуальной недостаточностью) картина не слишком печальна. Однако коррекционно-воспитательная работа в данном направлении должна проводиться целенаправленно и систематически с целью приобретения «актерами» опыта осмысленного выражения благодарности и расширения спектра ее выражения в обыденной действительности, прежде всего, в инклюзивной театральной практике. Отметим также факт того, что лишь половина опрошенных участников театра называли среди адресатов благодарности создателей и организаторов исследуемой нами театральной практиков (в отличие от их родителей, высоко оценивающих ее возможности и роль в жизни их ребенка и семьи).

Описывая потенциал инклюзивной театральной практики, мы учитывали представление Н.В. Губиной и Е.П. Тагильцевой об «особенных» актерах как о «людях, привыкших быть в ситуации постоянных усилий, преодолений жизненных трудностей, по природе настоящих борцов», при этом «сложные задачи их стимулируют на творческие поиски и открытия» [2, с. 83]. Кроме того, для нас была важна мысль А.Б. Афонина о том, что «возможно, авторское творчество у людей с особенностями развития – это преодоление рамок, заданных их ограничениями» [1, с. 28]. Анализ научной литературы и эмпирического опыта, наше постоянное многолетнее наблюдение за данной практикой «изнутри» позволили нам, учитывая структуру феномена благодарности, сформулировать педагогический потенциал инклюзивной театральной практики в воспитании способности к благодарности, что представлено в таблице (таб. на стр. 110–111).

Научная новизна заключается в том, что адаптировано смысловое содержание понятия способности к благодарности лиц с ОВЗ, инвалидностью и их родителей в условиях инклюзивного театра. Охарактеризован педагогический потенциал инклюзивного театра в воспитании способности к благодарности. Описаны результаты исследования по определению актуального уровня сформированности способности к благодарности на основе авторского комплекта диагностического материала, имеющего на данный момент качественный характер. Выявлены источники и механизмы формирования способ-

Таблица

Педагогический потенциал инклюзивного театра в воспитании способности к благодарности

№	Компоненты сформированности благодарности	Источники и механизмы воспитания способности к благодарности
1	Знаниевый (информиро-ванный о сущности явления благодарности и соответствующей способности человека)	<p>1. Обсуждение сущности понятия «благодарность» в соответствии с содержанием разыгрываемой пьесы или сложившейся жизненной ситуацией и обстоятельств.</p> <p>2. Рефлексивный анализ собственного поведения в различных ситуациях в связи с пониманием сути благодарности под руководством организаторов театральной практики в ходе репетиций и свободного общения (чаепития в Дни рождения актеров, в гастрольных поездках, в поезде, автобусе, гостинице).</p> <p>3. Выявление в ходе коллективного обсуждения причин, а также культурных способов, форм выражения благодарности (словом, жестом, мимикой).</p>
2	Мотивационно-потребностный (наличие мотива, желания, потребности обладать способностью к благодарности)	<p>1. Обсуждение ситуаций взаимодействия особенных актеров в реальности или фрагментов документального фильма «Теплые артисты» (реж. А. Болдырева, 2025), где есть привлекательные примеры чьего-то благодарного по отношению к другому поведения, заразительные друг для друга.</p> <p>2. Источником зарождения мотива к возникновению и развитию благодарности может выступать идея о том, что особенности и ограничения лиц с инвалидностью и ОВЗ могут рассматриваться организаторами инклюзивной театральной практики и зрителями как индивидуальный ресурс. В основе такого подхода лежит рефлексивно-коммуникативная модель «особого» театра с ее принципом моделирования индивидуальных траекторий развития. Такой подход, по мнению его авторов, «является новым в работе с людьми с ОВЗ, поскольку предполагает переосмыслить понятия «норма», «красота», «эстетика» с тем, чтобы, взяв за основу актуальные способности и внешние данные участников, создать особую эстетическую форму [9, с. 78]. (Именно за этого человека с сохранившимся интеллектом выражает благодарность в доступной ему форме руководителям театра, например, Антону Ш., totally глухой молодой человек, демонстрирующий зрителю необыкновенный ресурс – особую пластику, чувствительность, свойственные ему благодаря его же дефекту).</p> <p>3. Возможность сыграть роль на сцене кукольного театра вместе с профессиональными актерами в ходе постановки спектакля «Лев с седой бородой» по произведению Г. Гурзра, мастерами-профессионалами спеческого движения, танцев, хореографами за счет средств президентских грантов в социокультурной сфере.</p> <p>4. Выступление особых актеров в роли организаторов и авторов взаимодействия со зрителем (совместное создание сценариев, интерактивная импровизация), благодаря чему повышается их уверенность в себе и рождается чувство благодарности руководителям театра и, шире, миру. В данном случае реализуется «основополагающий принцип модели «особого театра» – принцип инерактивных ролевых обменов» [Там же].</p>

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Продолжение таблицы
Педагогический потенциал инклюзивного театра в воспитании способности к благодарности

№	Компоненты сформированности благодарности	Источники и механизмы воспитания способности к благодарности
3	Эмоциональный (способность к переживанию чувства благодарности)	<p>1. Переживание эмоции благодарности за возникшее собственное состояние радости, довлетворенности, сомнения, вдохновения, уверенности и т.п. в ходе подготовки и показа спектакля.</p> <p>2. Обращение руководителями театра внимания на возможность территории для занятой театральной деятельностью, причем территории эстетичной, профессионально оборудованной – с театральной сценой, зрительным залом, осветительным оборудованием, микрофоном, озвучивающей аппаратурой, являющейся комфортной средой (территория областного театра кукол).</p> <p>3. Привлечение внимания артистов к факту терриориальной и временной доступности здания театра (наличие пандуса, специальной гуаштной комнаты, лифта в здании).</p> <p>4. Наличие в рамках инклюзивной театральной практики занятий в модельном объединении «Особа» для артистов и их мам под профессиоанальным руководством и в исключительно доброжелательной атмосфере при поддержке родителями, без сопровождения которых передвижение достаточно большого коллектива детей и молодежи практически нереально (участие в Большом Детском Фестивале (БДФ) под руководством С. Безрукова (Москва, 2024), фестивале «Инклюзивная Астрахань» (2025) и др.</p> <p>5. Возможность выезжать в гастрольные, конкурсные поездки по территории РФ совместно с родителями, без сопровождения детей, которых передвижение достаточно большого коллектива детей и молодежи практически нереально (участие в Большом Детском Фестивале (БДФ) под руководством С. Безрукова (Москва, 2024), фестивале «Инклюзивная Астрахань» (2025) и др.</p> <p>6. Предявление зрителями (дошкольных организаций, общеобразовательных школ, открытых площадок для проведения досуга горожанами, кукольного театра) культурных способов выражения благодарности инклюзивному театру и модельному объединению «Особа» как примера ее проявления в виде слов благодарности, эмоций благодарения, аплодисментов, эмоций благодарности, в некоторых ситуациях подарков.</p> <p>7. Проявление индивидуально-дифференцированного подхода к каждому участнику инклюзивной театральной практики, что выражается: в подборе роли с учетом индивидуальных особенностей (отсутствие речи, невозможность передвигаться без коляски); во введении в спектакль персонажа, отсутствующего в сценарии, для конкретного участника (спектакль «Великие путешественники» по М. Зощенко, где девочка-подросток с нарушением интеллекта свободно передвигается по сцене с игрушкой в руках, нисколько не нарушая идею спектакля и сюжет, в своем собственном ритме).</p> <p>8. Переживание артистами благодарности по отношению к благодарно искренне аплодирующему зрителю (например, во время показа спектакля на базе общеобразовательной школы), «взаимозарядие» благодарностью.</p>
4	Деятельностно-поведенческий (наличие опыта проявления благодарности по отношению к окружающим и ситуациям и культурные формы ее выражения)	<p>1. Осознание своих театральных способностей благодаря художественному руководителю, режиссеру, другим «актерам» с особенностями и их родителям, а также нормотипичным участникам спектаклей и словесное выражение благодарности к перечисленным субъектам за этот опыт («спасибо», «благодарю»).</p> <p>2. Опыт жестового выражения благодарности в ситуациях поддержки актерами друг друга в репетиционном процессе, когда возникают различного рода затруднения (забыт текст, момент выхода на сцену, отсутствует необходимый реквизит).</p> <p>3. Расширение опыта мимического выражения благодарности в ситуациях творческого и жизненного самовыражения, что ведет к обогащению спектакла проявлениями эмоций.</p> <p>4. Опыт дарения зрителю подарков, самонзотовленных в виде рисунков, поделок с собственными дарственными надписями.</p> <p>5. Опыт получения подарков от благодарного зрителя (в виде цветов, сладостей, игрушек как пример культурных форм его выражения).</p> <p>6. Открытость участников инклюзивной практики в обсуждении удач и трудностей в совместной работе, в соответствии с таким принципом организации деятельности особого театра, как принцип рефлексивной коммуникации, что является косвенным выражением развития опыта проявления благодарности [Там же, с. 79].</p>

ности к благодарности. Уточненное понятие способности к благодарности и описанные средства ее формирования в инклюзивной театральной практике могут быть использованы исследователями, театральными педагогами, руководителями дополнительного и специалистами инклюзивного образования как теоретическое обоснование проектирования содержания и способов инклюзивной театральной практики.

Список литературы

1. Афонин А.Б. «Особый театр» как жизненный путь. М., 2017.
2. Губина Н.В., Тагильцева Е.П., Ивонина Я.А. Аксиологический подход в практике инклюзивного театра // Ученые записки. Алтайская государственная академия культуры и искусств. 2021. №2. С. 79–84.
3. Дубочинская И.И., Поленова М.Е. Театральная терапия как технология социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Научные результаты в социальной работе. 2023. №3. С. 133–142.
4. Мурза С.А., Красильникова О.А. Инклюзивное театральное пространство как ресурс развития и социализации лиц с нарушенным слухом. [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2022. №50. URL: <https://aldef.ru/ru/articles/almanac-50/inclusive-theatre-space-as-a-resource-for-the-development-and-socialization-of-hearing-impaired-persons> (дата обращения: 13.07.2025).
5. Новожилова Т.Н., Родина Л.И. Развитие коммуникативных способностей подростков с расстройством аутистического спектра в инклюзивном театре // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2024. №1(117). С. 158–167.
6. Полухина Е.В., Дерезовская В.Д. Практики инклюзивного театра в России: анализ смыслов для участников и потенциала социальных изменений // Журнал исследований социальной политики. 2022. №20(4). С. 557–572.
7. Попова Н.Т., Шеманов А.Ю. Творческие инклюзивные практики становления субъектности: подход к концептуальному обоснованию // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2021. №3. С. 376–385.
8. Рубцова О.В., Поскаkalova T.A., Соловьева А.Г. Театр как деятельностная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. №1. С. 52–64.
9. Рубцова О.В., Сидоров А.В. «Особый театр» как средство социальной инклюзии: зарубежный и отечественный опыт // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. №1. С. 68–80.
10. Сафонова Е.М. Воспитание чувства благодарности как способ «исцеления» обучающегося с нарушениями в развитии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. №6. С. 15–22.
11. Шафиков А.А. Педагогические условия формирования социальной успешности обучающихся с ОВЗ в инклюзивно-образовательной среде школьного музыкального театра // Педагогическое образование в России. 2015. №5. С. 152–158.
12. Safronova E.M., Beylinson L.S., Zolotykh N.V., Shevchenko T.Y. Gratefulness as a Life Principle: Essence and Diagnostics // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11. P. 8968–8980.

* * *

1. Afonin A.B. «Osobyj teatr» kak zhiznennyj put'. M., 2017.
2. Gubina N.V., Tagil'ceva E.P., Ivonina Ya.A. Aksiologicheskij podhod v praktike inklyuzivnogo teatra // Uchenye zapiski. Altajskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv. 2021. №2. S. 79–84.
3. Dubochinskaya I.I., Polenova M.E. Teatral'naya terapiya kak tekhnologiya sociokul'turnoj reabilitacii lic s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Nauchnye rezul'taty v social'noj

rabote. 2023. №3. S. 133–142.

4. Murza S.A., Krasil'nikova O.A. Inklyuzivnoe teatral'noe prostranstvo kak resurs razvitiya i socializacii lic s narushennym sluhom. [Elektronnyj resurs] // Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki. 2022. №50. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-50/inclusive-theatre-space-as-a-resource-for-the-development-and-socialization-of-hearing-impaired-persons> (data obrashcheniya: 13.07.2025).

5. Novozhilova T.N., Rodina L.I. Razvitie kommunikativnyh sposobnostej podrostkov s rasstrojstvom autisticheskogo spektra v inklyuzivnom teatre // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2024. №1(117). S. 158–167.

6. Poluhina E.V., Derezhovskaya V.D. Praktiki inklyuzivnogo teatra v Rossii: analiz smyslov dlya uchastnikov i potenciala social'nyh izmenenij // Zhurnal issledovanij social'noj politiki. 2022. №20(4). S. 557–572.

7. Popova N.T., Shemanov A.Yu. Tvorcheskie inklyuzivnye praktiki stanovleniya sub"ektnosti: podhod k konceptual'nomu obosnovaniyu // Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya. 2021. №3. S. 376–385.

8. Rubcova O.V., Poskakalova T.A., Solov'eva A.G. Teatr kak deyatel'nostnaya tekhnologiya vospitaniya i formirovaniya lichnostnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2022. T. 27. №1. C. 52–64.

9. Rubcova O.V., Sidorov A.V. «Osobyj teatr» kak sredstvo social'noj inklyuzii: zarubezhnyj i otechestvennyj opyt // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2017. T. 13. №1. S. 68–80.

10. Safranova E.M. Vospitanie chuvstva blagodarnosti kak sposob «isceleniya» obuchayushchegosya s narusheniyami v razvitiy // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. №6. S. 15–22.

11. Shafikova A.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'noj uspeshnosti obuchayushchihsya s OVZ v inklyuzivno-obrazovatel'noj srede shkol'nogo muzykal'nogo teatra // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. №5. S. 152–158.



The pedagogical potential of inclusive theatre practice of developing the gratitude ability

The meaning of the concept “ability to give gratitude to people with disabilities and health limitations and their parents” in the context of inclusive theatre practice (inclusive theatre) is specified.

The pedagogical potential of inclusive theatre in developing this ability is characterized. The results of revealing the actual level of its development are described, the sources and mechanisms of development of gratitude's ability are discovered.

Key words: *inclusive theatre practice, people with health limitations and their parents, gratitude, personal life position, predicates of inclusive practice.*

(Статья поступила в редакцию 27.07.2025)

ВЫЯВЛЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Рассматривается проблема диалога культур на пересечении наук. Обосновывается необходимость изучения культурных аксиологических доминант в рамках подготовки военных специалистов на основе сравнительно-сопоставительного интерпретативного анализа теоретических и практических данных. Выделяются культурные различия в мировоззренческих позициях относительно восприятия «своего – чужого» у военных специалистов из Индонезии, Анголы, Вьетнама и Монголии. Антиципируются основные коммуникативные трудности при осуществлении межкультурного диалога.



Ключевые слова: диалог культур, культурная доминанта, обучение военных специалистов, обучение РКИ, военная символика.

Современный этап развития человеческого общества характеризуется тремя важными параметрами, отличающими его от предыдущих исторических вех: глобализацией науки и социума; скоростью и «цифровизацией» жизни и, как следствие, насыщенными деловыми, образовательными, политическими, военными контактами; частичной потерей самобытности под влиянием доминирующих культур (европейской, китайской, русской и т.д.). Такое положение дел обуславливает ценность обладания навыком ведения эффективного диалога на межнациональном уровне. Диалог оказывается инструментом налаживания межкультурных контактов и предотвращения межнациональных конфликтов, вызванных несовпадением мировоззрений и возникновением культурных лакун в ходе коммуникации.

Одной из сфер применения данного «инструмента» оказывается высшее образование. Развивая у студентов умения осознанно воспринимать особенности иной культуры и антиципировать, нивелировать возможные коммуникативные неудачи, преподаватель формирует, с одной стороны, чувство культурной самоидентификации, а с другой – доброжелательное отношение к особенностям иных культур. Применение полученных знаний и умений может быть найдено как при обучении русскоязычных студентов иностранным языкам, так и при подготовке иностранных специалистов, в том числе в военных вузах.

Развитие и формирование у иностранных военных знаний об иной культуре, в частности, русской культуре (мировоззренческих особенностях, иерархии ценностей, поведенческих шаблонах и т.п.), решает сразу несколько задач: 1) знакомит иностранного студента с русской культурой; 2) формирует дружественное отношение к русской культуре; 3) обуславливает эффективность ведения межкультурного диалога.

Цель настоящего исследования – выявление культурных аксиологических различий в мировоззренческих позициях военных специалистов в рамках бинарной оппозиции «свое – чужое» и проецирование их на возможные коммуникативные трудности в ходе ведения межкультурного диалога.

Методом сравнительно-сопоставительного и интерпретативного анализа проводится поиск культурных аксиологических доминант на материале русской, африканской и азиатской национальной военной символики на предмет определения ценност-

ных иерархий, образующих мировоззренческий каркас вышеназванных культур в рамках бинарной оппозиции «свое – чужое». Полученный теоретический материал сопоставляется с практическим материалом, полученным при проведении письменного опроса иностранных военных специалистов (опросник представлен в основном тексте статьи). Методом логической интерпретации и прогнозирования антиципируются возможные коммуникативные трудности в соответствии с выявленными культурными аксиологическими доминантами.

Проблема «диалога культур» на пересечении наук

Проблема «диалога культур» вследствие своей многомерности и негомогенности со всей очевидностью не может быть решена в сфере одной науки. Ее корни уходят в философские размышления о противопоставлении человека и мира (социума) (Г.В.Ф. Гегеля, М. Хайдеггера, М.М. Бахтина, М. Бубера, Х.-Г. Гадамера) сквозь призму дихотомии «Я – Другой». В настоящее время она оказывается объектом исследований таких наук, как философия, психолингвистика, лингвокультурология, педагогика и многих других, что обусловлено онтологией данной проблемы – ее связи с социальной природой человека [17].

Если рассматривать проблему межкультурного диалога в философском абрисе, следует обратиться к работам русских философов (А.Ф. Лосева, М.М. Бахтина, С.С. Авенинцева, В.С. Библера, Ю.М. Лотмана и др.) В частности, М.М. Бахтин так рассуждает о диалоге в ходе исследования философии Ф.М. Достоевского: «Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для себя самого. <...>. Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается. Поэтому диалог, в сущности, не может и не должен кончаться» [4, с. 160]. Рассматривая формы познания другого как «вчувствования» или «вживания» в другого, которые позволяют завершить образ другого, ценностно увидеть изнутри его мир так, как он его видит, Бахтин полагает, что переживание СЕБЯ и переживание ДРУГОГО в корне отличаются, поскольку Я и ДРУГОЙ занимают разные места в пространстве жизни. Следовательно, мы видим и интерпретируем мир с разных точек зрения: Я и ДРУГОЙ обладают избытком видения по отношению друг к другу, благодаря которому обретают целостность и завершенность [3].

Продолжая мысль М.М. Бахтина, В.С. Библер говорит о трансдукции «гносеологически ориентированного мышления» XII–XIX вв. в «диалогическое мышление» XXI века, характеризуя его как «культуру «втягивания» всех прошлых и будущих культур в единую цивилизационную лестницу» [6, с. 14]. В рамках его концепции культура рассматривается как диалог: в сознании современного человека, с одной стороны, происходит смешение и сближение Востока и Запада, Севера и Юга и т.д., с другой – взаимовлияние античной, средневековой, новоевропейской культур [Там же, с. 263]. В результате формируется «новый социум культуры» – социум «индивидуально-всеобщих работников, в одиночку сосредотачивающих в своей деятельности свободное общение между странами и веками» [Там же, с. 276]. В идею «культуры» он закладывает три определения:

- «культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих – культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур;
- культура – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности <...> жизни, сознания, мышления;
- культура – изобретение мира впервые <...> из хаоса красок, ритмов стиха, философских начал, мгновений нравственного катарсиса» [Там же, с. 290].

Следуя логике Ю.М. Лотмана, человек неотделим от культуры. Сущность культуры такова, что прошлое в ней, в отличие от естественного течения времени, не «ухо-

дит в прошлое», то есть не исчезает. Фиксируясь в памяти культуры, оно получает постоянное, хотя и потенциальное бытие. При этом всякая культура начинается с разбиения мира на внутреннее («свое») пространство и внешнее («их»). Как это бинарное разбиение интерпретируется, зависит от типологии культуры [11]. Этим мыслям созвучны идеи Х. Ортега-и-Гассета, считавшего, что «собственный мир человека и миры других людей различны, они не совпадают и отсюда они являются чужими друг другу. Мир ДРУГОГО только соприсутствует рядом. Это загадка, гипотеза, но ни в коей мере не радикальная, самоочевидная, исходная реальность. Взаимодействие возможно лишь потому, что ДРУГОЙ подобен МНЕ, то есть в некотором смысле у него есть свое Я, играющее в нем ту же роль, что и мое Я во мне. <...> Возрастающая интенсивность общения подразумевает близость. И когда такая близость, общность ощущается все теснее, мы вступаем в задушевные отношения. ДРУГОЙ становится близким, незаменимым для меня человеком» [13, с. 546].

Как итог, современный человек оказывается вовлеченным в многовекторный диалог, в ходе которого он самоидентифицируется и как человек мира, и как представитель своей культуры, а проблема диалога культур становится предметом синхронии (рассмотрению подлежит искусство межнационального, межэтнического, межкультурного общения) и диахронии (сохранения исторической памяти и ее включение в межкультурный диалог) в самом широком смысле этих двух параллелей. Возникает определенный «оксюморон»: разъединяя, культура объединяет – только через другого можно познать себя.

С позиции психолингвистики, любой диалог культур «реально протекает только в сознании носителя конкретной культуры, которому удалось постигнуть образы сознания носителей другой (чужой) культуры в ходе рефлексии над различиями квази-идентичных образов своей и чужой культуры» [18, с. 9], поэтому специфика межкультурного общения включает не только языковую компетенцию, но и знание «специфики образов сознания, отображающих предметы конкретной национальной культуры» [Там же], т.е. знание культурных реалий, «овнешняющих» данные образы. При этом под образами сознания Е.Ф. Тарасов понимал совокупность перцептивных и концептуальных знаний [Там же].

Понятие «образ сознания» также сопоставимо с понятием ментефактов, под которыми В.В. Красных понимает «элементы языкового сознания человека», а именно знания, понятия, концепты / концептуальные поля и представления. Если знания и понятия, как правило, не являются культурно-маркированными, то концепты / концептуальные поля и представления всегда имеют привязку к культуре [8]. Как пишет Ю.С. Степанов, «человек пронизан культурой. <...> «пронизывание» осуществляется в виде ментальных образований – концептов. <...> Концепт – сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека <...> и то, посредством чего человек сам входит в культуру» [15, с. 40].

В продолжение сказанного понятие *культура*, уже с позиции лингвокультурологии, определяется как 1) многомерное семиотическое пространство, в котором постоянно синтезируются знаки и смыслы [14]. Э. Бенвенист задается вопросом: что это, как не мир символов, объединенных в специфическую структуру, которую язык выявляет во внешних формах и передает? [5]. Также культура понимается как 2) часть картины мира, которая отражает самосознание человека, исторически видоизменяющаяся в процессах личностной и групповой рефлексии над ценностно-значимыми условиями природного, социального и духовного бытия человека [Там же]. Из этого следует, что «культура – это особый тип знания, отражающий сведения о рефлексивном самопознании человека в процессах его жизненных практик» [19, с. 18]. Язык является наиболее оптимальным средством сохранения и трансляции культурной информации. Он «овнешняет» ценностные культурные смыслы. Тем не менее, язык – это не единствен-

ное средство выражения культурных смыслов. В качестве знака культуры принято также рассматривать символ. Р. Барт символами считал элементы вторичной семиологической системы, метаязыка [2].

Применительно к военной культуре выделяют следующую типологию символов: предметная, визуальная символика, символика обрядов и военных ритуалов, вербальная символика – словесные формулы. Предметно-визуальные: флаг, полковое знамя, гербы, гимны, форменная одежда со знаками отличия войск и званий, ордена и медали. Обрядово-ритуальные: присяга, вынос знамени, отдаение чести. Словесно-вербальные: команды, приказы, обращения [9]. Важность и необходимость воинской символики объясняется ростом значения ее аксиологического содержания.

Как показывают работы И.Б. Моцанского, «исследование ценностного аспекта символики необходимо для понимания механизма связи общественных норм жизни и поведения личности, а формы реализации аксиологической символики являются одним из инструментов регуляции общественной жизни» [12, с. 10]. В широком смысле ценности пронизывают все этажи (сознание, подсознание, сверхсознание) и сферы индивидуальной картины мира (образы – наглядные представления человека о мире и месте человека в нем) [3, с. 38]. Согласно Э.В. Ильенкову, символика представляется связующим звеном в познании индивидом ценностей общественной культуры [7].

В этой связи уместным считаем привести в качестве аргумента в поддержку тезиса о важности рассмотрения культуры с позиции ценностных ориентаций типологию ценностей Н.Д. Арутюновой, для которой иерархия ценностей отражает ценностную картину мира общества [1, с. 131]. Она соотносит типы ценностей с разновидностями оценок, выделяя сенсорные (гедонистические и психологические оценки); сублимированные (эстетические и этические оценки); рационалистические (утилитарные, нормативные иteleологические) оценки [Там же].

Как мы полагаем, военная символика, как и язык, служит доступом к совокупности перцептивных и концептуальных знаний, раскрывающих особенности менталитета и ценностную картину мира военнослужащих отдельно взятой страны, что позволяет антиципировать возможные коммуникативные трудности, вызванные различиями в ценностных доминантах, и нивелировать их.

С позиций педагогического подхода, а именно, подготовки и обучения военных специалистов, сформировать навыки говорения (письма) и слушания (чтения) гораздо проще, чем преодолеть различия в особенностях национальных сознаний коммуникантов. В результате этого изучение перцептивных и концептуальных знаний, нашедших «внешнение» в предметах, действиях, словах и символах, позволяет, следуя логике М.М. Бахтина и Х.Г. Гадамера, побуждать к поиску различий между культурами, рефлексии и выработке нового знания, которое обогащает человека при знакомстве с чужой культурой [18], и ведению эффективного межкультурного диалога.

Экспериментальная работа по выявлению и соотнесению культурных аксиологических различий в мировоззренческих позициях военных специалистов в рамках бинарной оппозиции «свое – чужое»

Выявление и изучение лежащих за военной символикой культурных мировоззренческих смыслов, отражающих характерные для культуры аксиологические иерархии, проводилось на основе а) изучения национальной военной символики; б) письменного опроса с открытой формой ответа. Полученные данные подвергались сравнительно-сопоставительному анализу, далее делались логические выводы о причинах коммуникативных неудач и возможных мерах их предотвращения.

Изучение ценностных доминант велось в рамках бинарной оппозиции «свой – чужой». В нашей работе данная оппозиция рассматривается как один из универсальных способов членения мира и является генерализацией частных оппозиций, например, мужской – женский; «простой» человек – человек, облеченный властью; друг – враг

Таблица

Анализ национальной символики

Страна	Флаг, символизация	Герб, символизация
Республика Индонезия	Красно-белый: красный цвет олицетворяет <i>мужество, храбрость и физическую сторону жизни</i> ; белый – чистоту, <i>непорочность и духовный аспект жизни</i> . Вместе эти цвета отражают традиционную индонезийскую философию о полноценном человеке – <i>гармонии между физическим и духовным аспектами</i> .	На гербе изображение птицы Гаруды золотого цвета со щитом на груди. Щит четырехчастный, с малым щитком в сердце. Пять элементов герба символизируют Панча Сила, пять принципов национальной философии Индонезии: звезда – веру в единого Бога; бык – <i>демократию</i> ; дерево – единство Индонезии; рис и хлопок – <i>социальную справедливость</i> ; цепь – <i>смену поколений и гуманность</i> . Гаруда символизирует достоинства знания, власти, храбрости, лояльности и дисциплины.
Монголия	Три равновеликие вертикальные полосы красного, синего и желтого цвета. В центре красной полосы – государственный символ «Соэмбо» желтого цвета. Голубой цвет – цвет безоблачного неба страны; красный – цвет огня, пламени костров в степи; желтый – цвет, которым выполнен символ «Соэмбо». В верхней части символа находятся солнце и луна, означающие свет и вечность, и особый знак «Анусвара» – точка, из которой, согласно буддийскому учению, началась свое развитие вселенная. Три языка пламени, венчающие «Анусвару», олицетворяют прошлое, настоящее и будущее, а сам огонь – процветание. Треугольники – боевые символы монгольских воинов, предупреждают внешних и внутренних врагов об их доблести. Вертикальные прямоугольники – крепостные стены; означают монгольскую мудрость о силе дружбы; золото, которым наносится эмблема, – символ постоянства и неизменности.	Герб вписан в круг, синий фон означает небо, а золотистый узор «Тумен Насан», который его окружает, – единство. В центре расположена фигура, соединяющая национальную эмблему «Соэмбо» и драгоценного жеребца, означает независимость и дух Монголии. Золотой конь – монгольский талисман счастья и благополучия, символизирует жизненные силы; «Соэмбо» на спине коня – монгольскую нацию; колесо «Дхармачакра» – правду и закон, в буддизме – символ постоянного возрождения и движения к просветлению; синяя лента, увивающая колесо, – священный буддийский платок-хадак, символизирует гармонию и умиротворение; знак «Чандамань» в виде трех драгоценных кристаллов – монгольский оберег, исполняющий желания, три кристалла – прошлое, настоящее и будущее; белый лотос – чистоту, свежесть и благоденствие.
Ангола	Флаг Анголы – две красно-черные горизонтальные полосы, в центре – желтая эмблема. Красный символизирует кровь, пролитую ангольцами в колониальный период; черный цвет – Африку; желтый – мачете, перекрещенное зубчатым колесом, и пятиконечная звезда. Мачете символизирует крестьян и воину за независимость; колесо – рабочих и промышленность; звезда – международную солидарность и прогресс.	Мачете и мотыга в центре герба означают борьбу ангольского народа за независимость; звезда – знак солидарности, прогресса; восходящее солнце – знак новой страны; половина колеса – знак развитой промышленности; сноп из хлопкового дерева, кукурузы и кофе – основные сельскохозяйственные культуры; открытая книга внизу герба – символ образования, процветания и высокого уровня культуры; золотая лента – богатство и уверенность в процветании страны и Африки.
Вьетнам	Флаг Вьетнама – красный с пятиконечной золотой звездой. Красный цвет символизирует пролитую кровь патриотов, стойкость и мужество народа Вьетнама. Желтая пятиконечная звезда – единство Вьетнама, а лучи звезды представляют собой союз рабочих, крестьян, солдат, интеллигенции и молодых людей, работающих вместе в русле создания социализма.	В центре – золотая звезда на красном фоне, символизирующая коммунистическую партию, которая ведет страну к светлому будущему. Вокруг звезды – шестеренка и колосья риса, которые олицетворяют единство рабочих и крестьян. Внизу герба – половина шестеренки и лента с надписью «Công hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam», что переводится как «Социалистическая Республика Вьетнам».

и т.п. [16]. Ее выбор обусловлен объектом исследования (военной культурой) и предметом исследования (культурными различиями, препятствующими диалогу культур в военной сфере).

В качестве респондентов выступили иностранные студенты Военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковой ордена Жукова академии Вооруженных Сил Российской Федерации»: мужчины 30–40 лет из Индонезии (3 человека), Монголии (3 человека), Анголы (3 человека), Вьетнама (3 человека). Всего 12 человек.

На первом этапе исследования была изучена военная символика перечисленных стран, включавшая национальный флаг, герб, гимн (таб.).

Проанализировав национальную символику, мы пришли к ряду обобщений:

- для индонезийского мировоззрения характерно стремление к гармонии физического и духовного аспектов, гуманности, лояльности и дисциплины;
- для монголов важны преемственность поколений, неразрывность прошлого, настоящего и будущего, преобладание вечного над сиюминутным, постоянство, неизменность, доблесть и мудрость;
- для ангольцев и вьетнамцев объединяет схожее прошлое – борьба за независимость, пролитая за это кровь, а также устремленность в будущее, стремление к прогрессу, союз рабочих и крестьян;
- для вьетнамцев характерна объединяющая и доминирующая в обществе роль коммунистической партии.

Из данных умозаключений очевидна разница культур: если для монголов и индонезийцев среди прочих ценностей доминирует гармония и осознание вечности, неизменности бытия, для вьетнамцев и ангольцев важной ценностной доминантой является прогресс, движение вперед, достижение светлого будущего, как следствие, данные народы будут по-разному воспринимать время и, предположительно, стратегию и тактику военных действий.

Обратимся к опросу, проведенному среди указанных иностранных студентов. В свободной форме им предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Чужой – это ...?
2. Свой – это ...?
3. В моей культуре (стране) нельзя 1) ...; 2) ...; 3) ...;
4. Что можно в моей стране и нельзя в России ...?
5. Военный в моей стране – это а) хорошо; б) плохо; в) (свой вариант).
6. Символ моей страны – это ...? Почему?
7. Национальный герой моей страны – это ...? Почему?
8. Какой праздник наиболее важен в моей стране? Почему?

Ответы на первый и второй вопрос вне зависимости от национальности можно было разделить по двум категориям: а) чужой – это иностранец, свой – человек той же национальности, принадлежащий той же стране; б) чужой – не близкий по духу, взгляду, мировоззренческим позициям человек, и наоборот. Очевидно, что разделение по данным категориям может иметь универсальный характер. Третий и четвертый вопросы касались запретов, принятых в культуре / обществе, ответы на них также можно было разделить на две части: 1) запрет на не проявление уважения: а) к страшим (Индонезия, Монголия, Вьетнам) / другим людям (Вьетнам); б) религиозным проявлениям (Индонезия, Монголия); в) культурным особенностям (Вьетнам); 2) запреты, связанные с суевериями (характерны для всех вышеупомянутых культур). Вопросы 5–7 были важны для верификации умозаключений, сделанных на основе анализа национальной символики. Ответы респондентов показали следующее:

- для ангольцев наиболее важным праздником является День независимости; национальным героем – Антонио Агостинью Нето, борец за независимость Анголы; главны-

ми символами – флаг и герб, а специальность «военный» считается одной из наиболее важных (ср. ответы: «Военный – это хорошо, потому что надо родину защищать»; «Военный – это хорошо, потому что служение отечеству – величайший гражданский и патриотический долг»);

- для монголов наиболее важным праздником является «Наадам», который называют еще «Три мужских игры» или Лунный новый год, символизирующий *обновление и благополучие*, в этот день *чествуют природу и предков*, укрепляют *семейные связи*, выражают *уважение старшим*; национальным героем – Сухэ-Батор, основатель монгольского государства, которого считают «*символом силы и единства монгольского народа*»; главными символами – флаг и герб, волк; военная служба считается *почетной обязанностью каждого гражданина*;
- для вьетнамцев наиболее важным праздником является Лунный новый год, символизирующий «*семейное воссоединение и память о предках*»; национальным героем – Хо Ши Мин, лидер нации и основатель коммунистической партии; главным символом – флаг; военный – *уважаемая профессия*;
- индонезийцы в своих ответах называли важными разные праздники: одни считали наиболее важным праздником День *независимости*, другие – *религиозные праздники*: Ид аль-Фитр (Ураза-байрам) и Ид аль-Адха (Курбан-байрам), а также Рождество; в качестве национальных героев назывались лидеры *борьбы за независимость Индонезии*; символы страны – птица Гаруда, которая символизирует *силу, мудрость и чистоту*, и орел как символ власти; военный – *уважаемая профессия* (ср. ответ на 4-й вопрос: «народный девиз – военный из народа, народом и для народа»).

Из проанализированных ответов можно сделать следующие выводы. 1) Культурные смыслы, зашифрованные в национальной символике (гербе и флаге), совпадают с внутренними мировоззренческими позициями отдельных представителей рассматриваемых стран. 2) Разделение на свой – чужой проходит по двум водоразделам: национальному признаку и схожести мировоззренческих позиций, и является универсальным для всех. 3) Для представителей трех стран (Индонезии, Монголии и Вьетнама) к наиболее важным, признаваемым в обществе ценностям относят *уважение*, в то время как для представителей Анголы наиболее важными оказались *запреты, вызванные суевериями* (ср. ответ на 4-й вопрос: «свадьба не может состояться без присутствия дяди по материнской линии»). 4) Для представителей всех названных выше стран профессия военного, как и отношение к своей стране, пронизано *уважением*, но для ангольцев и монголов эта профессия связана с *долгом*.

Проекция мировоззренческих особенностей на возможные коммуникативные трудности

Исходя из сделанных выводов, мы можем предположить, что коммуникативные неудачи, возможные в ходе «диалога культур», могут быть связаны: а) с восприятием времени; б) со степенью активности (мы предполагаем, что монголы и индонезийцы будут проявлять большую неторопливость в поведении по сравнению с вьетнамцами и ангольцами); в) с аксиологическими доминантами (для монголов, индонезийцев и вьетнамцев уважение к старшим, личности играет большую роль, чем для ангольцев; для ангольцев могут играть важную роль суеверия).

В то же время основанием для эффективного межкультурного диалога может стать и то, что Х. Ортега-и-Гассет называл «близостью», а мы – диалогом. Только через «задушевные отношения» [13, с. 566] с Другим, «вчувствование в Другого» [3] возможно эффективное взаимодействие.

Таким образом, проблема «диалога культур» может быть решена только на пересечении гуманитарных наук, поскольку онтологически является связанный с социальной природой человека. Поиск ее решения ведется на протяжении веков, но каждый раз

требует изучения новых данных, отражающих глобальные изменения, происходящие в человеческом обществе. Одним из важнейших аспектов решения данной проблемы является диалог военных, что в немалой степени связано с международным военным сотрудничеством и предотвращением военных конфликтов. Как мы полагаем, подготовка военных в российских вузах должна быть неизменно связана с учетом культурных особенностей обучаемых и их глубоким знакомством с русской культурой, поскольку антиципация и нивелирование межнациональных конфликтов возможны только посредством близкого знакомства с принимающей (в нашем случае русской) культурой. Важным звеном в такой подготовке является выявление и трансляция культурных ценностей в рамках ведения межкультурного диалога.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1999.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1989.
3. Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб., 2000.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
5. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974. С. 21–32.
6. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1990.
7. Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991.
8. Красных В.В. Словарь и грамматика лингвокультуры: Основы психолингвокультурологии. М., 2016.
9. Ларкин Л.Г. Символика военной культуры в социуме // Вестник ТГУ. 2014. №9(137). С. 27–31.
10. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М., 1996.
11. Лотман Ю.М., Успенский Б.А. Роль дуальных моделей в динамике русской культуры (до конца XVIII века) // XXVIII Труды по русской и славянской филологии. Ученые записки Тартуского университета. Тарту, 1977. №414. С. 3–36.
12. Мощанский И.Б. Гносеологические и аксиологические функции воинской символики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2000.
13. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. М., 2000.
14. Словарь лингвокультурологических терминов / под ред. М. Ковшовой. М., 2018.
15. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М., 2004.
16. Суворова Е.В. Концептуальные представления о чуждости, отраженные в русской языковой картине мира, сквозь призму градуального противопоставления «другой – иной – чужой – чуждый» // Вопросы психолингвистики. 2024. №1(59). С. 138–151.
17. Суворова Е.В. Развитие концептуальных представлений о чуждости в социально-гуманитарных науках (XX–XXI века) // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024. №3(55). С. 150–164.
18. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. С. 7–22.
19. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.

* * *

1. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. M., 1999.
2. Bart R. Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika. M., 1989.
3. Bahtin M.M. Avtor i geroj. K filosofskim osnovam gumanitarnykh nauk. SPb., 2000.
4. Bahtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo. M., 1979.

5. Benvenist E. Obshchaya lingvistika. M., 1974. S. 21–32.
6. Bibler V.S. Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyj vek. M., 1990.
7. Il'enkov E.V. Filosofiya i kul'tura. M., 1991.
8. Krasnyh V.V. Slovar' i grammatika lingvokul'tury: Osnovy psiholingvokul'turologii. M., 2016.
9. Larkin L.G. Simvolika voennoj kul'tury v sociume // Vestnik TGU. 2014. №9(137). S. 27–31.
10. Lotman Yu.M. Vnutri myslyashchih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya. M., 1996.
11. Lotman Yu.M., Uspenskij B.A. Rol' dual'nyh modelej v dinamike russkoj kul'tury (do konca XVIII veka) // XXVIII Trudy po russkoj i slavyanskoj filologii. Uchenye zapiski Tartuskogo universiteta. Tartu, 1977. №414. S. 3–36.
12. Moshchanskij I.B. Gnozeologicheskie i aksiologicheskie funkci i voinskoj simvoliki: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2000.
13. Ortega-i-Gasset X. Izbrannye trudy. M., 2000.
14. Slovar' lingvokul'turologicheskikh terminov / pod red. M. Kovshovoij. M., 2018.
15. Stepanov Yu.S. Konstanty: slovar' russkoj kul'tury. M., 2004.
16. Suvorova E.V. Konceptual'nye predstavleniya o chuzhdosti, otrazhennye v russkoj yazykovoj kartine mira, skvoz' prizmu gradual'nogo protivopostavleniya «drugoj – inoj – chuzhoj – chuzhdyj» // Voprosy psiholingvistiki. 2024. №1(59). S. 138–151.
17. Suvorova E.V. Razvitie konceptual'nyh predstavlenij o chuzhdosti v social'no-gumanitarnyh naukah (XX–XXI veka) // Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2024. №3(55). S. 150–164.
18. Tarasov E.F. Mezhkul'turnoe obshchenie – novaya ontologiya analiza soznaniya // Etnokul'turnaya specifika yazykovogo soznaniya. M., 1996. S. 7–22.
19. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticeskij, pragmaticeskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. M., 1996.



Revealing of cultural axiological differences as the necessary condition of military specialists training

The issue of cultures' dialogue at the sciences' cross is considered. There is substantiated the necessity of studying the cultural axiological dominants in the context of military specialists' training on the basis of the comparison and contrast interpretational analysis of the theoretical and practical data. The cultural differences in the ideological positions, concerning the identification "friend-or-foe" of the military specialists from Indonesia, Angola, Vietnam and Mongolia, are revealed. The basic communication difficulties in the process of intercultural dialogue are anticipated.

Key words: *dialogue of cultures, cultural dominant idea, education of military specialists, teaching Russian language as a foreign language, military symbolics.*

(Статья поступила в редакцию 11.07.2025)

Е.А. ЧЕРНИКОВА
Волгоград

**ОПЫТ СЕТЕВОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ИНКЛЮЗИВНЫХ СМЕНАХ***

Представлен опыт сетевой практической подготовки студентов к вожатской деятельности в инклюзивных сменах на базе института социальной и коррекционной педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Приведена характеристика вариантов и этапов сетевой практической подготовки. Особое внимание уделено роли сетевого взаимодействия в процессе подготовки вожатых инклюзивных смен.



Ключевые слова: *вожатская деятельность, инклюзивная смена, сетевая практическая подготовка, смешанное обучение.*

Проблема инвалидизации детского населения является актуальной для нашей страны. За последние 9 лет в РФ наблюдается устойчивая тенденция увеличения числа детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, по данным Росстата, на 1 января 2016 года численность детей-инвалидов составляла около 617 тыс. чел., а на конец 2024 года детей данной категории насчитывалось уже почти 780 тыс. чел. В результате этого в России важно совершенствовать условия получения детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья основного и дополнительного образования, организации их оздоровления и досуга, включая учреждения летнего отдыха. В свою очередь социальная реальность обостряет запрос педагогической практики в квалифицированных педагогических кадрах, готовых и способных работать с детьми, имеющими инвалидность и ограниченные возможности здоровья. Это в равной степени относится к педагогам, работающим как в системе образования на всех уровнях, так и в системе отдыха и оздоровления (вожатым, воспитателям, педагогам-организаторам). И если для системы образования федеральными нормативными правовыми документами закреплены требования к организации инклюзивного образования, адаптированным образовательным программам и содержанию подготовки педагогов, работающих с лицами с ограниченными возможностями здоровья, то система инклюзивного отдыха и оздоровления, в рамках которой создается равный доступ к отдыху и оздоровлению детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, еще находится в процессе становления инклюзивной среды.

Анализ практического опыта педагогов, работающих в системе инклюзивного образования, показывает, что одним из ключевых условий эффективного функционирования инклюзивной среды выступает профессиональное сообщество из числа дефектологов, специальных педагогов и психологов, педагогов массовых школ с инклюзивными классами, экспертов специализированных некоммерческих организаций, которые не только непосредственно работают с особенными детьми, но и участвуют в подготовке педагогических кадров. Такое сетевое взаимодействие на разных этапах профессионального становления педагогов позволяет аккумулировать материально-технический,

* Публикация подготовлена в рамках проекта «Подготовка и профессиональное развитие педагогических кадров с использованием технологии сетевой практической подготовки» по государственному заданию Министерства просвещения России.

кадровый и методический потенциал организаций, работающих с детьми, имеющими инвалидность и ограниченные возможности здоровья, в целях повышения качества инклюзивной практики [7].

Несмотря на закрепление в Федеральном законе от 24 июля 1998 г. №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (с изменениями от 1 января 2025 г.) нормы о ежегодном установлении высшим исполнительным органом субъекта Российской Федерации квоты в государственных и муниципальных организациях отдыха детей и их оздоровления для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья [8], за рамками нормативного правового регулирования остаются вопросы о требованиях к вожатым для работы в лагерях с инклюзивными сменами, а также о содержании, эффективных формах и методах их подготовки.

В данной работе приведем результаты анализа исследований и передового российского опыта в области подготовки кадров для организации и проведения инклюзивных лагерных смен, а также результаты педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент, включавший констатирующую, формирующую и контрольную составляющие, был направлен на внедрение метода сетевого смешанного обучения в практическую подготовку студентов как будущих вожатых летних инклюзивных смен. Опытно-экспериментальной базой исследования выступил институт социальной и коррекционной педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. В педагогическом эксперименте приняли участие 90 студентов 2 курса направлений «Психологопедагогическое образование» и «Специальное дефектологическое образование». По итогам констатирующего эксперимента были проанализированы результаты первичной диагностики, свидетельствующие о характере мотивации и об образовательных дефицитах будущих вожатых инклюзивных смен; составлен и апробирован среди респондентов данной выборки календарно-тематический план дисциплины «Вожатская деятельность в инклюзивном образовании». С целью оценки качества освоения содержания программы с использованием метода сетевого смешанного обучения и других показателей готовности к организации и проведению инклюзивной смены была проведена итоговая диагностика с применением методов тестирования и χ^2 -критерия Пирсона при статистической обработке данных. Для уточнения характеристик уровней готовности к вожатской деятельности использовались следующие методы: контент-анализ рефлексивных эссе студентов, а также анализ продуктов деятельности студентов (методических разработок).

Рассмотрим более подробно сущность формирующего эксперимента. В научном поле сложились некоторые теоретические предпосылки обоснования особенностей инклюзивного отдыха, а также подготовки вожатых к работе в инклюзивной лагерной смене (исследования Ю.В. Алеевой, Ю.Н. Галагузовой, В.В. Ерохина, Ж.И. Журавлевой, Г.В. Заярской, А.М. Изгагиной, Ж.В. Кабатовой, А.О. Ревуцкой, И.Л. Соловьевой, С.Н. Терентьевой, А.Ю. Фодоря).

Ж.В. Кабатова и С.Н. Терентьева рассматривают подготовку студентов для работы вожатыми инклюзивных смен как процесс, сочетающий теоретическую подготовку в рамках дисциплин основных профессиональных образовательных программ (для педагогических вузов) и / или программ профессионального обучения в Школах вожатых и практическую подготовку в инструктивных лагерях, условия которых максимально приближены к реальной вожатской деятельности. Так, в образовательные программы направлений подготовки «Педагогическое образование» включен модуль воспитательной деятельности с дисциплиной «Основы вожатской деятельности», где студенты осваивают особенности деятельности вожатого в детских оздоровительных лагерях [3]. Анализ содержания данной учебной дисциплины выявил фрагментарное освещение вопросов взаимодействия вожатого с детьми, имеющими инвалидность и ограниченные возможности здоровья: преимущественно внимание уделяется характеристике форм и

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

методов работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Вне поля зрения остаются действенные механизмы их интеграции в среду нормотипичных сверстников с учетом образовательных возможностей и ограничений здоровья.

Ю.В. Алеева и В.В. Ерохин предлагают дополнительно организовывать образовательные события для будущих вожатых, например, форумы, конкурсы и т.п., с целью усиления их мотивации к общению и взаимодействию с воспитанниками инклюзивных смен [1]. На наш взгляд, это, безусловно, повысит готовность вожатых работать с детьми в сменах подобного формата. Однако разовые мероприятия не позволяют в полной мере восполнить дефицит компетенций будущего вожатого в области организации инклюзивного образовательно-оздоровительного процесса.

Г.В. Заярская, А.Ю. Фодоря и А.О. Ревуцкая в своем исследовании отмечают важность углубленной подготовки вожатых инклюзивных смен на трех уровнях: базовом (основы работы в лагере), профильном (особенности инклюзивной смены) и программном (методика работы вожатого). Дополнительно будущие вожатые изучают факультативный курс «Подготовка и практика вожатых по работе с детьми с ОВЗ», а также сопровождают и взаимодействуют с особыми детьми на разных мероприятиях до начала лагерной смены [2]. Такой подход к формированию содержания обучения обеспечивает высокий уровень готовности к работе вожатым инклюзивной смены даже у студентов из непедагогических вузов.

Вместе с тем, анализ работ показал, что большинство исследователей рассматривают подготовку вожатых в условиях модели взаимодействия «преподаватель – обучающийся», где преподаватель выступает транслятором знаний и умений, а обучающиеся осваивают их в ходе учебных занятий, инструктивного лагеря, образовательных событий. Однако, по нашему мнению, данная модель взаимодействия имеет существенный недостаток – ограниченное привлечение специалистов-практиков различного профиля к процессу формирования профессиональных компетенций будущих вожатых для работы в условиях инклюзивных смен. Наиболее перспективным представляется их включение на этапе, предшествующем педагогической практике в лагере, в такие виды деятельности, как экспертиза, корректировка и доработка образовательных продуктов. Наш трехлетний опыт реализации сетевой практической подготовки вожатых инклюзивных смен показал эффективность нового подхода, построенного на дидактически структурированном сетевом взаимодействии разных субъектов образовательного процесса: студентов, преподавателей, специалистов-практиков, работающих с особыми детьми.

Ядром сетевой практической подготовки вожатых инклюзивных смен выступает единый проверенный и постоянно верифицируемый контент – онлайн-курс, доступный для использования благодаря возможностям сети Интернет 24/7 вне зависимости от местоположения студента и обеспечивающий организацию совместно-распределенной деятельности всех субъектов образовательного процесса, заинтересованных в компетентном вожатом инклюзивной смены.

Содержание онлайн-курса выстроено на основе дисциплины «Вожатская деятельность в инклюзивном образовании», которая включена в учебный план подготовки бакалавров профилей «Психология и социальная педагогика», «Сурдопедагогика», «Дошкольная дефектология», «Логопедия» и предшествует производственной педагогической практике в инклюзивных сменах детских лагерей. Для нас важно было разработать верифицированный образовательный контент, доступный постоянно для использования в образовательном процессе всему потоку студентов. Кроме того, онлайн-курс позволит возвращаться к изученным материалам, методическим разработкам (своим и своих соисследников) в период производственной практики в случае каких-либо затруднений.

Содержание онлайн-курса самодостаточно: не является дополнительным / факультативным для программ / дисциплин, освещающих особенности вожатской деятельности в смене нормотипичных воспитанников, в нем последовательно разворачиваются для изучения вопросы по организации смены и деятельности вожатого в лагере в разрезе инклюзивного характера. Так, первый раздел онлайн-курса раскрывает особенности методического обеспечения инклюзивной смены: алгоритм разработки адаптированной программы смены, требования к созданию специальных условий проведения инклюзивной смены, технологии подготовки участников оздоровительно-образовательного процесса (как нормотипичных детей и их родителей, так и детей-инвалидов и детей с ОВЗ и их родителей). Второй раздел онлайн-курса раскрывает психолого-педагогические основы деятельности вожатого в условиях инклюзии, акцентируя внимание на процессах социально-психологической адаптации детей к смене, технологиях организации детского временного коллектива, принципах индивидуализации досуговых и образовательных мероприятий под специфику здоровья и возможности особенных детей.

Подготовка студентов к вожатской деятельности в инклюзивных сменах осуществляется методом сетевого смешанного обучения, который предполагает одновременное полноценное воплощение принципов высокой автономности субъектов образовательного процесса и высокой совместности их деятельности [4].

Сетевой смешанный формат обучения в рамках онлайн-курса обеспечивается следующими типами сетевых заданий: видеолекция, автоматизированный самоконтроль, задание для взаимного оценивания, автоматизированная анкета, диалоговый тренажер. Их высокая иллюстративность и интерактивность способствуют вовлеченности студентов в процесс обучения, а чередование видеолекций с другими типами сетевых заданий предполагает последовательную смену этапов автономной и совместной работы студента.

Опыт реализации сетевого смешанного обучения, представленный в исследованиях, проводимых под руководством А.М. Короткова [5; 6], показывает эффективность формата «перевернутого класса» по сравнению с традиционным форматом подготовки. В результате этого обучение на онлайн-курсе строится по учебным неделям. В рамках каждой из них онлайн-этап подготовки предваряет очную встречу с преподавателем курса и сокурсниками, где происходит обсуждение изученного материала, его расширение и перенос на практическую деятельность за счет разработки и апробации в академической группе образовательных продуктов, которые связаны с темой онлайн-занятия. Так, тема онлайн-занятия «Готовность детей и родителей к инклюзивной смене» завершается заданием на разработку сценария родительского собрания для потенциальных участников инклюзивных смен. В рамках изучения особенностей работы вожатого по адаптации детей в условиях инклюзивной смены студенты разрабатывают сценарии урока толерантности (мероприятия, проводимого вожатыми в инклюзивных сменах отдельно для нормотипичных детей в целях их подготовки к взаимодействию с особенными детьми) для младшего школьного и подросткового возраста. В теме онлайн-занятия «Работа вожатого по организации взаимодействия воспитанников отряда» студентам предлагается разработать сценарии коллективно-творческого дела для двух младших школьников и подростков по предложенным направлениям. Рассмотрение студентами особенностей работы вожатого с детьми с различными нарушениями завершается разработкой в мини-группах отрядных игр, адаптированных под воспитанников с той или иной нозологией (с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, интеллекта, речи, а также с расстройствами аутистического спектра).

Отметим, что в задании для очной встречи преподавателем определяется структура образовательного продукта, а также все необходимые методические материалы. Например, для урока толерантности предлагается использовать художественное произве-

дение – сказку В.П. Катаева «Цветик-семицветик», вокруг сюжета которой будущим вожатым необходимо выстроить беседу с детьми младшего школьного возраста о добре и милосердии, помочи ближнему (текст сказки прикреплен на странице задания для очной встречи онлайн-курса). Для аналогичного занятия с подростками предлагается художественный фильм «Музыка внутри», созданный в рамках проекта «Киноуроки в школах России» (медиафайл с фильмом также прикреплен на странице задания для очной встречи онлайн-курса). Одним из содержательных блоков урока толерантности выступает практическая часть – игры и упражнения, позволяющие нормотипичным детям почувствовать, как живут люди с ограничениями здоровья, а также осознать то, что они нуждаются в поддержке. Подборка игр для использования при разработке сценария также представлена на странице задания для очной встречи в онлайн-курсе.

В ходе очной встречи все разработанные образовательные продукты частично апробируются в своей студенческой группе, подвергаются экспертизе со стороны одногруппников и преподавателя для последующего использования на производственной педагогической практике в лагере.

Отметим, что практические задания для очных встреч постепенно настраивают студентов на полный цикл практической подготовки при участии всех субъектов образовательного процесса в цифровой образовательной среде. Так, завершающая очная встреча включает задание, где студенты используют облачные сервисы для разработки в мини-группах сценариев игр, адаптированных для воспитанников лагеря с различными видами нарушений.

Разработка образовательного продукта полного цикла является кульминацией сетевой практической подготовки вожатых инклюзивных смен. В нашем проекте в качестве разрабатываемого образовательного продукта выступает станционная игра по типу вертушки, адаптированная для детей с особыми образовательными потребностями.

Разработка образовательного продукта полного цикла включает ряд последовательных этапов [9]. *Первый этап* предполагает освоение методики разработки сценария инклюзивного мероприятия. Студенты изучают особенности методического и содержательного проектирования мероприятия. На *втором этапе* производится разработка индивидуальных сценариев инклюзивного мероприятия в облачном хранилище. Сценарий инклюзивного мероприятия представляет собой последовательность шагов (методов и технологий) для достижения поставленной педагогической цели и включает следующие элементы: название инклюзивного мероприятия; указание возраста участников, на которых ориентировано инклюзивное мероприятие; описание легенды (заявки сюжета) инклюзивного мероприятия; названия станций с описанием задания для воспитанников на каждой из них (спортивной, музыкальной, интеллектуальной и художественной); указание оборудования, необходимого для работы станций; указание на специальные условия проведения инклюзивного мероприятия (для основных нозологических групп); описание связки сюжета для завершения инклюзивного мероприятия, порядка подведения итогов; указание на вспомогательные материалы (маршрутный лист, видеоматериалы, презентации, фото, рисунки и т.д.). Содержание *третьего этапа* заключается в экспертизе индивидуальных сценариев инклюзивного мероприятия в академической группе. Студенты автономно анализируют методические разработки друг друга, выбирают лучшие, на их взгляд, фрагменты индивидуальных сценариев.

На *четвертом этапе* выполняется разработка общегруппового сценария инклюзивного мероприятия в академической группе на базе компьютерного класса. Студенты в режиме реального времени под руководством преподавателя совместно обсуждают выбранные фрагменты индивидуальных сценариев и формируют единый сценарий. Они оценивают его с точки зрения соответствия возрасту и выбранной теме, а также

Таблица

Структурно-уровневая модель готовности будущих вожаков к работе в инклюзивных сменах

Компоненты	Показатели	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
MOTBIAHNOJJO LIEHHOCHTPHIN	<ul style="list-style-type: none"> осознание и принятие ценности инклюзии; эмпатия и толерантность; личная ответственность и честность и личностный смысл. <p>Студент осознает в инклюзии ценность и личностный смысл. Проявляет искренний интерес и уважение к детям с ОВЗ и инвалидностью, стрессоустойчивость и к детям с ОВЗ и инвалидностью, эмоциональная стабильность.</p>	<p><i>Осознанная, глубокая внутренняя мотивация.</i></p> <p>Студент понимает идеи инклюзии, но без личностного принятия. Готов работать, но по инструкции. Эмпатия избирательна. Мотивации может быть связана с получением опыта, ностальгией (страх, жалость, неприязнь) или столкновением с ятие). Мотивация отсутствует или продиктована принуждением. Наблюдаются высокий уровень тревожности, раздражительности или безразличия. Легко отказывается от задач, связанных с инклюзией.</p>	<p><i>Ситуативная, внешняя мотивация.</i></p> <p>Студент понимает идеи инклюзии, но без личностного принятия. Готов работать, но по инструкции. Эмпатия избирательна. Мотивации может быть связана с получением опыта, ностальгией (страх, жалость, неприязнь) или столкновением с ятие). Мотивация отсутствует или продиктована принуждением. Наблюдаются высокий уровень тревожности, раздражительности или безразличия. Легко отказывается от задач, связанных с инклюзией.</p>	<p><i>Негативная или отсутствующая мотивация.</i></p> <p>Студент понимает идеи инклюзии, но без личностного принятия. Готов работать, но по инструкции. Эмпатия избирательна. Мотивации может быть связана с получением опыта, ностальгией (страх, жалость, неприязнь) или столкновением с ятие). Мотивация отсутствует или продиктована принуждением. Наблюдаются высокий уровень тревожности, раздражительности или безразличия. Легко отказывается от задач, связанных с инклюзией.</p>
KOLHINTBPHIN MOTBIAHNOJJO LIEHHOCHTPHIN	<ul style="list-style-type: none"> знание особенностей нозологических групп детей (нарушения зрения, слуха, ОДА, интеллекта и др.); понимание принципов инклюзии и нормативно-правовой базы; знание основ адаптации ребенка. Понимает особенности различных нозологий. Знает алгоритмы построения в сложных ситуациях (при приступе, травмировании и др.). понимание основ безопасности и алгоритмов действий в сложных ситуациях. 	<p><i>Системные, глубокие и прикладные знания.</i></p> <p>Студент знает методику работы вожака в инклюзивной лагерной смене, об инклюзии и некоторых нарушениях, способен адаптировать свою работу с учетом нозологии и / или под конкретные потребности и / или под конкретного ребенка. Понимает особенности различных нозологий. Знает алгоритмы построения в сложных ситуациях (при приступе, травмировании и др.).</p>	<p><i>Фрагментарные, общие знания без глубокого понимания.</i></p> <p>Студент имеет общее представление о понятиях и методах. Знает основы работы вожака в смене, но не понимает теорию и методику работы вожака, особенностей детей с особенностями инклюзии и погрешностями. Не знает базовых принципов инклюзии и правовых основ. Не представляет, как действовать в нестандартных ситуациях.</p>	<p><i>Специальные научные знания отсутствуют, доминируют стереотипы и мифы.</i></p> <p>Знает основы работы вожака в смене, но не понимает теорию и методику работы вожака, особенностей детей с особенностями инклюзии и погрешностями. Не знает базовых принципов инклюзии и правовых основ. Не представляет, как действовать в нестандартных ситуациях.</p>
METEJIPHOCHTPHIN	<ul style="list-style-type: none"> умение организовывать инклюзивное коллектическое дело; владение коммуникативными техниками (вербальными и невербальными); способность к модификации и адаптации игр, заданий, инструкций; навык наблюдения и фиксации динамики ребенка. 	<p><i>Творческий характер деятельности.</i></p> <p>Студент легко адаптирует любую активность «здесь и сейчас» под потребности детского коллектива. Использует разнообразные средства за раннее подготовленные и прописанные инклюзивные мероприятия (жесты, визуальные коммуникации, социальные истории).</p> <p>Испытывает затруднения при необходимости быстрой импровизации. Коммуникация может быть немногого обретена, проявляет гиперопеку, формальной или напряженной. Нуждается в образцах и шаблонах для работы.</p>	<p><i>Репродуктивный характер деятельности.</i></p> <p>Воспроизведение готовых алгоритмов. Студент успешно проводит новый практической деятельности в качестве вожака. Студент игнорирует особенности детей с ОВЗ и инвалидностью, избегает общения с ними или, наоборот, проявляет гиперопеку, все за них. Инструкции дают общие, не проверяя их понимание.</p>	<p><i>Интуитивный характер деятельности.</i></p> <p>Неспособность к организованной практике вожака. Студент в качестве вожака игнорирует особенности детей с ОВЗ и инвалидностью, избегает общения с ними или, наоборот, проявляет гиперопеку, все за них. Инструкции дают общие, не проверяя их понимание.</p>

возможности проведения в группе воспитанников с основными видами нарушений (интеллекта, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата) с учетом приведенного специального оборудования и материалов. Таким образом, сетевое взаимодействие расширяется за счет включения в процесс разработки сокурсников, преподавателя.

Пятый этап предполагает экспертизу созданного общегруппового сценария инклюзивного мероприятия руководителями и специалистами инклюзивных смен загородных лагерей, а также лагерей дневного пребывания при образовательных и социальных организациях. Она представляет собой экспертную оценку сценария, а также предоставление обратной связи с предложениями по корректировке и доработке с учетом имеющегося практического опыта организации инклюзивных смен. Таким образом, к сетевому взаимодействию подключаются эксперты-практики, работающие с особенными детьми в формате инклюзии. Результаты экспертной оценки подтверждают высокое качество методических разработок студентов, что мы связываем с возможностью тщательной предварительной работы: сначала автономно над индивидуальным сценарием, а затем совместно в сети при создании общегруппового сценария.

На *шестом этапе* происходит апробация инклюзивного мероприятия в другой академической группе. Проведенный анализ рефлексивных отчетов, отраженный в ответах участников в заданиях на взаимное оценивание, свидетельствует о высокой степени удовлетворенности студентов предложенным форматом мероприятия. На *завершающем этапе* после прохождения процедуры экспертной оценки и корректировки по результатам апробации в другой академической группе верифицированный образовательный продукт применяется вожатыми в условиях детского коллектива в лагере на практике. Полученная обратная связь от студентов после проведения инклюзивного мероприятия в лагере показывает высокий уровень их подготовленности к реальной деятельности с воспитанниками: вожатые мастерски адаптировали содержание методических разработок под специфику целевой аудитории и условия проведения в лагере.

Контент-анализ рефлексивных эссе студентов в начале и в конце опытно-экспериментальной работы, а также анализ их методических разработок позволили нам уточнить структурно-уровневую модель готовности будущих вожатых к работе в инклюзивных сменах (таб.).

Результаты нашей опытной работы подтвердили эффективность сетевого взаимодействия при подготовке вожатых для работы в условиях инклюзивных смен. Указанный формат усиливает практикоориентированность обучения за счет привлечения экспертного сообщества на разных этапах для многоэтапной верификации методических разработок перед их практическим применением в условиях детского коллектива. Кроме того, сетевое взаимодействие позволяет сопроводить подготовку студентами качественных образовательных продуктов, адаптированных под конкретные образовательные потребности детей с инвалидностью и детей с ограниченными возможностями здоровья. Именно такой верифицированный контент обладает высокой ценностью в реальной практике. Как следствие, мы отмечаем повышение уровня мотивации студентов к процессу подготовки в сетевом формате, обусловленный востребованностью ее результатов, и готовности к профессиональной деятельности в качестве вожатого инклюзивной смены в условиях детского лагеря.

Таким образом, практическая подготовка вожатых к инклюзивным сменам в сетевом смешанном формате позволяет значительно повысить ее эффективность, обеспечивая гибкость в ответ на тенденции в инклюзивном образовании. Интеграция личностно-ориентированного, деятельностного и компетентностного аспектов в процесс профессиональной подготовки способствует созданию более целостной и адаптивной образовательной среды, отвечающей требованиям всех субъектов образовательного процесса.

Список литературы

1. Алеева Ю.В., Ерохин В.В. Подготовка вожатых к работе в условиях инклюзивной лагерной смены детского оздоровительного лагеря // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2020. №3(44). С. 30–33.
2. Заярская Г.В., Ревуцкая А.О., Фодоря А.Ю. Подготовка кадров для инклюзивной смены в детском оздоровительном лагере для детей-инвалидов и детей с ОВЗ (из опыта ГАУК «МОСГОРТУР») // Актуальные проблемы развития туризма: материалы VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 13–15 марта 2024 г. М., 2024. С. 84–89.
3. Кабатова Ж.В., Терентьева С.Н. Особенности подготовки вожатых для организации инклюзивных смен в детских оздоровительных лагерях // Наука сегодня: социальные и гуманистические науки: сборник материалов XXXV Международной очно-заочной научно-практической конференции. Москва, 9 октября 2023 года. М., 2023. С. 80–83.
4. Коротков А.М., Карпушова О.А., Спиридонова С.Б. Метод сетевого смешанного обучения и опыт его реализации в педагогическом вузе // Педагогика. 2024. Т. 88. №9. С. 17–27.
5. Коротков А.М., Карпушова О.А., Спиридонова С.Б., Земляков Д.В. Психолого-педагогические принципы организации сетевого смешанного обучения // Границы познания. Педагогические науки. 2023. №6(89). С. 45–54.
6. Коротков А.М., Спиридонова С.Б., Карпушова О.А., Земляков Д.В. Метод сетевых образовательных проектов // Педагогика. 2023. Т. 87. №11. С. 65–76.
7. Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А. Исследование возможностей ресурсной сети для развития инклюзивной образовательной среды // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20. №2. С. 47–62.
8. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/179146/> (дата обращения: 14.08.2025).
9. Черникова Е.А. Технология сетевой практической подготовки в организации обучения будущих вожатых инклюзивных смен // Границы познания. 2024. №6(95). С. 25–29.

* * *

1. Aleeva Yu.V., Erohin V.V. Podgotovka vozhatyh k rabote v usloviyah inklyuzivnoj lagernoj smeny detskogo ozdorovitel'nogo lagerya // Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. №3(44). S. 30–33.
2. Zayarskaya G.V., Revuckaya A.O., Fodorya A.Yu. Podgotovka kadrov dlya inklyuzivnoj smeny v detskom ozdorovitel'nom lagere dlya detej-invalidov i detej s OVZ (iz opyta GAUK «MOSGORTUR») // Aktual'nye problemy razvitiya turizma: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 13–15 marta 2024 g. M., 2024. S. 84–89.
3. Kabatova Zh.V., Terent'eva S.N. Osobennosti podgotovki vozhatyh dlya organizacii inklyuzivnyh smen v detskih ozdorovitel'nyh lageryah // Nauka segodnya: social'nye i gumanitarnye nauki: sbornik materialov XXXV Mezhdunarodnoj ochno-zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva, 9 oktyabrya 2023 goda. M., 2023. S. 80–83.
4. Korotkov A.M., Karpushova O.A., Spiridonova S.B. Metod setevogo smeshannogo obucheniya i opyt ego realizacii v pedagogicheskom vuze // Pedagogika. 2024. T. 88. №9. S. 17–27.
5. Korotkov A.M., Karpushova O.A., Spiridonova S.B., Zemlyakov D.V. Psihologo-pedagogicheskie principy organizacii setevogo smeshannogo obucheniya // Grani poznaniya. Pedagogicheskie nauki. 2023. №6(89). S. 45–54.
6. Korotkov A.M., Spiridonova S.B., Karpushova O.A., Zemlyakov D.V. Metod setevyh obrazovatel'nyh proektor // Pedagogika. 2023. T. 87. №11. S. 65–76.
7. Samsonova E.V., Bystrova Yu.A. Issledovanie vozmozhnostej resursnoj seti dlya razvitiya inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. 2023. T. 20. №2. S. 47–62.
8. Federal'nyj zakon ot 24 iyulya 1998 g. №124-FZ «Ob osnovnyh garantiyah prav rebenka v Rossiskoj Federacii» (s izmeneniyami i dopolneniyami). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/179146/> (data obrashcheniya: 14.08.2025).
9. Chernikova E.A. Tekhnologiya setevoj prakticheskoy podgotovki v organizacii obucheniya budushchih vozhatyh inklyuzivnyh smen // Grani poznaniya. 2024. №6(95). S. 25–29.



The experience of networking practical training of students of pedagogical university to camp counselor activity in inclusive sessions

The experience of networking practical training of students to camp counselor activity in inclusive sessions on the basis of the Institute of Social and Correctional Pedagogy in Volgograd State Socio-Pedagogical University is presented. The characteristics of variants and stages of networking practical training is given. The role of networking cooperation in the training process of counselors of inclusive sessions is emphasized.

Key words: camp counselor activity, inclusive session, networking practical training, blended learning.

(Статья поступила в редакцию 08.08.2025)

**Л.А. ПИДЖОЯН
Елец**

**КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ВУЗЕ:
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Рассматривается вопрос профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов к решению культурно-просветительских задач. Анализ механизмов формирования компетенций в области культурного просвещения позволил представить технологию формирования готовности будущего педагога-музыканта к организации культурно-просветительской деятельности в условиях высшего образования (на примере Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина).



Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность, технология, профессиональная подготовка, педагог-музыкант.

Современная социокультурная ситуация определяет необходимость и важность использования культуротворческого потенциала в поиске новых подходов к решению задач просвещения подрастающего поколения. Во многом это обусловлено тем, что потребность в информации и просвещении проявляется сегодня достаточно остро, а инно-

вационные подходы к организации культурно-просветительской деятельности позволили занять ей важную роль в жизни современного человека.

Как известно, основными сферами реализации культурно-просветительской деятельности являются образовательные учреждения (дошкольные образовательные организации, общеобразовательные организации, учреждения средне-специального и высшего образования), учреждения культуры и искусств, культурно-досуговые учреждения, дома творчества, культурно-досуговые центры, музеи и библиотеки, средства массовой информации и др. [2]. Деятельность вышеуказанных учреждений носит гуманистический, социально-просветительский и культурно-образовательный характер, положительно влияя на формирование единого культурного пространства.

Е.Н. Яковлева справедливо отмечает необходимость возрождения идей просветительства на современном этапе и важность организации культурно-просветительской деятельности на основе комплексного подхода, включающего как совершенствование системы просветительской деятельности, так и «переориентацию музыкального образования, в том числе, на подготовку музыкантов-просветителей» [11].

Наличие компетентных специалистов в данной области во многом влияет на результативность решения важных задач, направленных на формирование культурно-образовательного пространства и организацию культурно-просветительских проектов для различных возрастных и социальных групп.

Формирование компетенций в области организации культурно-просветительской деятельности – неотъемлемая составляющая подготовки кадров в области культуры, искусства и образования. Отметим, что федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению «Педагогическое образование» определяет данный вид деятельности важнейшим компонентом профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта. В исследованиях Е.В. Бусловой [1], О.В. Милициной [4], С.В. Ручимской [7], Е.Л. Рудой [8], Е.Н. Яковлевой [11] подготовка будущих специалистов к решению задач культурного просвещения рассматривается как важнейшая миссия их профессиональной деятельности.

Справедливо утверждение Е.Л. Рудой, которая акцентировала внимание на педагогической направленности социокультурной деятельности, отметив, что педагогическая центрация в сфере культурно-просветительской деятельности позволяет использовать инновационные подходы и формы работы с обучающимися, расширяя возможности профессиональной подготовки студентов к решению культурно-просветительских задач [8].

Обобщение опыта подготовки педагогов-музыкантов в условиях высшей школы, систематизация научной литературы в контексте исследуемой проблемы позволили рассмотреть механизмы формирования компетенций в области культурно-просветительской работы и представить технологию формирования готовности к организации музыкально-просветительской деятельности в условиях высшего образования (на примере Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина). Подробно представим основные составляющие данной технологии, включающей концептуально-целевой, процессуально-содержательный и результативный компоненты.

Концептуально-целевой компонент имеет основополагающую цель – формирование готовности к культурно-просветительской деятельности. Среди основных задач в процессе профессиональной подготовки в вузе отмечаются следующие:

- формирование целостного представления о культурно-просветительской деятельности, осознание ее гуманитарной и социальной значимости;
- формирование компетенций, овладение способами, методами и формами организации культурно-просветительской работы;
- накопление опыта организации и проведения культурно-просветительских проектов.

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Успешность формирования готовности к осуществлению культурно-просветительской деятельности обусловлена реализацией комплекса подходов: *системного* (позволяет обозначить единство цели и задач в формировании компетенций в области культурного просвещения), *средового и культурологического* (акцентирует внимание на уникальности культурно-образовательного пространства региона и города, учитывает культурно-образовательные условия университетской среды), *личностно-деятельностного* (позволяет обозначить особенности и пути формирования готовности к различным видам и формам культурно-просветительской деятельности), *компетентностного* (нацелен на формирование профессиональных компетенций) [5].

Важнейшие принципы организации культурно-просветительской деятельности – актуальность, систематичность, доступность, открытость, научность, ориентация на общечеловеческие ценности и идеалы гуманизма, взаимодействие и партнерство, интерактивность, контекстуальность и др.

Важно отметить, что в основу реализации представленной технологии положены нормативные федеральные и региональные документы, акцентирующие внимание на ведущем значении культурно-просветительской деятельности в формировании единого современного культурного пространства: Указ Президента РФ №808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» (от 24.12.2014 г.) [10], Концепция просветительской деятельности РФ (Постановление Правительства РФ от 1 июля 2022 г. №1195) [6], Стратегия развития культуры Липецкой области на период до 2030 года [9].

Процессуально-содержательный компонент определяется основными сферами культурно-просветительской деятельности, реализуемой в различных направлениях, среди которых следующие:

- образование и просвещение (образовательные проекты, лекции, семинары, вебинары, способствующие получению новых знаний и умений, овладению различными компетенциями, расширению кругозора, развитию критического мышления и аналитических навыков);
- искусство и культура (творческие проекты в области культуры и искусства: выставки, концерты, театральные представления, нацеленные на «культурное» и духовное обогащение);
- социальное взаимодействие (организация различных мероприятий, способствующих установлению всевозможных коммуникаций между различными группами людей, созданию сообществ по интересам).

Процессуально-содержательный компонент данной технологии представлен содержательным наполнением образовательных программ, реализуемых на кафедре музыкального образования ЕГУ им. И.А. Бунина и ориентированных на формирование прочных знаний, компетенций и овладение практическими умениями в области культурно-просветительской деятельности. Данный компонент связан:

- с расширением тематики изучаемых дисциплин (педагогика, методика музыкального обучения и воспитания, методика организации социокультурной деятельности, музыкально-просветительский практикум, художественное исполнительство и т.д.);
- с дополнением образовательных программ факультативными курсами и дисциплинами по выбору (мультикультурная воспитательная среда, культура России, педагогическое мастерство);
- с расширением программы различных видов практик (включение заданий, ориентированных на организацию и проведение мероприятий культурно-просветительской направленности с детьми различного возраста);
- с созданием условий для самообразования и становления профессиональной культуры будущего специалиста.

Приведем пример тематического наполнения и разнообразия заданий по дисциплине «Методика музыкального обучения и воспитания», связанных с формированием знаний и умений в области музыкально-просветительской деятельности. Так, тема занятия «Обобщение опыта зарубежных и российских педагогов-музыкантов по организации музыкально-просветительской деятельности» предполагает самостоятельную подготовку обучающихся по следующим вопросам с их обсуждением на практическом занятии:

- характеристика традиционных и инновационных форм музыкально-просветительской работы;
- просветительская деятельность З. Кодая, Б. Барток, П. Михеля, Л. Бернстайна;
- просветительские программы и образовательные проекты для детей и молодежи (М. Гольденштейн, Д. Благой, Д. Кабалевский, В. Шацкая и др.).

Тема занятия «Организация внеурочной деятельности» предполагает изучение и презентацию материала по следующим вопросам:

- проектирование и организация внеурочной деятельности: цели, задачи, нормативное обеспечение;
- формы и виды организации внеурочной деятельности в условиях общеобразовательных учреждений;
- организация и проведение музыкальных лекториев, музыкально-просветительских концертов, конкурсов, фестивалей в рамках учреждений дополнительного образования и учреждений культуры.

Также в рамках изучения данной дисциплины предполагается участие обучающихся в проектной деятельности. Подготовка проектов на темы «Современные музыкально-просветительские онлайн-проекты для детей школьного возраста», «Просветительские проекты российских филармоний» осуществляется в течение обозначенного периода и предполагает активную самостоятельную работу, подготовку и защиту проектов.

В высшей школе аудиторная работа органично дополняется широким спектром внеаудиторной. Обозначим разнообразные внеаудиторные направления и формы работы, способствующие формированию готовности к осуществлению культурного просвещения: научно-исследовательская работа, студенческие объединения, работа Студенческой филармонии, организация и проведение музыкально-творческих и музыкально-образовательных проектов.

Научно-исследовательская работа предполагает участие в исследовательских проектах и научных семинарах, научно-практических конференциях с докладами, написание научных статей, выполнение курсовых проектов и выпускных квалификационных работ, затрагивающих теоретические и практико-методические аспекты организации культурно-просветительской деятельности.

Участие в студенческих объединениях позволяет применить полученные знания и умения в реальной практической деятельности. Важно отметить, что любое студенческое сообщество объединяет обучающихся по тем направлениям, которые им наиболее интересны, именно потому в последнее время они столь востребованы среди молодежи. В ЕГУ им. И.А. Бунина функционируют волонтерские сообщества (студенческое движение «Волонтеры культуры»), научные сообщества («Студенты в науке»), творческие и музыкально-исполнительские сообщества (Молодежный театр моды, ансамбль русской песни «Завалинка», камерный хор «Классик», вокально-инструментальный ансамбль «За гранью» и др.).

Работа Студенческой филармонии, как и организация и проведение музыкально-творческих и музыкально-образовательных проектов, осуществляется в соответствии с нормативной документацией и предполагает активное участие всех обучающихся музыкального отделения. Традиционно студенты университета задействованы в ор-

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ганизацию фестивалей студенческого творчества, вокально-хоровых конкурсов, событийных мероприятий, образовательных и культурно-досуговых проектов. Это позволяет применить будущим педагогам-музыкантам свои способности в планировании тематики, формы и концепции мероприятия; разработке композиционного построения сценария (музыкальная, литературно-поэтическая, художественно-театральная составляющая); проведении творческого мероприятия; в умении провести многоаспектный анализ мероприятия (достижение целей, удовлетворенность участников и зрителей).

Отметим, что при определении направленности и содержательного наполнения культурно-просветительской деятельности в процессе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта важно ориентироваться на перспективы развития культурно-просветительской деятельности на современном этапе, связанные с цифровизацией, межведомственным взаимодействием, международным сотрудничеством.

Результативный компонент связан с достижением цели, предполагающей сформированную готовность к культурно-просветительской деятельности будущих специалистов в области музыкально-педагогического образования. Эффективность ее реализации обусловлена успешным освоением учебных дисциплин, включенных в образовательную программу по направлению подготовки, и проверяется по результатам промежуточной и итоговой аттестации. Расширение тематики изучаемых дисциплин, дополнение образовательных программ факультативными курсами и дисциплинами по выбору позволяет овладеть психолого-педагогическими, музыкально-исполнительскими знаниями и компетенциями, а также сформировать теоретические знания, связанные с ценностными основами и традициями просветительства.

Включение обучающихся в различные внеаудиторные направления и формы работы способствует формированию умений проектировать и организовывать музыкально-образовательную и культурно-просветительскую деятельность с различной аудиторией с учетом региональных культурных особенностей; овладению способами и методами реализации различных форм и видов просветительской работы.

Результативный компонент включает развитие рефлексивных способностей, направленных на умение осуществлять контроль и оценку собственной деятельности и деятельности других участников, развитие самооценки. Указанные умения и компетенции способствуют осознанному управлению процессом своего профессионального становления и творческого роста. Важно уточнить, что функции контроля и мониторинга достижений необходимых компетенций у студентов вуза осуществляются преподавателями в течение всего периода обучения в процессе как аудиторной, так и внеаудиторной работы.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что гуманитарный характер многоаспектной музыкально-педагогической деятельности позволяет говорить о культурно-просветительской миссии педагога. Представленная технология, базирующаяся на обобщении многолетнего практического опыта ЕГУ им. И.А. Бунина по подготовке специалистов в сфере музыкального образования к реализации творческих и культурно-просветительских проектов, позволяет детально рассмотреть механизмы формирования готовности к организации культурно-просветительской работы, являющейся важнейшей составляющей профессиональной деятельности современного педагога-музыканта.

Список литературы

1. Буслова Е.В. Общественно-просветительская деятельность как средство социального воспитания студентов музыкально-педагогического факультета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2005.

2. Культурно-просветительская практика. [Электронный ресурс]. URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/kulturno-prosvetitelskaya_praktika/ (дата обращения: 01.08.2025).
3. Менсадиров А.И, Злотникова Т.С. Культурно-просветительская деятельность в современном российском регионе // Ярославский педагогический вестник. 2023. №6(135). С. 240–250.
4. Милицина О.В. Культурно-просветительский компонент профессиональной подготовки магистров в условиях педагогического вуза // Вестник ТГПУ. 2015. №3(156). С. 100–104.
5. Пиджоян Л.А. Формирование готовности будущего педагога-музыканта в вузе к музыкально-просветительской деятельности // Концепт. 2019. №7. С. 37–47.
6. Постановление Правительства РФ от 1 июля 2022 г. №1195 «Об утверждении Правил осуществления просветительской деятельности». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/404936297/> (дата обращения: 01.08.2025).
7. Рудой Е.Л. Профессиональная подготовка педагога-музыканта в сфере культурно-просветительской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
8. Ручимская С.В. Феномен просветительства в профессиональной подготовке педагога-музыканта: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
9. Стратегия развития культуры Липецкой области на период до 2030 года. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/46030196/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 03.02.2025).
10. Указ Президента РФ от 24.12.2014 г. №808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70828330/> (дата обращения: 03.08.2025).
11. Яковлева Е.Н. Возрождение традиций музыкального просветительства в молодежной среде (на материале региональной культуры Курской области): автореф. дис. ... д-ра искусств. Саратов, 2016.

* * *

1. Buslova E.V. Obshchestvenno-prosvetitel'skaya deyatel'nost' kak sredstvo social'nogo vospitaniya studentov muzykal'no-pedagogicheskogo fakul'teta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kostroma, 2005.
2. Kul'turno-prosvetitel'skaya praktika. [Elektronnyj resurs]. URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/kulturno-prosvetitelskaya_praktika/ (data obrashcheniya: 01.08.2025).
3. Mensadirov A.I, Zlotnikova T.S. Kul'turno-prosvetitel'skaya deyatel'nost' v sovremennom rossijskom regione // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. №6(135). S. 240–250.
4. Milicina O.V. Kul'turno-prosvetitel'skij komponent professional'noj podgotovki magistrov v usloviyah pedagogicheskogo vuza // Vestnik TGPU. 2015. №3(156). S. 100–104.
5. Pidzhoyan L.A. Formirovanie gotovnosti budushchego pedagoga-muzykanta v vuze k muzykal'no-prosvetitel'skoj deyatel'nosti // Koncept. 2019. №7. S. 37–47.
6. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 1 iyulya 2022 g. №1195 «Ob utverzhdenii Pravil osushchestvleniya prosvetitel'skoj deyatel'nosti». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/404936297/> (data obrashcheniya: 01.08.2025).
7. Rudoj E.L. Professional'naya podgotovka pedagoga-muzykanta v sfere kul'turno-prosvetitel'skoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2015.
8. Ruchimskaya S.V. Fenomen prosvetitel'stva v professional'noj podgotovke pedagoga-muzykanta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2010.
9. Strategiya razvitiya kul'tury Lipeckoj oblasti na period do 2030 goda. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/46030196/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya: 03.02.2025).
10. Ukaz Prezidenta RF ot 24.12.2014 g. №808 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj kul'turnoj politiki». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70828330/> (data obrashcheniya: 03.08.2025).
11. Yakovleva E.N. Vozrozhdenie tradicij muzykal'nogo prosvetitel'stva v molodezhnoj srede (na materiale regional'noj kul'tury Kurskoj oblasti): avtoref. dis. ... d-ra iskusstv. Saratov, 2016.



The educational activity as the component of professional training of teacher-musicians in university: technological aspect

The issue of professional training of future teachers-musicians to solving the educational tasks is considered. The analysis of mechanisms of development of competencies in the sphere of cultural education allowed to show the technology of development of future teacher-musician's readiness to the organization of educational activity in the context of higher education (on the basis of Bunin Yelets State University).

Key words: *educational activity, technology, professional training, teacher-musician.*

(Статья поступила в редакцию 04.09.2025)

**А.И. ШИПИЦИН,
Н.Б. ШИПУЛИНА
Волгоград**

ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ПРИМЕРЕ ОНЛАЙН-КУРСА «ФИЛОСОФИЯ»*

Рассмотрены возможности технологии сетевой практической подготовки в художественно-эстетическом воспитании будущих педагогов на примере онлайн-курса «Философия», разработанного и аттестованного в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. Актуальность проблемы связывается с необходимостью интеграции эстетического компонента в профессиональную подготовку учителя в условиях цифровизации образования.



Ключевые слова: *сетевая практическая подготовка, сетевое смешанное обучение, цифровизация образования, онлайн-курс, художественно-эстетическое воспитание, эстетика, философия, кинопедагогика.*

В последние годы роль цифровых технологий в современном педагогическом образовании неуклонно растет. Онлайн-курсы, цифровые библиотеки, геймификация образования, мобильные приложения и платформы активно используются в образовательном процессе многими российскими педагогическими вузами. Этот процесс обуслов-

* Исследование выполнено по проекту «Подготовка и профессиональное развитие педагогических кадров с использованием технологий сетевой практической подготовки», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания на НИР (дополнительное соглашение от 19.03.2025 г. №073-03-2025-041/1 к соглашению от 16.01.2025 № 073-03-2025-04).

лен как глобальной цифровизацией человеческой деятельности, прежде всего экономики, так и очевидными преимуществами цифровых технологий по сравнению с классическими формами обучения, что подтверждается обширным положительным опытом их применения в теории и на практике. Как справедливо отмечает А.Г. Бермус, «сопоставимую (и, возможно, даже преобладающую) роль в обновлении содержания и повышении качества педагогического образования в цифровую эпоху играют не столько обще-теоретические подходы, сколько качество образовательной среды, в том числе возможности реализации инновационных практик, привлечения современных аудио- и видеоматериалов, телекоммуникаций, проектной деятельности, то есть всего того, что в современном образовании относится к образовательным технологиям <...>. В большинстве случаев речь идет о тех или иных инновационных технологиях, которые воспринимаются как дополнение к традиционным информационно-рецептивным технологиям. Инновационные технологии включают модели совместной продуктивной деятельности, информационно-компьютерные, цифровые и онлайн-технологии, методы гемификации, инновационные технологии диагностики сформированных компетенций (например, формирующее оценивание), а также психолого-педагогические технологии сопровождения обучающихся (тыторинг, консалтинг и др.)» [1, с. 5].

Интеграция цифровых решений в образовательную среду педагогического вуза также продиктована необходимостью готовить педагогов, способных конкурировать за внимание и доверие школьников в условиях цифровой культуры. Учитель, не владеющий современными цифровыми инструментами, сталкивается с трудностями при внедрении новых методик, повышении учебной мотивации и достижении высоких образовательных результатов. Опираясь на данные многочисленных исследований, Т.А. Чиркина и П.В. Осокина в статье «Цифровые технологии в образовании: как современные инструменты помогают учителям» отмечают основные преимущества цифровых технологий в работе учителя. Например, цифровые технологии расширяют возможности обучения, помогают его индивидуализировать и сделать инклюзивным, способны привлечь школьников даже к тем дисциплинам, которые изначально не вызывали у них интереса или казались им непосильными; с помощью цифровых платформ учителя могут удобным и привычным образом общаться с родителями учеников, а также обмениваться опытом и идеями с коллегами [11].

Необходимость цифровой трансформации подтверждается и федеральной программой модернизации педагогического образования «Учитель будущего», в рамках которой в 2021 году во всех педвузах были созданы педагогические кванториумы и технопарки универсальных педагогических компетенций. При этом, как показывает обзор научной литературы, данная трансформация все еще находится на стадии теоретического осмысления.

Важным компонентом готовности будущего учителя к профессиональной деятельности, наряду с цифровой грамотностью, является развитая эстетическая культура, формирование которой, к сожалению, остается на периферии содержания профессиональной подготовки современного педагога. Между тем значение художественно-эстетического воспитания для личностного и профессионального развития студента педагогического вуза трудно переоценить, поскольку оно способствует становлению гармоничной личности, развивает эмоциональную сферу, эстетический вкус, эстетические потребности, творческое мышление и мировоззрение, другими словами – формирует эстетическую культуру будущего педагога. Как метко замечал русский и советский писатель К.И. Чуковский: «Человек, не испытавший горячего увлечения литературой, поэзией, музыкой, живописью, не прошедший через эту эмоциональную выучку, навсегда останется душевным уродом, как бы ни преуспевал он в науке и технике» [12, с. 612]. Значимость эстетического развития личности также подчеркивали В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский, Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский, Д.С. Лихачев,

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.С. Каган и многие другие писатели, философы, психологи, педагоги. В рамках профессиональной подготовки художественно-эстетическое воспитание обеспечивает готовность будущего учителя к формированию эстетической культуры у своих учеников.

Под эстетической культурой педагога можно понимать владение всеми эстетическими компетенциями как педагогическим инструментарием. Иными словами, использование всех возможностей искусства в педагогической практике во взаимодействии и учителя, и обучающихся оказывается в таком аспекте уникальной воспитательной и образовательной технологий. Представляя собой «целостный педагогический процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, основанный на специально организуемой деятельности, направленной на перевод ценностей материальной и духовной жизни в личный опыт, образующий специфические духовные силы, направленные на созидание (и созерцание) многообразных конкретно-чувственных, эстетических ценностей» [5, с. 42], эстетическое воспитание должно быть неотъемлемой частью общей подготовки студента к профессиональной деятельности. Эстетика как философская наука и учебная дисциплина играет в этом ключевую роль. Университетский курс «Эстетика», являясь самостоятельной учебной дисциплиной или входящий в состав дисциплины «Философия», обеспечивает художественно-эстетическое воспитание не только в теории, но и на практике: преподаватель, передавая теоретические знания, одновременно имплицитно формирует вкусы, идеалы, ценности и стимулирует интерес к художественному познанию действительности.

В контексте поиска путей более полной и глубокой интеграции художественно-эстетического воспитания в систему высшего педагогического образования перспективным представляется использование технологии сетевой практической подготовки, сочетающей онлайн- и офлайн-форматы обучения. Данная технология предполагает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса – как институциональных (педагогических вузов, колледжей, общеобразовательных организаций, органов управления образованием и др.), так и персональных (студентов, школьников, преподавателей вузов, методистов, учителей и др.) – на базе информационно-коммуникационных технологий в формате сетевого смешанного обучения, результатом которого является создание востребованных в школе образовательных и воспитательных продуктов [10, с. 72].

На первый взгляд, подобный практико-ориентированный подход может показаться малосовместимым с абстрактным и неутилитарным философским знанием, к которому относится и эстетика. Однако опыт разработки и апробации в 4 семестре 2025 года коллективом кафедры философии и культурологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета онлайн-курса «Философия»* позволяет продемонстрировать значительный потенциал технологии сетевой практической подготовки в художественно-эстетическом воспитании на примере соответствующего раздела курса – эстетики. Данная оценка основана на комплексном анализе образовательного процесса и опирается на прочную методологическую базу, включающую анализ и обобщение научной литературы, педагогический эксперимент, наблюдение, контент-анализ продуктов учебной деятельности, метод экспертной оценки и сравнительный анализ.

Занятие «Эстетика» состоит из 24 шагов, включая 8 теоретических разделов в формате видеолекций, посвященных ключевым темам: предмет и специфика эстетики, основные категории, история эстетических учений, искусство, художник, реципиент. По объему онлайн-занятие эквивалентно очному семестровому курсу эстетики как самостоятельной учебной дисциплины. Выступая в качестве единого верифицированного образовательного контента, онлайн-курс (занятие) определяет содержание сетевого смешанного обучения как «совместно-распределенной учебной деятельности в сети, построенной по принципам высокой автономности субъектов образовательного процесса и вы-

* Онлайн-курс «Философия». [Электронный ресурс]. URL: <https://miroznai.ru/node/1467> (дата обращения: 28.07.2025).

сокой совместности их деятельности и представляющей собой педагогически целесообразное сочетание онлайн-этапов и очных встреч» [7, с. 48]. Сущность, преимущества и опыт реализации метода сетевого смешанного обучения в педагогическом вузе подробно описаны в статье А.М. Короткова, О.А. Карпушовой, С.Б. Спиридоновой «Метод сетевого смешанного обучения и опыт его реализации в педагогическом вузе» [8].

После каждой видеолекции онлайн-занятия предусмотрены задания на самоконтроль в форме тестов, кейсов, работы с текстом и открытых вопросов с возможностью взаимного оценивания и последующим комментарием преподавателя. Завершает каждую тему итоговое творческое задание проектного типа, направленное на создание образовательно-воспитательного продукта, который можно использовать как в школе на уроках литературы, обществознания, искусства (Мировая художественная культура, рисование, музыка), так и при организации воспитательной работы с учащимися и их семьями.

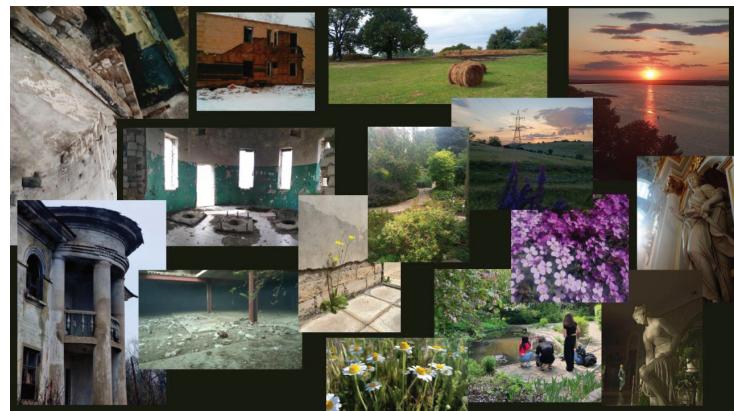


Рис. 1. Фрагмент итогового коллажа «Категории прекрасного, безобразного, катарсис» коллажа (авторы: студенты 2 курса ВГСПУ, 2025)



Рис. 2. QR-код для доступа к полной версии

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В рамках онлайн-курса реализуется принцип взаимного обучения peer-to-peer (P2P), способствующий формированию связей между студентами через обмен знаниями и мнениями. При изучении эстетики предусмотрено четыре задания на взаимное оценивание, что направлено не только на развитие профессиональных компетенций будущих учителей (включая soft skills), но и на демонстрацию разнообразия эстетических позиций и концепций, углубленное погружение в тему, переосмысление собственных эстетических установок и формирование навыков интерпретации искусства. Одним из таких заданий в теме «Реципиент» является просмотр и анализ документального фильма «Взгляните на лицо». Студенту предлагается дать развернутые ответы на два открытых вопроса:

1. Какие основные идеи и мотивы лежат в основе фильма?
2. Выберите и опишите персонажа, который, на ваш взгляд, наиболее полно отражает особенности эстетического восприятия, характерные для отечественного реципиента.

Затем студент знакомится с несколькими ответами однокурсников, оценивает их и выражает согласие или формулирует конструктивное возражение.

Последним этапом самостоятельного изучения раздела «Эстетика» в рамках онлайн-недели является итоговое задание «Эстетический коллаж: визуализация основных категорий эстетики». Оно выполняется студентами в микрогруппах в формате творческого проекта и представляется на очном занятии. Участникам необходимо выбрать три эстетические категории из видеолекции и, используя разнообразные источники (включая личные архивы) – видео, фотографии, живопись, тексты, символы, цитаты, – подобрать визуальные образы для их иллюстрации, снабдив каждую категорию кратким комментарием-обоснованием.

На рисунке 1 представлен фрагмент итогового творческого проекта «Эстетический коллаж: визуализация основных категорий эстетики», выполненного студентами 2 курса Института художественного образования педагогического направления (ВГСПУ, 2025) [15]. Коллаж отражает интерпретацию категорий прекрасного, безобразного, катарсис с использованием киноязыка и личных фотографий. Представленный пример демонстрирует возможности сетевой практической подготовки в художественно-эстетическом воспитании: формирование у студентов навыков анализа художественного образа, сопоставления эстетических концептов и их визуальной интерпретации в проектной деятельности. Полная версия коллажа доступна по QR-коду (рис. 2).

Выполнение итогового задания по эстетике предполагает коллективное обсуждение, обмен мнениями и критический анализ. При этом формируется особая эстетическая установка сознания, подготавливающая студента средствами и в рамках эстетики к восприятию многогранных духовных ценностей и смыслов. Такой формат способствует выработке у студентов собственных эстетических установок, умению сопоставлять различные эстетические позиции, оценивать их сильные и слабые стороны и осознанно выбирать свою эстетическую позицию. В условиях размытия границ между высокой и массовой культурой, плюрализма вкусов и мировоззрений, когда невозможно однозначно предписать, что считать прекрасным или безобразным, стильным или безвкусным подобная работа приобретает особую актуальность. Особенно это важно в свете того, что результаты такой проделанной студентами аудиторной учебной работы в дальнейшем становятся методическим подспорьем для реализации на практике в условиях образовательного учреждения классного часа с эстетическим содержанием, проблематизирующим конкретные эстетические категории или же «сталкивающим» и сопоставляющим их с категориями этики, где студент выступает в роли учителя и сам апробирует возможности эстетического воспитания в реалиях современной школы.

Главная особенность онлайн-курса заключается в том, что его содержание «базируется на концептуальных положениях мировой и отечественной философской мысли,

а также мировоззренческого потенциала отечественных литературы, искусства, кинематографа. При этом упор делается именно на воспитательные кейсы на основе мировоззренческого и воспитательно-аксиологического потенциала отечественного кинематографа и образовательных технологий кинопедагогики, еще только формирующейся в настоящее время в качестве целостной практико-ориентированной воспитательной методики» [13, с. 34].

Так, в занятии по эстетике используются фрагменты следующих художественных и документальных фильмов:

- *О чем говорят мужчины* (реж. Д. Дьяченко, 2010);
- *Натурица* (реж. Т. Воронецкая, 2007);
- *Собачье сердце* (реж. В. Бортко, 1988);
- *Андрей Рублев* (реж. А. Тарковский, 1966);
- *Трудно быть богом* (реж. А. Герман, 2013);
- *Взгляните на лицо* (реж. П. Коган, 1966);
- *Илья Кабаков. В будущее возьмут не всех* (реж. М. Кондалов, 2015);
- *Николай Полисский. Художник говорит* (реж. Д. Буданова, 2022).

Помимо кинематографа, важную дидактическую и воспитательную роль играют примеры из мировой живописи и современного изобразительного и неизобразительного искусства, используемые как иллюстрации к теоретическим вопросам, а также в заданиях на самоконтроль и взаимное оценивание. Во-первых, эстетика как абстрактно-теоретическая дисциплина требует опоры на наглядные материалы для ее успешного освоения. Во-вторых, сочетание текстового, фото-, аудио- и видеоконтента высокого художественного качества обогащает эстетический опыт студентов, формирует насмотрен-

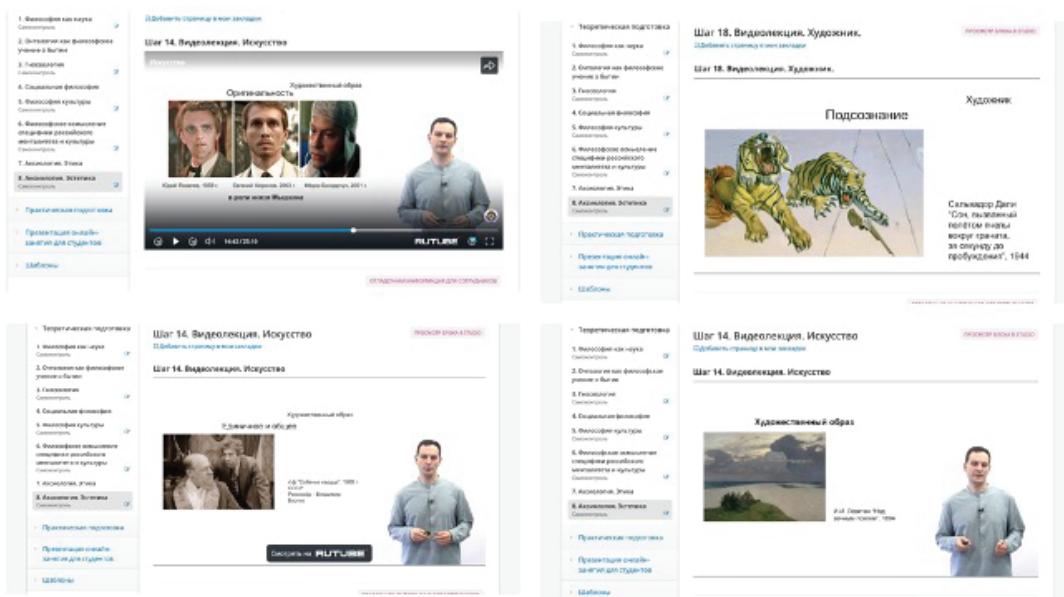


Рис. 3. Фрагменты видеолекций «Искусство» и «Художник» в формате скриншотов

ность и развивает вкус поколения TikTok. На рисунке 3 представлены скриншоты фрагментов видеолекций «Искусство» и «Художник».

В заключение отметим, что общее число слушателей онлайн-курса «Философия» с применением технологии сетевой практической подготовки составило более 700 студентов 2 курса всех специальностей направления «Педагогическое образование». Предварительный анализ количественных данных показал высокий уровень теоретической подготовки студентов: около 70% участников набрали максимальные баллы за выполненные задания. Наблюдения преподавателей и отзывы студентов свидетельствуют о значительном интересе и высокой мотивации к изучению эстетики. В ходе экспертной оценки формы и содержания созданных образовательных и воспитательных продуктов (эстетических коллажей, сценариев уроков и классных часов) было выявлено множество оригинальных идей и творческих находок, а также использование широкого спектра культурных и художественных источников. Формат сетевой практической подготовки способствовал развитию командной работы, овладению навыками взаимного оценивания, выработке умения генерировать и аргументировать собственные эстетические суждения.

Значимыми результатами внедрения и апробации онлайн-курса «Философия» стали:

1. Во-первых, полимасштабность используемых эстетических инструментариев:
 - а) в глобальном масштабе, поскольку весь онлайн-курс «Философия» пронизан эстетическим содержанием, именно благодаря ему абстрактные категории и понятия всех тематических разделов курса (онтология как философское учение о бытии, гносеология как философское учение о познании, социальная философия, философия культуры, этика, философская антропология) были переведены в зримый опредмеченный план и усвоились студентами через художественно-эстетические образы;
 - б) в микромасштабе, когда элементы эстетического воспитания и образования концентрированно реализовывались в рамках одного раздела – «Эстетики».
2. Во-вторых, благодаря тому, что в учебных планах у студентов 2 курса во время освоения онлайн-курса «Философия» предусмотрена практика в школе, у них была возможность применить свои эстетико-ориентированные, в частности, и воспитательно-миривоззренческие, в целом, компетенции, полученные в рамках усвоения философского знания, в условиях организации образовательного процесса в школе, а именно в подготовленных и отрепетированных до прохождения практики и реализованных на ней внеклассных мероприятий.

Таким образом, можно заключить, что сочетание теории и практики, автономности и интерактивности, онлайн- и офлайн- занятий, междисциплинарности, мультимедийности, гибкости и доступности онлайн-курса «Философия» не только формируют у слушателей теоретические представления о ключевых эстетических проблемах и категориях, но и способствуют развитию эстетической культуры, творческого мышления, вкуса, а также умению воспринимать, понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве. Все это позволяет также применять в реальной педагогической практике полученные эстетические компетенции. Тем самым определяется значительный потенциал технологий сетевой практической подготовки в художественно-эстетическом воспитании будущих педагогов.

Список литературы

1. 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.
2. Бузни В.А., Осипенко С.Д. Понимание роли цифровых технологий в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-2. С. 28–30.

3. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Гордеев К.С. Тенденции цифровой трансформации образования в современных условиях // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №71-2. С. 78–81.
4. Герасимова А.Е. Формирование эстетической культуры будущих учителей // Ученые записки университета Лесгафта. 2011. №9. С. 46–50.
5. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Эстетическое воспитание в системе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Преподаватель XXI век. 2013. №2. С. 41–44.
6. Казакова Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. №1(112). С. 8–14.
7. Коротков А.М., Карпушова О.А., Спиридонова С.Б., Земляков Д.В. Психолого-педагогические принципы организации сетевого смешанного обучения // Границы познания. 2023. №6(89). С. 45–54.
8. Коротков А.М., Карпушова О.А., Спиридонова С.Б. Метод сетевого смешанного обучения и опыт его реализации в педагогическом вузе // Педагогика. 2024. Т. 88. №9. С. 17–27.
9. Симонкина Ю.С. Эстетическое воспитание студентов в образовательном процессе вуза // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы. 2011. С. 183–187.
10. Спиридонова С.Б., Карпушова О.А., Шубина А.С. Модель сетевой подготовки педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №10(183). С. 69–75.
11. Чиркина Т.А., Осокина П.В. Цифровые технологии в образовании: как современные инструменты помогают учителям. Институт образования ВШЭ. [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/digitalineducation?ysclid=mbclpt456n502410445> (дата обращения: 22.08.2025).
12. Чуковский К.И. Сочинения в 2-х томах. Т. 1. М., 1990.
13. Шипулина Н.Б., Шипицин А.И. Сетевая практическая подготовка как инструмент формирования у будущих учителей воспитательных компетенций посредством философско-культурологического знания // Границы познания. 2024. №6(95). С. 30–35.
14. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьевна С.А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-4. С. 288–290.
15. Эстетический коллаж: визуализация основных категорий эстетики [Электронный ресурс]: проект студентов 2 курса направления «Педагогическое образование» ВГСПУ. 2025. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.google.com/presentation/d/1OuKyMr8tEUiGmfzCWzZIcr25OxEbdvw0> (дата обращения: 22.08.2025).

* * *

1. 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.
2. Buzni V.A., Osipenko S.D. Ponimanie roli cifrovyh tekhnologij v obrazovanii // Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. №79-2. С. 28–30.
3. Bystrova N.V., Zinov'eva S.A., Gordeev K.S. Tendencii cifrovoj transformacii obrazovaniya v sovremennyh usloviyah // Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. №71-2. С. 78–81.
4. Gerasimova A.E. Formirovanie esteticheskoy kul'tury budushchih uchitelej // Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. 2011. №9. С. 46–50.
5. Ippolitova N.V., Sterhova N.S. Esteticheskoe vospitanie v sisteme professional'noj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza // Prepodavatel' XXI vek. 2013. №2. С. 41–44.
6. Kazakova E.I. Cifrovaya transformaciya pedagogicheskogo obrazovaniya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. №1(112). С. 8–14.
7. Korotkov A.M., Karpushova O.A., Spiridonova S.B., Zemlyakov D.V. Psihologo-pedagogicheskie principy organizacii setevogo smeshannogo obucheniya // Grani poznaniya. 2023. №6(89). С. 45–54.
8. Korotkov A.M., Karpushova O.A., Spiridonova S.B. Metod setevogo smeshannogo obucheniya i opyt ego realizacii v pedagogicheskem vuze // Pedagogika. 2024. Т. 88. №9. С. 17–27.
9. Simonkina Yu.S. Esteticheskoe vospitanie studentov v obrazovatel'nom processe vuza // Nauchnye itogi goda: dostizheniya, proekty, gipotezy. 2011. С. 183–187.
10. Spiridonova S.B., Karpushova O.A., Shubina A.S. Model' setevoj podgotovki pedagogov k rabote s sem'yami detej, perezhivshih voennye dejstviya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №10(183). С. 69–75.

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

11. Chirkina T.A., Osokina P.V. Cifrovye tekhnologii v obrazovanii: kak sovremennye instrumenty pomogayut uchitelyam. Institut obrazovaniya VShE. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ioe.hse.ru/digital-education?ysclid=mbclpt456n502410445> (data obrashcheniya: 22.08.2025).
12. Chukovskij K.I. Sochineniya v 2-h tomah. T. 1. M., 1990.
13. Shipulina N.B., Shipicin A.I. Setevaya prakticheskaya podgotovka kak instrument formirovaniya u budushchih uchitelej vospitatel'nyh kompetencij posredstvom filosofsko-kul'turologicheskogo znanija // Grani poznaniya. 2024. №6(95). S. 30–35.
14. Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinov'eva S.A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii // Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. №79-4. S. 288–290.
15. Esteticheskij kollazh: vizualizaciya osnovnyh kategorij estetiki [Elektronnyj resurs]: proekt studentov 2 kursa napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» VGSPU. 2025. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.google.com/presentation/d/1OuKyMr8tEUiGmfzCWzZIcr25OxEbdvw0> (data obrashcheniya: 22.08.2025).



The potential of networking practical training of artistic and aesthetic education of future teachers at the example of online course “Philosophy”

The potential of technology of networking practical training of artistic and aesthetic education of future teachers at the example of the online course “Philosophy”, developed and tested in Volgograd State Socio-Pedagogical University, is considered. The urgency of the problem is associated with the necessity of integration of aesthetic component in the professional training of teachers in the context of digitalization of education.

Key words: *networking practical training, networking blended learning, digitalization of education, online course, artistic and aesthetic education, aesthetics, philosophy, film pedagogy.*

(Статья поступила в редакцию 01.09.2025)



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

Я.Б. ЕМЕЛЬЯНОВА
Нижний Новгород

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИЦИИ НЕЙТРАЛИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

Рассматривается необходимость формирования нейтралитета как важной характеристики личностной позиции переводчика, способствующей обеспечению адекватной коммуникации с переводом. Описываются личностные качества, установки и умения, необходимые для ее успешной реализации. Предлагается и обосновывается алгоритм работы с аутентичными материалами на занятиях по практике иностранного языка, позволяющий целенаправленно формировать позицию нейтралитета.



Ключевые слова: *перевод, иноязычная подготовка переводчика, нейтралитет, эксплицитное обучение.*

Коммуникация с переводом призвана обеспечить максимально возможное приближение опосредованной двуязычной коммуникации по полноте, эффективности и естественности общения к обычной одноязычной коммуникации [4].

В ситуации с переводом переводчик занимает достаточно своеобразное положение. Будучи участником коммуникации, он не имеет личных мотивов, не удовлетворяет своих личных потребностей, не создает речевых высказываний по своему желанию и не выражает своих мыслей и отношений к обсуждаемому или к позиции коммуникантов. П. Куссмауль (P. Kussmaul) характеризует перевод как «обслуживающую профессию, которая не сочетается с сильно выраженным эго» [23, с. 32]. Как человек, находящийся «между двумя взаимодействующими сторонами» [11, с. 262], переводчик должен действовать на благо их интересов, при этом будучи третьей стороной. В подобной ситуации переводчику требуется определенная личностная позиция, которую принято связывать с понятиями *нейтралитета* (*neutrality*) и *непредвзятости* (*impartiality*). Их можно определить как требование к переводчику:

- не допускать изменения смысла, тона или интенции / цели оригинала, даже в случае конфликта с его личными ценностями, убеждениями, интересами или общественными нормами [8; 18];
- воздерживаться от предвзятого отношения к одной из сторон коммуникации [9];
- следить за тем, чтобы его тон голоса, интонация, жесты и манера выражения не отражали личного отношения к мнению или позиции коммуникантов [9; 19].

Нейтралитет и непредвзятость считаются основными этическими принципами переводческой профессии [12; 18]. Профессиональный переводчик рассматривается как «непредвзятый участник» [9], «непредвзятый канал передачи информации» [13] в процессе коммуникации, который должен оставаться насколько возможно «невидимым и невовлеченным» [10; 11], поскольку «морально обязан обеспечить точность и непредвзятость перевода, не позволяя своим личным суждениям, убеждениям и предпочтениям влиять на его качество» [12], независимо от контекста коммуникации с переводом [24].

Данные требования отражены в этических кодексах переводчика многих стран, включая «Хартию переводчика», принятую Международной федерацией переводчиков (FIT) в 1964 г., предусматривающую объективность и требование оставаться нейтральным в качестве одного из основных принципов переводческой деятельности [30], а также этические кодексы переводчика России [7], Великобритании (ITI) [15], Германии (BDÜ) [16], Ирландии (ATPI) [14] и многих других стран, требующих от переводчика «сохранять нейтральную позицию» [7], «передавать смысл точно и беспристрастно» [15], «без предвзятости» [16] и «без личной интерпретации» [14]. Если же переводчик не может осуществлять свою деятельность в соответствии с обозначенными принципами, ему следует отказаться от выполнения данного перевода [29].

Возможность сохранения переводчиком нейтралитета в процессе перевода исследовалась применительно к различным контекстам, в частности, к медицинским [18], юридическим, судебным [24; 28], переводу в зонах вооруженных конфликтов [20] и для государственных и муниципальных нужд [9]. Ряд исследователей ставят под сомнение возможность достижения полного нейтралитета переводчика, называя его «идеальной конструкцией, отражающей попытку выдать желаемое за действительное» [28; 33]. Тем не менее, признается важность обозначения этих принципов, т.к. они формируют правильное отношение переводчика к его деятельности [33, с. 437].

Для успешной реализации нейтралитета и непредвзятости переводчику требуются определенные личностные качества, установки и умения. Они опираются на способности «принятия роли другого» (role-taking) [26] и «творческой эмпатии» (creative empathy) [32]. Первая предполагает «представление» себя в роли другого человека с целью понимания его возможных мотивов и сценариев поведения [26]. Вторая рассматривается как целенаправленная умственная деятельность, которая ориентирована на проецирование на себя внутреннего мира другого человека, предполагает способность «мысленно встать на место оппонента и изнутри с его помощью рассмотреть здание, которое он построил» [6, с. 55], и является необходимым условием для принятия роли. Принципиальным отличием творческой эмпатии от обычной является *отсутствие необходимости* разделять чувства другого человека и сопереживать ему.

В контексте формирования позиции нейтралитета и непредвзятости помимо личностных характеристик и умений важную роль играют установки, т.к. они отражают «сформированную на основе прошлого опыта» [5] «досознательную» [1] готовность человека к совершению определенных действий или «определенному поведению» [Там же], активирующуюся при «предвосхищении» [3] этих действий или определенных ситуаций и обеспечивающую «устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности» [Там же]. Установка отражает некую «подготовленность» человека не только к определенным действиям, но и к самому характеру этих действий и, что немаловажно в нашем контексте, включает «каузальный» аспект, т.е. побуждение к определенной деятельности [2], может обеспечивать мобилизацию необходимых психических ресурсов помимо участия эмоций и воли человека [5].

Мы предлагаем выделять 3 группы личностных характеристик, установок и умений, необходимых для обеспечения нейтрального и непредвзятого отношения переводчика к передаваемой им информации:

1. Отражающие понимание профессиональной позиции в коммуникации с переводом:

- установка на объективное и нейтральное восприятие информации;
- умение ставить на первый план цели и задачи профессиональной деятельности;
- стремление содействовать взаимопониманию;
- стремление и способность находить компромисс;
- умение воздерживаться от личных оценок позиций участников коммуникации, их поведения, содержания высказываний и пр.;

• умение избегать влияния личной позиции и взглядов на осуществление профессиональной деятельности;

• умение подстраиваться под ситуацию и условия осуществления деятельности;

• умение держать личностную дистанцию в конфликтных ситуациях;

• умение оставаться на втором плане.

2. Отражающие личностную и когнитивную пластичность и гибкость:

• установка на возможную встречу с точкой зрения отличной от своей собственной;

• установка на необходимость озвучивания «иной» точки зрения;

• психологическая готовность к озвучиванию «иной» точки зрения;

• способность быстро перестраиваться;

• способность отойти от привычного видения ситуации;

• способность «видеть» одну и ту же ситуацию с разных точек зрения.

3. Обеспечивающие «творческую» эмпатию:

• установка / готовность к расхождению взглядов коммуникантов и переводчика;

• способность (на какое-то время) отодвигать свои привычные взгляды и убеждения на второй план;

• способность и готовность поставить себя на место другого человека, чтобы понять (не обязательно принять) его взгляд на мир, логику мышления без ущерба для своей личности;

• способность понимать «иной» взгляд на мир;

• умение нейтральной констатации «иной» точки зрения;

• умение проявлять понимание при встрече с мнениями, «конфликтующими» с личными взглядами.

Наши многолетние наблюдения за студентами-переводчиками, обучающимися на программах бакалавриата, специалитета и магистратуры, показывают, что обозначенные личностные характеристики и умения не появляются сами по себе и требуют целенаправленного формирования. Один из недавних примеров – работа с темой «Формы правления / государственного устройства», изучаемой на занятиях по практике иностранного языка в магистратуре по специальности «Синхронный перевод на международных мероприятиях», в рамках которой студенты работают с материалами, посвященными монархии как одной их форм правления и, в частности, проблеме необходимости и уместности монархий в современном мире. Выяснилось, что многие студенты считают эту форму правления пережитком прошлого, при чтении статей, рассматривающих монархии в положительном ключе, они резко негативно высказывались о статьях, приводимой аргументации и позиции авторов в целом. Подобная «предвзятость», на наш взгляд, является нежелательной для профессионального переводчика, работающего на международных мероприятиях.

Полагаем, что занятия по практике иностранного языка, будучи важным компонентом профессиональной подготовки переводчиков, должны способствовать формированию адекватного профессионального подхода к работе с информацией. При этом мы не утверждаем, что у студентов не может быть своего личного отношения к прочитанному материалу и рассматриваемой проблеме, отличного от позиции автора. Мы лишь считаем, что переводчику необходимо уметь отделять свое личное мнение о воспринятом от объективного его анализа и не допускать влияния личной позиции на интерпретацию статьи и последующую презентацию / подачу данного материала.

Учитывая специфику обозначенных нами личностных характеристик, установок и умений, в частности, тесную связь с личностью переводчика и его осознанным выбором позиции, мы полагаем, что для более эффективного их формирования необходимо опираться на *повышение осознанности* студентов (*awareness raising*) совершаемых ими действий и их мотивов.

Такой подход направлен на заострение внимания студентов на аспектах изучаемого материала, на которые они, возможно, не обратили бы внимания сами, опираясь на сознательную рефлексию [22] и способствует развитию навыков аналитического мышления [27]. Его ценность состоит в том, что он позволяет ответить на вопрос о том, почему изучаемый материал имеет такой характер, почему его необходимо изучать (awareness of the “why”) и каким образом этого можно достичь, что повышает мотивацию и вовлеченность студентов, способность осознанно использовать приобретенные знания, навыки и умения и оценивать успешность своей деятельности [31].

Для повышения осознанности целесообразно использовать *эксплицитное обучение* (explicit instruction), поскольку оно предполагает следующее:

- информирование студентов о целях и необходимости изучения конкретного материала или овладения навыком;
- использование четких объяснений и наглядных примеров, демонстрации каждого этапа / шага;
- выстраивание и развитие умений в логической последовательности;
- разбивку сложных комплексных умений и стратегий на более мелкие;
- активную вовлеченность студентов и частые ответы;
- наличие оперативной положительной или корректирующей обратной связи с пояснениями от преподавателя;
- наличие распределенной / рассредоточенной практики, обеспечивающей накапливательный эффект [21].

Разработанный нами алгоритм был использован для работы с общественно-политическими материалами, посвященными актуальным вопросам современности, на занятиях по практике первого иностранного языка у студентов 1 и 2 курсов магистратуры, обучающихся по специальности «Синхронный перевод на международных мероприятий».

В соответствии с избранными нами подходами повышения осведомленности студентов и эксплицитного обучения первым этапом алгоритма было моделирование целевой деятельности. *Моделирование поведения* (behavior modelling) заключается в наблюдении и моделировании успешных процессов, лежащих в основе какого-либо успешного поведения. Оно ставит своей целью следующее:

- выявление основных элементов мысли и действия, необходимых для достижения требуемого результата;
- выявление и идентификацию неосознаваемых элементов, выведение их на уровень осознавания для лучшего понимания и переноса в деятельность;
- создание деятельностной карты или модели поведения, которая может быть использована для его воспроизведения [17].

Наглядная демонстрация последовательности действий, ожидаемых от студентов, считается более эффективной, чем просто их описание и обсуждение [25]. Моделироваться могут убеждения, ценности, внутренние умственные процессы и физические действия, которые характерны для определенного навыка [17].

Эффективным инструментом моделирования целевой деятельности является, на наш взгляд, техника «думай вслух» (think aloud), предполагающая выполнение деятельности преподавателем (с возможным участием студентов) с параллельным озвучиванием и комментированием хода своих мыслей, логики, причин выбора и характера выполнения тех или иных действий. С помощью этой техники мы разобрали вместе со студентами две статьи по нижеприведенному алгоритму.

Этап 1. Подготовка к чтению статьи. Данный этап предполагает: 1) сбор и анализ информации об авторе статьи и издании, опубликовавшем ее; 2) анализ заголовка и преамбулы (lead) статьи.

Сбор информации об авторе и издании, ее использование при анализе статьи является важным компонентом подготовки к переводу. Однако нами было замечено, что на занятиях по практике языка студенты этого не делают, если не было дано такое задание, либо делают формально при его наличии. Это свидетельствует об отсутствии у них понимания важности такой информации и, соответственно, потребности в ней. Подобная ситуация, на наш взгляд, требует корректировки, что нетрудно сделать на занятиях по практике иностранного языка.

При сборе информации студентам предлагается обращать внимание на любые данные, которые могут оказаться полезными для более полного понимания статьи. В качестве ориентиров предлагаются следующие:

- *автор*: образование, сферы интересов и специализация, позиция относительно освещаемых вопросов, предпочитаемый стиль изложения информации, предыдущие публикации;
- *издание*: тип издания, периодичность, страна и география распространения, репутация, целевая аудитория, освещаемые тематики.

Второй аспект работы на данном этапе – анализ заголовка и преамбулы статьи, предполагающий непосредственное применение уже имеющейся информации об авторе и издании. Студентам предлагается обозначить тему статьи и рассматриваемый в ее рамках конкретный вопрос, спрогнозировать возможное ее содержание, цель написания и позицию автора.

Этап 2. Разбор и анализ статьи. Целью данного этапа является беспристрастный и объективный разбор и анализ того, что именно и как написано в статье, включающий следующее:

- уточнение спрогнозированных на первом этапе темы и конкретной проблемы, рассматриваемой в статье;
- анализ смыслового членения статьи (выделение смысловых частей, их тем и установление связей между ними, анализ общей структуры и логики изложения);
- анализ:
 - а) характера подачи информации автором (использование стилистических приемов, своеобразие использованных языковых средств, структурной организации текста и пр.);
 - б) возможных целей подобной подачи материала;
 - в) коммуникативного эффекта статьи – потенциально заложенного автором и реального;
 - г) адекватности использованных приемов ожидаемому и реальному коммуникативному эффекту.
- уточнение спрогнозированных на первом этапе цели написания статьи и позиции автора относительно рассматриваемого вопроса с опорой на сделанные ранее выводы (пункты 1, 2, 3).

Этап 3. Оценка статьи как коммуникативного продукта. Данный этап состоит из следующих составляющих:

- *объективный* анализ аргументации автора: характер использованной информации, степень ее достоверности и соответствие целям использования в статье, степень убедительности аргументов автора и соответствие его коммуникативной интенции, степень объективности / субъективности автора в подаче и изложении информации, прозрачность / понятность позиции автора, ее связь с имеющейся информацией о нем;
- *нейтральная* оценка сильных и слабых сторон статьи с точки зрения структуры, характера изложения, эффективности использованных стилистических приемов, обоснованности и убедительности аргументации, оказания необходимого коммуникативного эффекта.

Важно отметить, что разбор и анализ информации на этапах 2 и 3 должен осуществляться максимально нейтрально, без личного отношения к ней, что предполагает формирование и тренировку отмеченного ранее умения «констатации» фактов, мнений и пр.

Этап 4. Личная оценка прочитанного. На последнем этапе студенты выражают свое личное мнение относительно рассматриваемой / обсуждаемой проблемы, аргументации и позиции автора, комментируют аспекты, с которыми согласны / не согласны, аргументируя свою позицию. Принципиально важным является донести до студентов, что факт их личного несогласия с позицией автора статьи не является основанием для негативного отношения к самой статье и не должен влиять на ее объективную оценку.

После совместного разбора со студентами двух статей данный алгоритм использовался по умолчанию при работе со всеми публицистическими материалами в течение всего учебного года. Нами было отмечено более четкое и эксплицитно озвученное разделение студентами объективной оценки рассматриваемого материала и личного отношения к нему. Подобные наблюдения, сделанные нами как на занятиях по практике иностранного языка, так и на итоговом экзамене в конце года, позволяют сделать вывод о прочном изменении подхода студентов к работе со статьями в сторону выработки более нейтральной и непредвзятой позиции по отношению к воспринимаемой информации.

Актуальность и практическая значимость внедрения описанного нами подхода и использования предложенного алгоритма на занятиях по практике иностранного языка обусловлена необходимостью подготовки студентов к реальным условиям осуществления переводческой деятельности в сегодняшней непростой общественно-политической ситуации, где велика вероятность встречи с различными мнениями относительно одних и тех же вопросов. С точки зрения *теоретической значимости* наше исследование уточняет профессионально-значимые приоритеты иноязычной подготовки переводчиков и предлагает теоретическое обоснование и описание путей их реализации, способствуя обеспечению преемственности между языковыми и переводческими дисциплинами.

Список литературы

1. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М., 1988.
2. Иосебадзе Т.Т., Иосебадзе Т.Ш. Проблема бессознательного и теория установки школы Узнадзе // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. Т. 4. Тбилиси, 1985. С. 36–55.
3. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985.
4. Латышев Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. М., 1988.
5. Степанов О.В., Самыгин П.С. Социология права: учебное пособие для вузов. Ростов-на-Дону, 2006.
6. Шрейдер Ю.А. Лекции по этике. М., 1994.
7. Этический кодекс переводчика. 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://tconference.ru/en/eticheskij-kodeks-perevodchika/> (дата обращения: 03.08.2025).
8. Ahmadova A. The Ethics of Translation: An Analytical Study of Accuracy, Cultural Sensitivity, and Technological Impact // Global Spectrum of Research and Humanities. 2025. №2(1). P. 4–11.
9. Balounová Z. Neutrality in public service interpreting: Rethinking the role of public service interpreters // Verba hispanica. 2021. №29. P. 13–29.
10. Bancroft M. Community Interpreting: A profession rooted in social justice // The Routledge Handbook of Interpreting. Part III. Interpreting settings. New York, 2015. P. 217–235.
11. Belhadj N. Neutrality and Fidelity in Interpreting // AL – MUTARĞIM. 2018. №18(1). P. 257–267.
12. Chesterman A. Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory. Amsterdam, 1997.
13. Chesterman A. Proposal for a Hieronymic oath // The Translator. 2001. №7. P. 139–154.

14. Code of practice and professional ethics. [Electronic resource] // Association of translators and interpreters Ireland. URL: <https://www.atii.ie/wp-content/uploads/2024/04/ATII-Code-of-Conduct-and-Professional-Ethics-v03.pdf> (date of request: 12.08.2025).
15. Code of Professional Conduct. [Electronic resource] // Institute of Translation & Interpreting. 2013. URL: <https://www.svri.org/sites/default/files/attachments/2021-01-20/Code%20of%20Professional%20Conduct%202029%202010%202016.pdf> (date of request: 10.08.2025).
16. Code of Professional Conduct. [Electronic resource] // Federal Association of Interpreters and Translators. 2014. URL: <http://www.BDÜe.de/en/BDÜe/codes/code-of-professional-conduct/> (date of request: 03.08.2025).
17. Dilts R. Modeling with NLP. Capitola, 1998.
18. Duman D.C. What do codes of ethics tell us about neutrality and what is preferred at the hospital? // *Linguistica Antverpiensia*, New Series: Themes in Translation Studies. 2021. №20. P. 115–135.
19. García-Beyaert S., Bancroft M.A., Allen K., Carriero-Contreras G., Socarrás-Estrada D. Ethics and Standards for The Community Interpreter: An International Training Tool. Barcelona, 2015.
20. Gomez-Amich M. Interpreters in conflict zones: Their perception of role, quality and strategies // Barranco-Droege R. Solving the riddle of interpreting quality: dimensions and challenges. Granada, 2020. P. 113–138.
21. Hughes C.A., Riccomini P.J., Morris J.R. Use Explicit Instruction // High Leverage Practices for Inclusive Classrooms. Routledge, 2018. P. 215–236.
22. Kuiken F. Consciousness-raising tasks // Lontas J.I. DelliCarpini M. The TESOL encyclopedia of English language teaching (Vol. 5). Wiley Blackwell, 2018. P. 15–35.
23. Kussmaul P. Training the Translator. Amsterdam and Philadelphia, 1995.
24. Mansour F. The role of legal translation in the interpretation of international law documents // Russian law journal. 2019. №7(1). P. 55–86.
25. Marini A., Genereux R. The challenge of teaching for transfer // Teaching for transfer: Fostering generalization in learning. Mahwah, New Jersey, 1995. P. 1–20.
26. Mead G.H. Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago, 2009.
27. Roza V. A Model of Grammar Teaching Through Consciousness Raising Activities // International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL). 2014. №2(2). P. 1–5.
28. Rusho D. First Nations interpreters cannot be neutral and should not be invisible // Translation & Interpreting. 2023. №15(1). P. 120–134.
29. The National Council on Interpreting in Health Care. A National Code of Ethics for Interpreters in Health Care. 2004. [Electronic resource]. URL: <https://www.ncihc.org/assets/z2021Images/NCIHC%20National%20Code%20of%20Ethics.pdf> (date of request: 01.08.2025).
30. Translator's Charter. [Electronic resource] // FIT (Fédération Internationale des Traducteurs / International Federation of Translators). URL: https://library.fit-ift.org/legacy/FIT_Translators_Charter_1994.pdf (date of request: 03.08.2025).
31. Ülper H. Perceptions about grammar teaching // Pehlivan A., Aydin I.S. Grammar Teaching. Ankara, 2020. P. 193–213.
32. Yaniv D. Dynamics of creativity and empathy in role reversal: contributions from neuroscience // Review of General Psychology. 2012. №16(1). P. 70–77.
33. Yao J. Interpreter's Position in the Process of Interpretation // Open Journal of Applied Sciences. 2021. №11. P. 422–439.

* * *

1. Alhazishvili A.A. Osnovy ovladeniya ustnoj inostrannoj rech'yu: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov. M., 1988.
2. Iosebadze T.T., Iosebadze T.Sh. Problema bessoznatel'nogo i teoriya ustanovki shkoly Uznadze // Bessoznatel'noe. Priroda, funktsii, metody issledovaniya. T. 4. Tbilisi, 1985. C. 36–55.
3. Kratkij psihologicheskij slovar' / pod red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. M., 1985.
4. Latyshev L.K. Perevod: problemy teorii, praktiki i metodiki prepodavaniya. M., 1988.
5. Stepanov O.V., Samygin P.S. Sociologiya prava: uchebnoe posobie dlya vuzov. Rostov-na-Donu, 2006.
6. Shrejder Yu.A. Lekcii po etike. M., 1994.
7. Eticheskij kodeks perevodchika. 2016. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tconference.ru/en/eticheskij-kodeks-perevodchika/> (data obrashcheniya: 03.08.2025).

Development of neutrality position in the process of foreign language training of translators

The necessity of developing neutrality as an important characteristic of the personal position of the translator, allowing to provide the adequate communication with translation is considered. The personal qualities, orientations and skills that are necessary for its successful realization are described. The algorithm of work with authentic material at the classes of foreign language practice, allowing to develop the neutrality position intentionally, is suggested and substantiated.

Key words: *translation, foreign language training of translator, neutrality, explicit education.*

(Статья поступила в редакцию 01.09.2025)

**О.П. КОНОНЕЦ,
И.В. ЩЕГЛОВА
Москва**

**АДАПТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОВУЗОВСКОМ
ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (УРОВЕНЬ А1)**

Актуализируется и обосновывается адаптивный подход к формированию коммуникативной компетенции иностранных обучающихся на занятиях по русскому языку (уровень А1). Отмечается синергетическая особенность коммуникативной компетенции, выделяются ее компоненты. Предлагаются релевантные функции, частнодидактические принципы адаптивного подхода к формированию коммуникативной компетенции рассматриваемой целевой аудитории.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, иностранные обучающиеся, адаптация, довузовский этап языковой подготовки иностранных граждан, коммуникативная компетенция, педагогические подходы.*

Довузовский этап языковой подготовки иностранных граждан характеризуется, как правило, следующими характеристиками:

1. Первые дни, недели пребывания слушателя в другой стране с присущими ей особенностями (часовой пояс, климат, язык, культурные традиции).

2. Первый опыт нахождения вдали от семьи, друзей, а также привычного уклада жизни (особенно это характерно для слушателей из стран Африки).

3. Вхождение в состав поликультурного коллектива: группы на подготовительных факультетах принято формировать, исходя из стремления к объединению слушателей из разных стран с разными языками. Присутствие в поликультурной группе в инокультурной среде (Россия, российский вуз) предопределяет двойную психологическую нагрузку на личность обучающегося.

4. Отсутствие эффективного опыта изучения иностранного языка. Например, практика показывает, что китайские слушатели недостаточно владеют каким-либо иностранным языком. Из-за этого можно говорить о несформированности ряда умений и полезных привычек обучающегося, связанных как с организацией процесса языкового образования, так и возможностью / потребностью читать, писать, говорить и думать на иностранном языке.

Выделенные положения обуславливают апеллирование к понятию *адаптация*. Именно с адаптацией связаны первые недели обучения иностранных граждан на подготовительном факультете изучения русского языка (элементарный уровень). Полагаем, от поддержки, которую получат иностранные обучающиеся в этот период, от качества адаптационного периода зависят следующие компоненты:

- физическое здоровье обучающихся;
- психологическое здоровье обучающихся, их настроение;
- интерес, проявление уважения к культуре страны пребывания и стран, откуда приехали сокурсники: развитие эмпатии; формирование медиационной компетенции (термин В.А. Пучковой (2024));
- эффективность овладения русским языком.

Не случайно провели параллели между особенностями образовательного процесса на довузовском этапе подготовки иностранных граждан и их следствием. Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется необходимостью поиска методических решений, нацеленных на эффективное обучение РКИ на начальном этапе (продуктивное вхождение каждой коммуникативной личности обучающегося в образовательный процесс) и базированных на всесторонней адаптации иностранных слушателей к жизни в России, к учебе в поликультурном пространстве российского вуза.

Проблемы адаптации иностранных обучающихся к жизни и учебе в России поднимают О.И. Акифи (2024), И.Н. Бакина (2023), Н.А. Боженкова, Р.К. Боженкова, Н.П. Шульгина (2019), Т.В. Волкова (2024), О.П. Кононец (2024), С.В. Кузьменкова (2024), E.S. Savinova, S.V. Masterskikh (2023). Методический интерес представляет работа С.В. Кузьменковой, которая не только рассматривает те или иные аспекты адаптации указанной целевой аудитории, но и анализирует учебные пособия по РКИ, адресованные иностранным слушателям с уровнем владения языком A1–B1 и нацеленные на овладение обучающимися коммуникативными компетенциями в социально-бытовой сфере общения, на формирование навыков социокультурной и межкультурной коммуникации [10, с. 44].

Наряду с понятием *адаптация* еще одним ключевым термином в рамках настоящего исследования является *коммуникативная компетенция иностранных обучающихся подготовительного факультета*. Согласно нашей точке зрения, коммуникативная компетенция характеризуется синергетической способностью и включает в себя ряд компетенций-компонентов:

1. Языковая компетенция [12; 16]. Языковая компетенция – это процесс освоения системы языка, сведений о языковых единицах, а также правилах их соединения, связи [9, с. 101]. В рамках языковой компетенции на элементарном уровне владения язы-

ком исследовательский интерес, прежде всего, сконцентрирован на фонетической компетенции.

Примечательно, что Ц. Янь и И.В. Щеглова, актуализируя эмотивно-рефлексивный подход к обучению фонетике иностранных слушателей, обосновывают принцип активности и адаптивности обучающихся (термин А.С. Шарова (2008)). Авторы подчеркивают, что в процессе фонетической адаптации происходит перестройка речевого аппарата инофона (особенно трудно этот процесс проходит у китайских студентов, так как русский и китайский языки значительно отличаются на каждом языковом уровне, в частности фонетическом), складываются психологические механизмы регуляции и саморегуляции [18, с. 303].

2. Межкультурная компетенция [4; 5; 14]. Мы разделяем позицию В.А. Пучковой, которая отмечает, что в состав межкультурной компетенции входят: лингвокультурная компетенция, социокультурная компетенция и медиационная компетенция. Термины лингвокультурная и социокультурная компетенция широко распространены в теории и методике обучения и воспитания на современном этапе: например, работы Л.И. Горшениной, А.В. Принзиной [7], Г.В. Орловой [11].

В то время как понятие медиационная компетенция требует уточнения. В.А. Пучкова считает, что медиационная компетенция предполагает сформированность таких навыков, как медиация, критическое мышление, коммуникация, коллaborация, креативность, и проявляется в том, что обучающийся: 1) концентрируется на интерпретации и создании смысла коммуникативного поступка другой личности, апеллируя к ее лингвокультурному статусу; 2) добивается взаимопонимания с целью предотвращения конфликтов «своего» и «чужого»; 3) владеет поведенческими тактиками медиации как мирного способа урегулирования спора, в частности, по вопросам совместной учебной деятельности; 4) преодолевает межкультурные конфликты и содействует устойчивому благополучию коллектива [14, с. 158].

Таким образом, коммуникативная компетенция – способность обучаемого к восприятию любых высказываний, готовность к созданию своих речевых произведений в соответствии со знаниями, умениями, практическим опытом, принятыми нормами языка, личностными качествами, с использованием неверbalных средств; а также умение ориентироваться в пространстве, обстановке, учитывая тему, цель, задачи, коммуникативные и этические установки; достигать результатов посредством речи [15, с. 28].

Под коммуникативной компетенцией иностранных обучающихся подготовительного факультета (уровень языковой подготовки A1) понимаем образовательное требование, релевантными характеристиками которого являются следующие: 1) развитие артикуляционного аппарата и артикуляционной базы русского языка; 2) признание толерантности и эмпатии в качестве ценностных доминант межкультурного общения; 3) трансформация оппозиции «свой – чужой» в «свой – другой»; 4) пробуждение интереса к языку, желание его изучать и говорить на нем.

Материал, приведенный выше, свидетельствует о том, что первые недели жизни и учебы иностранного обучающегося в России сопряжены с рядом трудностей. Задача преподавателя РКИ заключается в том, чтобы помочь пережить разнонаправленный адаптационный период (биологическая, социокультурная, лингвокультурная, языковая адаптации) и грамотно построить образовательный процесс по изучению языка, направленный, прежде всего, на формирование коммуникативной компетенции.

В основе исследования лежит гипотеза о том, что формирование коммуникативной компетенции иностранных слушателей подготовительного факультета (уровень языковой подготовки A1) будет проходить эффективно, если апеллировать к адаптивному подходу.

По нашему мнению, стратегия адаптивного подхода заключается в здоровьесберегающей, психолого-ориентированной направленности образовательного процесса и

выстраивании системы педагогического воздействия, подчиненного лингвокультурному статусу обучающихся, их опыту изучения языков, опыту проживания в других странах, их открытости к коммуникации с партнерами с целью преодоления ситуации культурного шока, коммуникативных барьеров, формирования положительных мотивов к изучению языка, воспитания уважения к культуре страны пребывания и родных стран других представителей учебного коллектива.

На основе представленной стратегии выделим *цель адаптивного подхода в образовании иностранных обучающихся* – к формированию коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения: приспособление образовательного процесса к релевантным возможностям и потребностям целевой аудитории.

Конститутивными функциями адаптивного подхода следует признать такие, как адаптивная, рекреационная, коррекционная и мотивирующая, технологическая.

Адаптивная функция дает возможность построить занятия по русскому языку с учетом возможностей конкретного обучающегося. В данном контексте речь идет о выборе фонетического курса, методов и приемов развития речевых умений в говорении.

Рекреационная функция реализуется за счет превращения учебного пространства в гармоничное пространство, которое предназначено для протекания активной познавательной деятельности и нацелено оградить участников образовательного процесса от коммуникативных барьеров, различных антропофобий. Здоровьеесберегающее обучение достигается за счет обращения к игровой технологии, организации культурно-познавательных мероприятий (праздники, дни настольных игр, экскурсии, спортивные состязания).

Коррекционная и мотивирующая функции. В данном контексте логично говорить о воспитательном воздействии на обучающихся с целью транслирования культуры коммуникативного поведения в пространстве российского вуза (этикет, дресс-код); формирования у них стойких познавательных мотивов к изучению языка, образованию.

Технологическая функция определяет формы, методы и приемы формирования коммуникативной компетенции иностранных обучающихся на основе здоровьеесберающей, психолого-ориентированной направленности образовательного процесса.

Все из указанных функций взаимосвязаны между собой. Определим *ключевые частнодидактические принципы адаптивного подхода*:

1. *Учет адаптационных процессов*, которые присущи коммуникативной личности на данный момент. При моделировании занятия по РКИ на начальном этапе обучения методически целесообразно подстраиваться под биоритмы слушателей, стимулировать совместную деятельность поликультурного коллектива, знакомить с реалиями университета, города, страны.

2. *Здоровьеесберегающая направленность образовательного процесса*. Так, для поддержания физического здоровья целесообразно заранее (до наступления холодов) расширить лексический минимум, включив в него названия теплых вещей. Выяснить, если ли эти вещи у слушателей, посоветовать, где их можно купить. Таким образом, разыграть диалог «Сейчас тепло, а завтра – не знаю» (– У тебя есть куртка? – Да. У меня есть / Нет. У меня нет. – Надо купить в магазине «Спортмастер». – Спасибо).

3. *Персонализация процесса обучения*. Для эффективного формирования коммуникативной компетенции, развития фонетической компетенции на русском языке учитываются индивидуальные особенности каждого обучающегося: его лингвокультурный статус, опыт изучения языков.

4. *Принцип аппроксимации*. В данном контексте говорим о сознательном приспособлении учебного материала к возможностям обучающихся на данном временном отрезке, реализуя тем самым принципы от известного к неизвестному, от близкого к далекому, от простого к сложному.

5. Принцип гармоничного взаимодействия в поликультурном коллективе. Речь идет о важности создания из поликультурной группы обучающихся настоящей команды, участников которой связывает уважение друг к другу, а также единая цель – изучение языка и культуры страны, в которой они живут, учатся.

Перспективы работы видим в разработке методов и приемов формирования коммуникативной компетенции иностранных обучающихся на основе адаптивного подхода.

Список литературы

1. Акифи О.И. Повышение мотивации к обучению как важнейший адаптивный прием // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2024. №1(23). С. 3–6.
2. Бакина И.Н. Вопросы адаптации иностранных обучающихся на довузовском этапе подготовки // Высшее образование в эпоху глобальных трансформаций: достижения, вызовы, перспективы: материалы XV Международной учебно-методической конференции. Чебоксары, 2023. С. 295–300.
3. Боженкова Н.А., Боженкова Р.К., Шульгина Н.П. Психолого-педагогическая траектория обучения русскому языку как иностранному: этап речевой адаптации // Русистика. 2019. №3(17). С. 326–365.
4. Ван Ши, Щеглова И.В. Межкультурная компетенция: векторы интерпретации, смежные понятия (теоретические основы) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. №7. С. 692–698.
5. Ван Ш., Щеглова И.В. Межкультурная компетенция иностранных студентов в поликультурном пространстве вуза: компонентный состав, индикаторы достижения, внеаудиторные формы организации процесса формирования // Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике: материалы II Всероссийской научной конференции. Барнаул, 2024. С. 588–594.
6. Волкова Т.В. Влияние социокультурной адаптации на развитие речевой деятельности иностранных студентов // Актуальные аспекты работы с иностранными обучающимися в российских вузах. М., 2024. С. 13–14.
7. Горшенина Л.И., Принцзина А.В. Формирование лингвокультурной и социокультурной компетенций при обучении иностранным языкам. [Электронный ресурс] // Дневник науки. 2022. №10(70). URL: https://dnevniknauki.ru/images/publications/2022/10/pedagogics/Gorshenina_Prynzina.pdf (дата обращения: 07.07.2025).
8. Кононец О.П. Адаптация как ключевой методический ориентир организации образовательного процесса на довузовском этапе языковой подготовки иностранных граждан: адаптивная технология. [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссию. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters). 2024. №10. URL: <http://emissia.org/offline/2024/3425.htm> (дата обращения: 13.08.2025).
9. Кузнецова Н.С. К вопросу о языковой компетентности студентов-иностраниц, изучающих русский язык // Мир науки, культуры, образования. 2010. №4(23). С. 99–101.
10. Кузьменкова С.В. Проблема социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе: роль учебных пособий // PRIMO ASPECTU. 2024. №1(57). С. 44–49.
11. Орлова Г.В. Учебная экскурсия как фактор формирования социокультурной компетенции в диалоге культур // Векторы развития русистики и лингводидактики в контексте современного филологического образования: материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию университета. Астрахань, 2022. С. 178–180.
12. Пашков Е.С. Теоретические основы понимания сути и формирования языковой компетенции иностранных обучающихся в образовательном процессе университета // Образование и общество. 2019. №6(119). С. 80–85.
13. Проничева О.Ю. Тексты общественно-политического дискурса: отбор и адаптация для использования в курсе РКИ в военном вузе // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин. СПб., 2020. С. 432–440.
14. Пучкова В.А. Образовательные компетенции: тенденции развития (на примере межкультурной компетенции обучающихся полилингвальной учебной группы подготовительного

факультета) // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе (к 225-летию со Дня рождения А.С. Пушкина). СПб., 2024. С. 156–160.

15. Струикова М.В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре // Инновационные проекты и программы образования. 2015. №6. С. 27–32.

16. Цоянь Я., Цзянь С., Щеглова И.В. Формирование фонетической компетенции в контексте лингвокультурного статуса учащихся. [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссию. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters). 2022. №6. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3079.htm> (дата обращения: 14.08.2025).

17. Шаров А.С. Принципы и методы рефлексивного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2008. №6. С. 110–114.

18. Янь Ц., Щеглова И.В. Основные принципы и методические приемы эмотивно-рефлексивного подхода к обучению русской фонетике студентов-инофонов на начальном этапе обучения // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. №3(8). С. 301–304.

19. Savinova E.S., Masterskikh S.V. Socio-cultural Adaptation of Foreign Students // Наукосфера. 2023. №1. С. 171–174.

* * *

1. Akifi O.I. Povyshenie motivacii k obucheniyu kak vazhnejshij adaptivnyj priem // Vestnik Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii estestvenno-nauchnyh disciplin. 2024. №1(23). S. 3–6.

2. Bakina I.N. Voprosy adaptacii inostrannyh obuchayushchihся na dovuzovskom etape podgotovki // Vysshee obrazovanie v epohu global'nyh transformacij: dostizheniya, vyzovy, perspektivy: materialy XV Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoy konferencii. Cheboksary, 2023. S. 295–300.

3. Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K., Shul'gina N.P. Psihologo-pedagogicheskaya traektoriya obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: etap rechevoj adaptacii // Rusistika. 2019. №3(17). S. 326–365.

4. Van Shi, Shcheglova I.V. Mezhkul'turnaya kompetenciya: vektory interpretacii, smezhnye ponyatiya (teoreticheskie osnovy) // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2023. T. 8. №7. S. 692–698.

5. Van Sh., Shcheglova I.V. Mezhkul'turnaya kompetenciya inostrannyh studentov v polikul'turnom prostranstve vuza: komponentnyj sostav, indikatory dostizheniya, vneauditornye formy organizacii processa formirovaniya // Innovacionnye tekhnologii i podhody v mezhkul'turnoj kommunikacii, lingvistike i lingvodidaktike: materialy II Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Barnaul, 2024. S. 588–594.

6. Volkova T.V. Vliyanie sociokul'turnoj adaptacii na razvitiye rechevoj deyatel'nosti inostrannyh studentov // Aktual'nye aspekty raboty s inostrannymi obuchayushchimisya v rossijskikh vuzah. M., 2024. S. 13–14.

7. Gorshenina L.I., Prynzhina A.V. Formirovanie lingvokul'turnoj i sociokul'turnoj kompetencij pri obuchenii inostrannym yazykam. [Elektronnyj resurs] // Dnevnik nauki. 2022. №10(70). URL: https://dnevniknauki.ru/images/publications/2022/10/pedagogics/Gorshenina_Prynzhina.pdf (data obrashcheniya: 07.07.2025).

8. Kononec O.P. Adaptaciya kak klyuchevoj metodicheskij orientir organizacii obrazovatel'nogo processa na dovuzovskom etape yazykovoj podgotovki inostrannyh grazhdan: adaptivnaya tekhnologiya. [Elektronnyj resurs] // Pis'ma v Emissiu. Offlajn (The Emissia. Offline Letters). 2024. №10. URL: <http://emissia.org/offline/2024/3425.htm> (data obrashcheniya: 13.08.2025).

9. Kuznecova N.S. K voprosu o yazykovoj kompetentnosti studentov-inostrancev, izuchayushchih russkij yazyk // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2010. №4(23). S. 99–101.

10. Kuz'menkova S.V. Problema sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov v rossijskom vuze: rol' uchebnyh posobij // PRIMO ASPECTU. 2024. №1(57). S. 44–49.

11. Orlova G.V. Uchebnaya ekskursiya kak faktor formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii v dialoge kul'tur // Vektory razvitiya rusistiki i lingvodidaktiki v kontekste sovremennoj filologicheskogo obrazovaniya: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 90-letiyu universiteta. Astrahan', 2022. S. 178–180.

12. Pashkov E.S. Teoreticheskie osnovy ponimaniya suti i formirovaniya yazykovoj kompetencii inostrannyh obuchayushchihся v obrazovatel'nom processe universiteta // Obrazovanie i obshchestvo. 2019. №6(119). S. 80–85.

13. Pronicheva O.Yu. Teksty obshchestvenno-politicheskogo diskursa: otbor i adaptaciya dlya ispol'zovaniya v kurse RKI v voennom vuze // Aktual'nye problemy prepodavaniya filologicheskikh disciplin. SPb., 2020. S. 432–440.
14. Puchkova V.A. Obrazovatel'nye kompetencii: tendencii razvitiya (na primere mezhekul'turnoj kompetencii obuchayushchihsyu polilingval'noj uchebnoj gruppy podgotovitel'nogo fakul'teta) // Problemy prepodavaniya filologicheskikh disciplin v vysshej shkole (k 225-letiyu so Dnya rozhdeniya A.S. Pushkina). SPb., 2024. S. 156–160.
15. Sturikova M.V. Kommunikativnaya kompetenciya: k voprosu o definiciji i strukture // Innovacionnye proekty i programmy obrazovaniya. 2015. №6. S. 27–32.
16. Cyaoyan' Ya., Czyaven' S., Shcheglova I.V. Formirovanie foneticheskoy kompetencii v kontekste lingvokul'turnogo statusa uchashchihsya. [Elektronnyj resurs] // Pis'ma v Emissiya. Offlajn (The Emissia. Offline Letters). 2022. №6. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3079.htm> (data obrashcheniya: 14.08.2025).
17. Sharov A.S. Principy i metody refleksivnogo obucheniya v vuze // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. №6. S. 110–114.
18. Yan' C., Shcheglova I.V. Osnovnye principy i metodicheskie priemy emotivno-refleksivnogo podkhoda k obucheniyu russkoj fonetike studentov-inofonov na nachal'nom etape obucheniya // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2023. №3(8). S. 301–304.



***The adaptive approach to the development of communicative competence
of foreign students at the pre-university training stage
of the Russian language (level A1)***

The adaptive approach to the development of communicative competence of foreign students at the classes of the Russian language (level A1) is actualized and substantiated. The synergetic peculiarity of communicative competence is distinguished. There are revealed its components. The relevant functions and specific didactic principles of adaptive approach to the development of communicative competence of the considered target audience are suggested.

Key words: *Russian language as a foreign language, foreign students, adaptation, pre-university stage of language training of foreign citizens, communicative competence, pedagogical approaches.*

(Статья поступила в редакцию 12.08.2025)

Т.М. ИВАНОВА,
Ю.А. ИВАНОВА,
Т.Н. ПОКУСАЕВА
Волгоград

ВНЕАУДИТОРНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Освещается проблема формирования межкультурной компетенции на материале внеаудиторных мероприятий по английскому языку у будущих педагогов. Описаны формы внеаудиторных мероприятий, реализуемые преподавателями со студентами педвуза.



Ключевые слова: межкультурная компетенция, внеаудиторные мероприятия, английский язык, языковые навыки, профессиональная деятельность.

На современном этапе развития системы образования становится актуальным значимость представленного исследования. Это продиктовано необходимостью формирования у студентов межкультурной компетенции при организации внеаудиторных мероприятий. Наше общество мотивировано на неординарных специалистов, обладающих нестандартным подходом к решению значимых проблемам. Для осуществления этой цели преподавателю необходимо побуждать обучающихся к творческой деятельности.

Федеральный образовательный стандарт нового поколения делает акцент на том, что обучающийся должен [15] владеть, по крайней мере, одним иностранным языком на уровне разговорного в любой сфере своей будущей профессиональной деятельности [4]. Помимо этого, стандарт фокусирует внимание на «способности и готовности обучающегося к овладению межкультурной компетенцией, которая предусматривает знакомство с культурой и традициями стран изучаемого языка в пределах содержания и условий общения, отвечающих потребностям, увлечениям и психологическим особенностям обучающихся общеобразовательной школы на различных ее этапах» и т.д. [Там же]. В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) воспитатель, учитель» говорится, что учитель должен принимать во внимание культурные различия детей при проведении разноплановой внеурочной деятельности [13]. Особое внимание фокусируется на том, что реализация разноплановой внеурочной деятельности при обучении школьников и будущих учителей иностранному языку представляет собой эффективный способ выработки межкультурной компетенции.

Данное исследование было проведено на материале внеучебных мероприятий со студентами языковых и неязыковых специальностей Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Целью проводимого нами исследования является приобретение межкультурных навыков и создание межкультурного понимания как неотъемлемого компонента интеркультурной коммуникации в процессе реализации внеурочной деятельности на иностранном языке.

Достижение намеченной цели подразумевает решение задачи апробации способа формирования кросс-культурной компетентности у будущих педагогов и школьников, в основе которой лежит реализация внеаудиторной деятельности на иностранном языке.

Актуальность нашей научной работы детерминирована тем, что внеаудиторные мероприятия способствуют более глубокому и разностороннему изучению языка [4], позволяют узнать много нового о культуре и традициях стран изучаемого языка, мотивируют учащихся к дальнейшему совершенствованию своих знаний, улучшают коммуникативные навыки, поэтому задача преподавателей вуза – вооружить будущего преподавателя межкультурной компетенцией (знаниями в области культуры, истории и обычаях стран изучаемого языка).

Следует отметить, что многие известные учение в научных трудах исследовали вопросы, связанные с формированием межкультурной компетенции у будущих педагогов на внеаудиторных мероприятиях (Н.В. Барышников [1], Е.А. Буренок [2], И.Л. Бим [3], Н.М. Жданова [5], Г.А. Китаигородская [6], О.А. Леонтович [7], Е.В. Мещерякова [8], Л.А. Милованова [9], Е.И. Пассов [10; 11], Г.И. Ухачев [14] и др.).

Научная новизна проведения внеаудиторных мероприятий на английском языке заключается в создании новых форм обучения, которые способствуют формированию и развитию иноязычной межкультурной компетенции студентов, а также в интеграции иностранного языка в различные сферы внеучебной деятельности.

Проведение внеаудиторных мероприятий на английском языке имеет значительную практическую значимость. Они способствуют развитию языковых навыков, межкультурной компетенции и мотивации к изучению языка, предоставляют возможность применить знания на практике, повышают уверенность в себе при общении.

Проведение внеаудиторных мероприятий на английском языке имеет значительную теоретическую пользу, способствуя более глубокому усвоению языка, развитию коммуникативных навыков и повышению мотивации к обучению. Эти мероприятия создают естественную среду для практики, где обучающиеся могут применять свои знания в реальных ситуациях, что укрепляет уверенность в собственных силах и способствует лучшему пониманию культуры страны изучаемого языка [4].

На протяжении многих лет в педагогических вузах России на специальных и неспециальных факультетах велась работа по улучшению результатов обучения иностранного языка. Значительная роль отводилась при этом внепрограммной работе по иностранному языку.

Анализируя педагогическую и методическую литературу по данному вопросу, мы сделали вывод, что внеаудиторные иVENTЫ по иностранному языку ставили целью создать предпосылки для восполнения недостатка аудиторных часов, выделяемых на овладение предмета, на расширение страноведческого кругозора студентов, повышение мотивации к изучению иностранного языка.

Чтобы справиться с вышеуказанными задачами, преподаватели иностранных языков применяли в своей работе различные форматы внеаудиторной работы: студенты принимали участие в постановке спектаклей на иностранном языке, осуществлялся просмотр фильмов, диафильмов на иностранном языке, проводились различные конкурсы на лучший перевод и т.д.

Краткий исторический экскурс целей, задач, видов и форм внепрограммных мероприятий привел к выводу, что работа кафедр иностранных языков сводилась к стремлению создать искусственную иноязычную среду, в которой студенты смогли бы применить приобретенные ими умения и навыки по иностранному языку. В настоящее время в учебных заведениях высшего образования внимание перенесено на улучшение результативности указанного способа работы по дисциплине «Иностранный язык».

Тот факт, что внимание к организации и проведению внеучебных иVENTов по иностранному языку прогрессирует, можно интерпретировать изменением правил поступления в вузы, наличием портфолио, использованием инфокоммуникационных способов, направленных на широкое проведение внеаудиторных мероприятий.

Преподаватели педагогических вузов языковых и неязыковых факультетов принимают во внимание следующие цели подготовки и проведения внеаудиторной работы по иностранному языку. В качестве основных выступают работа по формированию интереса студентов к иностранному языку, конструирование таких ситуаций, в которых студент смог бы применить полученные знания и умения на практике; формирование универсальных (общекультурных) и (обще)профессиональных компетенций, развитие качеств, профессионально значимых для будущего педагога в его работе [15].

Необходимо добавить, что работа, проводимая преподавателем английского языка со студентами на специальных и неспециальных факультетах педвузов, нацелена на партнерство преподавателей и студентов. Эта деятельность не имеет отношения к овладению студентами учебного материала, акцент падает на возрастание заинтересованности обучающихся к освоению иностранного языка и создание условий для достижения иноязычных коммуникативных компетенций.

Определенный интерес заслуживают такие виды внепрограммной работы по иностранному языку в педвузах, как секции, экскурсии, соревнования, проектная и исследовательская деятельность и др.

В соответствии с планом кафедры английского языка и методики его преподавания, сотрудники провели внеаудиторное мероприятие, которое стало уже традиционным – Школа молодого исследователя. Представители школ №27 и №99 присоединились к другому модулю проекта Школы молодого исследователя: их ждала встреча с директором института иностранных языков, а также экскурсия по университету (ее провели студенты 2 курса ИИЯ; демонстрация презентации «Как стать студентом?» и небольшой мастер-класс по китайской каллиграфии).

В рамках Школы молодого исследователя студенты ИИЯ, других институтов и факультетов ВГСПУ посетили лекцию «Эмоции в языке» и мастер-класс «От эссе к статье: самореализация молодого исследователя».

Силами студентов 1 курса ИИЯ был проведен творческий бульон «Учись учиться», на котором в игровой форме первокурсники попробовали обобщить свой первый опыт учебы в вузе и поставить перед собой задачи на дальнейший период учебы.

Члены СПЭО ИИЯ «Language Expedition» подготовили обучающий семинар для студентов-волонтеров «Проведение профориентационного мероприятия со школьниками в условиях экспедиционного выезда», во время которого поделились опытом организации интерактивных языковых мероприятий с детьми в «полевых» условиях.

Опытом преподавательской работы в Замбии и Мозамбике поделилась со студентами ИИЯ старший преподаватель кафедры АЯиМП М.В. Полякова в ходе встречи «Открывая Африку».

Программу Школы молодого исследователя завершила лекция по ораторскому мастерству студентки 4 курса. Мероприятие прошло успешно, отзывы участников были положительные.

Студенты принимали участие в школах города в рамках студенческого научного общества от проекта «Территория науки» СНО ВГСПУ с учениками 10–11 классов. Студенты вместе с преподавателем В.В. Богомазовой участвовали в Федеральном проекте «Современная школа», который является частью национального проекта «Образование». Этот проект направлен на поддержку семей и обеспечение доступности качественного образования для всех детей, в том числе через оказание консультационной помощи родителям.

Силами обучающихся под руководством преподавателя кафедры были подготовлены материалы для проведения музыкального конкурса “British Bingo” и сценарий викторины “British Bingo Quiz” для школьников старших классов в рамках фестиваля профильных психолого-педагогических классов (<https://www.vspu.ru/news-article/3377>).

Студенты приняли активное участие в разработке и проведении квиза «Великобритания: от древности до современности» на английском и русском языках для школьников, учителей и иных посетителей выставки «Образование» (выставка проходила на базе «Волгоград Арена»).

Кафедра английского языка и методики его преподавания организовала конкурс инсценированной песни на английском языке “The Wonderful Magic of A.Pushkin” (любимые советские песни из мультфильмов и кинофильмов). Жюри было представлено опытными педагогами, ветеранами института иностранных языков и их молодыми коллегами, а так же студентами. Участники конкурса продемонстрировали творческий потенциал в инсценировании произведений А. Пушкина, подарили множество разнообразных музыкальных номеров, создав удивительную и комфортную обстановку.

Не утратил своей значимости Всероссийский конкурс научно-творческих проектов. В конкурсе приняли участие учащиеся школ и студенты из Волгограда и Волгоградской области, Москвы, Санкт-Петербурга, Краснодарского края, Астрахани, Республики Дагестан и др.

Анализируя вышеупомянутые внеаудиторные мероприятия по английскому языку, обратим внимание на тот факт, что преподаватели кафедры привлекают к проведению внеурочных проектов самих студентов, что является определенным стимулом для формирования у будущих педагогов межкультурной коммуникации. Внеучебные мероприятия, которые систематически проводятся преподавателями кафедры английского языка и методики его преподавания, проектируют у будущих педагогов такие необходимые качества, как дружелюбие, социальность, эрудицию, владение иностранным языком. Формирование этих качеств личности возможно при продуктивном и рациональном применении креативных возможностей обучающихся на внеучебных мероприятиях. Подтверждением тому является тот факт, что данные мероприятия организуются после аудиторных занятий, когда у студентов имеются свободные часы. При реализации данных мероприятий сохраняется непосредственная связь с образовательной программой. Участие студентов в различных формах внеаудиторных мероприятий добровольное, что имеет существенное значение. Студентов привлекают к креативному участию, как результат, обучающиеся обогащаются новыми знаниями.

Так же, анализируя проведение внеаудиторных мероприятий по английскому языку, мы пришли к выводу, что эта деятельность благоприятно воздействует на мотивирование студентов к овладению английским языком. Это способствует обогащению общего и страноведческого кругозора обучающихся. У студентов появляется возможность знакомства с историей, культурой, обычаями, литературой народа, язык которого они изучают. Обучающиеся имеют возможность проявить себя в новой сфере деятельности, в которой могут открываться и развиваться их творческие способности. Организуемые мероприятия вне учебного времени дают возможность формирования у студентов коммуникативных навыков. У них проектируются важные навыки межличностного, делового и межкультурного сотрудничества. Проводимые внеучебные мероприятия прививают гордость и преданность своему родному и иностранному языку.

Исследование, представленное в данной статье, позволило нам прийти к следующему заключению. Одной из важных задач вузовского образования является подготовка будущих педагогов, владеющих необходимыми знаниями иностранного языка как элементом культуры. В основе подготовки будущих учителей лежит коммуникативная направленность обучения, связанная с формированием коммуникативной компетенции. Цель такой подготовки специалистов – формирование когнитивной деятельности, лингвистической продуктивности, дивергентного мышления. Чтобы добиться большего оптимального результата при подготовке обучающихся, главное внимание должно акцентироваться на использовании многообразных внеаудиторных мероприятий, что станет предпосылкой для формирования иноязычной профессиональной коммуникации.

Следует обратить внимание на то, что продуктивная подготовка студентов к их будущей профессиональной деятельности невозможна без учета разнообразных видов внеаудиторных мероприятий по иностранному языку. Считаем, что научные показатели планируемых мероприятий вне занятий могут быть применены в школе при проведении внеурочной деятельности.

Список литературы

1. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник к использованию в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 «Лингвистика». М., 2013.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1988.
3. Буренок Е.А. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения английскому языку студентов туристского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Сходня, 2004.
4. Внеаудиторная работа по иностранному языку как средство формирования социокультурной компетенции у будущих педагогов / Т.М. Иванова, Ю.А. Иванова, Т.Н. Покусаева, Т.А. Ионова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2023. №3(176). С. 65–72.
5. Жданова Н.М., Милованова Л.А., Разливинских И.Н. Подготовка студентов к организации внеурочной деятельности учащихся первой ступени общего образования: учебное пособие. Шадринск, 2016.
6. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 2009.
7. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. М., 2005.
8. Мещерякова Е.В. Внеаудиторная работа в педвузе как фактор подготовки будущих учителей к проведению внеклассной работы со школьниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1994.
9. Милованова Л.А. Принципы и средства оптимизации процесса обучения иностранному языку // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. №10(143). С. 24–28.
10. Пассов Е.И., Кузовleva Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2010.
11. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): методическое пособие для русистов. СПб., 2007.
12. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=281205&sysclid=mfzfb9gcm963242128> (дата обращения: 21.05.2025).
13. Профстандарт: 01.001 Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=mfzfcwh8gt309512130> (дата обращения: 21.05.2025).
14. Ухвачев Г.И., Куимова М.В. О роли внеаудиторной работы в повышении мотивации к изучению иностранного языка // Молодой ученый. 2015. №11(91). С. 1497–1498.
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, №273-ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501784&sysclid=mfzfc5v5j468799960> (дата обращения: 21.05.2025).

* * *

1. Baryshnikov N.V. Osnovy professional'noj mezhkul'turnoj kommunikacii: uchebnik k ispol'zovaniyu v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah, realizuyushchih obrazovatel'nye programmy vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 035700 «Lingvistika». M., 2013.

2. Bim I.L. Teoriya i praktika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole. M., 1988.
3. Burenok E.A. Vneauditornaya deyatel'nost' kak sredstvo intensifikacii professional'nogo obucheniya anglijskomu yazyku studentov turistskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Skhodnya, 2004.
4. Vneauditornaya rabota po inostrannomu yazyku kak sredstvo formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii u budushchih pedagogov / T.M. Ivanova, Yu.A. Ivanova, T.N. Pokusaeva, T.A. Ionova // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2023. №3(176). S. 65–72.
5. Zhdanova N.M., Milovanova L.A., Razlivinskikh I.N. Podgotovka studentov k organizacii vneurochnoj deyatel'nosti uchashchihsya pervoj stupeni obshchego obrazovaniya: uchebnoe posobie. Shadrinsk, 2016.
6. Kitajgorodskaya G.A. Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika. M., 2009.
7. Leontovich O.A. Russkie i amerikancy: paradoksy mezhkul'turnogo obshcheniya. M., 2005.
8. Meshcheryakova E.V. Vneauditornaya rabota v pedvuze kak faktor podgotovki budushchih uchitelej k provedeniyu vneklassnoj raboty so shkol'nikami: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 1994.
9. Milovanova L.A. Principy i sredstva optimizacii processa obucheniya inostrannomu yazyku // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. №10(143). S. 24–28.
10. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii obrazovaniya: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 2010.
11. Passov E.I., Kibireva L.V., Kollarova E. Koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya (teoriya i ee realizaciya): metodicheskoe posobie dlya rusistov. SPb., 2007.
12. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 №544n (red. ot 05.08.2016) «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=281205&ysclid=mfzfb9gcm963242128> (data obrashcheniya: 21.05.2025).
13. Profstandart: 01.001 Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel'). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=mfzfcwh8gt309512130> (data obrashcheniya: 21.05.2025).
14. Uhvachev G.I., Kuimova M.V. O roli vneauditornoj raboty v povyshenii motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka // Molodoj uchenyj. 2015. №11(91). S. 1497–1498.
15. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012, №273-FZ (poslednyaya redakciya). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501784&ysclid=mfzfgc5v5j468799960> (data obrashcheniya: 21.05.2025).



The extracurricular activities in a foreign language as the means of development of intercultural competence of future teachers

The issue of developing the intercultural competence of future teachers based on the material of extracurricular activities in English is considered. The forms of extracurricular activities, implemented by the university lecturers with the students of the pedagogical university, are described.

Key words: *intercultural competence, extracurricular activities, English language, language skills, professional activity.*

(Статья поступила в редакцию 30.07.2025)

ИЗВЕСТИЯ ВГПУ
ШЕЙХИ-ДЖОЛАНДАН НАХИД,
ЗАНГЕНЕ МИНА
Тегеран, Иран

**ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ ГРАММАТИКИ
В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ИРАНСКИХ
СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

Рассматривается процесс освоения грамматических навыков на примере изучения падежей и предложно-падежных конструкций русского языка студентами-персоговоряющими.

Падежная система русского языка представляет особую сложность для персоговоряющих студентов из-за различий в грамматических структурах двух языков и отсутствия падежей в персидском языке. Анализируются разнообразные грамматические игры, которые можно использовать на начальном этапе изучения русского языка как иностранного.



Ключевые слова: падежная система, русский язык, персидский язык, иранские студенты, грамматические игры, начальный этап.

Обучение падежам остается одной из самых сложных и важных задач в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Несмотря на разнообразие методов, техник и подходов, а также использование современных технологий в обучении, студенты все еще сталкиваются с трудностями при определении падежа и правильном написании окончаний существительных. Эти сложности обусловлены особенностями падежной системы русского языка. В иранских вузах также изучение русских падежей вызывает у персоговоряющих сложности. Пытаемся найти подходящий способ для преодоления таких сложностей. Важно рассмотреть основные проблемы, которые стоят перед иранскими студентами на пути изучения и овладения русским языком.

Во-первых, одной из проблем считается падежная система русского языка. Чтобы говорить на иностранном языке правильно, недостаточно просто знать слова и грамматические формы. Нужно понимать, как они используются в разных ситуациях и контекстах. Иностранным студентам, в том числе иранским, сложно освоить русский язык, особенно падежную систему. В преподавании грамматики РКИ она занимает много времени и требует большого объема материала по сравнению с другими грамматическими категориями.

Опыты показывают, что именно наличие падежной системы в русском языке очень затрудняет практическое овладение русским языком студентами-иностранцами. Падежная система русского языка представляется очень сложной для большинства иностранцев, независимо от того, существует или нет в их родном языке аналогичное грамматическое явление [2]. В условиях отсутствия речевой среды практическое овладение русским языком невозможно без усвоения падежной и предложно-падежной системы [10]. В каждом предложении, в каждой синтаксической структуре употребляются определенные падежные и предложно-падежные формы [5]. В изучаемых языках существует большое количество грамматическое явлений, которые учащиеся могут перепутать, так как эти явления полностью или частично отсутствуют в их родном языке. Таким образом, в процессе обучения грамматике, включая изучение падежей, педагог должен принимать во внимание и осознавать сложности, связанные с межъязыковой и внутриязыковой интерференцией, эффективно преодолевать эти сложности, чтобы избежать возможных ошибок.

В персидском языке отсутствует система падежей, поэтому персидские предложения оказываются функционально более нагруженными по сравнению с предложениями тех языков (в том числе русского), которые обладают и падежной системой, и предлогами [6, с. 311].

Итак, принимая во внимание вышесказанное, можно отметить, что для иранских студентов, особенно на начальном этапе изучения русского языка, одной из основных сложностей является использование падежей и предлогов после управляющих слов. Обучающиеся часто испытывают трудности с выбором нужной падежной формы, предложно-падежной конструкции и падежного окончания.

Во-вторых, еще одной проблемой освоения языка является страх говорить по-русски на занятиях. Одной из наиболее важных проблем при изучении русского языка у иранских студентов, как и у некоторых других иностранцев, является страх говорить на русском языке. С первых дней изучения русского языка с этой проблемой сталкивается большая часть студентов. Они не знают, как склоняются имена существительные, как спрягаются глаголы, какое слово подойдет, боятся выражать свое согласие и несогласие в общении, опасаются спрашивать и даже начинать разговор, потому что всегда думают, что могут ошибаться. Причиной такого страха у студентов могут являться лингвистический и психологический барьеры [7].

Чтобы научиться говорить по-русски без ошибок и с уверенностью, студентам предстоит преодолеть два препятствия: лингвистическое и психологическое. Опыт обучения иностранному языку показывает, что второе препятствие оказывается более сложным и труднопреодолимым. Это связано с тем, что студенты, как правило, хорошо владеют фонетикой, грамматикой, словообразованием, лексикой и фразеологией, но все же испытывают трудности в общении и неправильно применяют свои знания. Порой они допускают серьезные ошибки и забывают даже самые простые вещи [7]. Для того чтобы преодолеть психологические трудности, специалисты в области лингвистики и психологии обращают внимание на роль преподавателя, а также на важность правильного выбора учебных материалов и подходов к решению этой задачи.

Игровые проекты являются одним из популярных способов для развития коммуникационных компетенций учащихся. В такой ситуации учитель должен вывести учащегося из пассивного слушателя в активного участника, т.е. не надо заставлять учащегося получать только готовые знания, необходимо направить его на творческую деятельность. Образование изменится только тогда, когда учитель сможет точно выявить интересы учащихся, правильно направить их на путь достижения цели [4]. По Д.Б. Эльконину: «человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [12, с. 360]. А.Н. Щукин дает такое определение игры: «игра – это форма деятельности в условиях ситуаций, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта» [11, с. 114]. П.М. Баев отмечает, что игра на уроке – эффективное средство воспитания познавательных интересов и активизации деятельности учащихся, так как тренирует память, помогает выработать речевые умения и навыки, а также является способом стимулирования умственной деятельности, развития внимания и интереса к предмету, к уроку, помогает преодолеть пассивность обучающихся [1, с. 88]. Н.В. Уминова в статье «Игровые технологии на уроках литературы в старших классах» утверждает, что в игровых ситуациях любой учебный материал усваивается значительно эффективней [8]. О.С. Ушакова разработала дидактические игры и упражнения, направленные на решение разных речевых задач: на формирование способов словообразования и словоизменения [9].

Учитывая вышесказанное, решение таких проблем у иранских студентов, как падежная система русского языка и страх говорить на русском языке на занятиях, мы видим в использовании игровых проектов и дидактических игр.

Игра своей функцией выводит учащихся из пассивного слушателя в активного участника в процессе обучения языку. Именно таким образом у учащихся параллельно возникает уверенность в себе и своем знании, он узнает при игре, где и когда у него появляются грамматические проблемы, и понимает, как правильно применить грамматику на практике. Когда студенты играют, они знают, что это только игра, оценки не будет, вследствие этого у них уменьшается страх говорить и участвовать в процессе обучения языку, повышается интерес к изучению иностранного языка.

В процессе обучения падежам на уроке русского языка нами были использованы нижеуказанные игры. Мы остановили свой выбор на играх, не требующих много времени на подготовку и имеющих более простые правила, чем другие. Это позволит преподавателю и ученикам тратить меньше времени на изучение и закрепление правил, больше времени отводить на саму игру. Освоение правил большинства игр, представленных в данной работе, займет у учащихся меньше 10 минут. Однако преподавателю может потребоваться до 1–2 часа, чтобы полностью освоить правила, терминологию игры. Говоря об использовании игр на уроках, невозможно дать универсальные рекомендации, подходящие для всех классов и учащихся. Частота и интенсивность применения игр зависят от следующих факторов: 1) квалификация преподавателя (он сам интересуется применением дидактических игр на уроке или нет, умеет ли управлять учащимися во время игры); 2) время урока; 3) интерес студентов к играм. Чтобы эффективно освоить материал, потребуется провести игру на уроке несколько раз. Например, при изучении родительного падежа или использовании предлогов.

В нашем примере мы проводили игры следующим образом: в течение трех месяцев, когда мы обучали студентов падежам русского языка, проводили игры 3–4 раза в неделю. Время, отведенное на игры, варьировалось от 15 минут до часа. Большинство игр использовалось в конце урока для закрепления и повторения изученного материала. Одно занятие в неделю было полностью посвящено играм, чтобы помочь студентам лучше усвоить и закрепить полученные знания.

1. Игра «Составь предложения по конструкции». В таких дидактических играх студентам даются определенные конструкции, преподаватель просит составить предложения по модели. В этой игры для каждого глагола дается конструкция по его управлениюм и вопросам. Студенты могут составить свои предложения, одновременно спрятать глагол и употреблять падежи. Например, глагол «читать». Студенты по очереди составляют предложения по модели.

Кто + читает + что (4)

Я читаю книгу. Ты читаешь журнал. Он читает газету. Она читает смску. Мы читаем текст. Вы читаете новости. Они читают предложения.

Можно постепенно и в зависимости от уровня и знаний студентов добавить другие вопросы к конструкции. Например:

Кто + читает + что + где + когда.

Кто + читает + о чем + когда.

Кто + читает + что + кому + когда.

2. Игра «Составьте текст». Преподаватель может подготовить несколько конструкций и попросить студентов составить текст с помощью них. Здесь приведены примеры этого упражнения, которое студенты сделали на уроке. Им были даны такие модели, по которым попросили их описать интересы своих родственников или составить любой текст с этими глаголами.

Любить + кого + что + инфинитив

Обождать + кого + что + инфинитив

Ненавидеть + кого + что + инфинитив

Это я Самира. Я иранка. Я студентка. Я обожаю волейбол и люблю готовить. Мой муж Мухаммад и мой сын Али оба обожают бутерброд и соус. Мой муж любит смотреть сериалы, а я люблю смотреть передачи. Когда он работает, он любит слушать музыку. Мои родители не работают. Они пенсионеры. Мама и папа любят иранские сериалы и вечером вместе смотрят фильмы. Моя сестра Самане тоже студентка. Она любит литературу и стихи. Я обожаю свою семью.

3. Игра «Интервью с другом». В ней преподаватель просит студентов по очереди, рассказать, что они вчера делали. Потом он пишет их предложения на доске. После этого обращает внимание на первое предложение, которое написано на доске, и просит других студентов задавать вопросы говорящему по этому предложению. Им надо больше и больше задавать вопросы, чтобы получать новую информацию от того студента, который должен отвечать на все вопросы.

Первый студент: Вчера я ходил в кино.

Вопросы других студентов: Во сколько ты был в кино? Какой фильм ты посмотрел? Тебе понравился этот фильм? Этот фильм стоит посмотреть? Сколько времени этот фильм? Ты часто ходишь в кино? Где ты купил билет? Сколько стоит билет в кино? В какое кино ты ходил? Где находится это кино? Кто играл в этом фильме? Он твой любимый актер? Тебе понравилась его игра? О чем этот фильм? Как называется этот фильм?

4. Игра «Составьте вопросы с вопросительными словами». Это хороший способ для того, чтобы студенты узнали, какой вопрос для какого падежа, как надо спрашивать. Преподаватель выбирает какое-то вопросительное слово и просит студентов составить вопросы. Это упражнение в зависимости от уровня и изучаемого материала может быть различным. Преподаватель сам определяет, как и с каким вопросом надо выполнять это упражнение.

Что? (1)

Что находится в комнате? Что лежит на столе? Что это? Что стоит на полке?

Что висит не стене?

Что? (4)

Что вы пишите? Что он видел? Что мама готовит на обед? Что ты читаешь в свободное время?

5. Карточная игра «Падежи». В наборе 108 карт, среди которых есть 12 комплектов. Это имена существительные во всех падежах, а также специальные карты: пропуск хода, возьми две, возьми четыре, обратный ход, обмен картами и заказ цвета. Данную игру можно использовать как в классе на перемене, так и дома. Оптимальное количество игроков от двух до пяти, но можно и до десяти. В начале игры каждому раздается по 7 карт. Остальные кладутся на стол рубашкой вверх. Одна карта из колоды переворачивается и кладется на стол. Игрокам необходимо положить либо карту того же цвета, либо со словом в том же падеже, что и карта на столе. Также можно использовать специальные карты пропуск хода, возьми две, обратный ход, если они совпадают по цвету с той картой, что лежит на столе. В колоде есть карты черного цвета, которые можно кладь на любую карту и самому заказать цвет. Интересно, что каждый игрок должен внимательно следить за своими соперниками, чтобы они клали карту со словом в правильном падеже. Задача каждого быстрее всех избавиться от своих карт. Если у игрока осталась одна карта, он говорит «падежи». Если не успеет этого сделать, а другой игрок заметит, то придется взять из колоды две штрафные карты.

6. Игра «Найди ошибки». В этой игре студентам дается какой-то текст. В тексте есть ошибки в изменении и окончании слов. Слова написаны в неправильной падежной форме, им надо сначала найти и потом исправить такие ошибки. Это эффективный способ для укрепления падежной системы и оценки уровня знания студентов по грам-

матике, особенно падежам. Выбирает тот, кто быстро найдет и правильно исправит все ошибки или большее количество ошибок.

7. Игра «Кто быстрее и больше найдет». Студентам дается текст, преподаватель просит их выделить в нем определенные грамматические категории. Такие категории в зависимости от темы урока и от уровня владения языком могут варьироваться. На элементарном уровне допустимо попросить учащихся выделить в данном тексте такие категории, как:

- существительные женского, мужского или среднего рода;
- прямые дополнения в винительном падеже;
- наречия, указывающие на время и место. Слова, отвечающие на вопросы когда? и где?;
- существительные множественного числа;
- притяжательные местоимения;
- прилагательные, цвета, неодушевленные и одушевленные существительные и т.д.

8. Игра «Что на картинке?». Материал к этой игре – фотографии и рисунки. Преподаватель показывает студентам рисунок и задает им вопросы. Для этого иллюстрированный словарь – отличный выбор для начального уровня. Он помогает визуализировать слова и ассоциировать их с реальными объектами, что упрощает запоминание. Можно использовать картинки для новых слов или для повторения уже изученного материала. Такая игра эффективная для создания приложений или повторения грамматических конструкций, помогает не только закрепить материал, но и сделать обучение более динамичным. Например, можно попросить студентов описать картину с использованием определенной грамматической формы (например, прошедшего времени или в настоящем времени). Это действительно помогает интегрировать язык в контекст, что более эффективно для запоминания.

9. Закончи правильно [3]. Цель игры – автоматизировать использование падежей, например, в родительном падеже множественного числа. Каждому игроку выдается набор из семи карточек с окончаниями. У ведущего находится стопка с карточками-словами в именительном падеже. Он берет одну карточку и показывает ее игрокам. Задача – быстро поднять карточку с правильным окончанием для конкретного слова. Например: для слова «квартира» корректным окончанием в р.п. мн. ч. будет карточка с символом Ø, а для «дом» карточка с окончанием -ов. За правильный и быстрый ответ игрок получает один балл. Выигрывает тот, кто набрал наибольшее количество баллов. Такую игру можно использовать при изучении всех падежей.

10. Домино: глагольное управление [Там же]. Игра поможет повторить и закрепить глагольное управление, виды глагола. Заранее готовятся карточки. Каждая разделена на два поля, левое поле заканчивает фразу предыдущей карточки, правое поле начинает фразу следующей. Первая карточка на столе, остальные кладутся на середину стола рубашкой вверх. Изначально у каждого игрока на руках 3 или 4 карточки, потом можно добирать из колоды. Продолжить цепочку можно путем подставления карточек как к левой стороне, так и – к правой. Если вы хотите усложнить процесс или сделать его интереснее, можно придумать полное предложение с фразой. Домино считается правильно сделанным, если цепочка «зациклилась», т.е. глагол последней карточки управляет существительным первой карточки.

11. Игра на поле. В эту популярную игру идеально поиграть, если хотите весело проводить урок и одновременно повторять изучаемый материал. Понадобятся одно игровое поле, одна игральная кость с шестью гранями и, если играет шесть человек, шесть фишек или монеток. Также нужно заранее подготовить список вопросов, на которые вы будете отвечать, попав на соответствующее поле с номером.

12. Игра «Заполни пробелы». Чтобы тренировать падежи через контекст, предлагаем проводить эту игру на уроке. Вместо того чтобы создавать тексты, дайте студентам простые предложения с пропусками. Они должны написать в пропусках правильные окончания, обращая внимание на падежи, в которых употреблены данные слова.

13. Игра «Падежные карточки». Эта игра развивает понимание падежей через визуализацию. Для студентов начального уровня очень полезно использовать карточки с изображениями. На них будет проиллюстрировано действие, студенты должны будут подобрать к картинке подходящий падеж.

Пример: покажите картинку, на которой человек идет в магазин. Пусть студент скажет: «Я иду в магазин» (винительный падеж).

Для других картинок могут быть такие фразы:

- человек с подарком: «Я дарю подарок другу» (дательный падеж);
- человек с книгой: «Я читаю книгу» (винительный падеж).

14. Игра «Картинный рассказ». Она развивает творческие способности и грамматическое сознание. Игрокам показываются картинки с различными действиями. Задача – составить рассказ, используя как можно больше падежей. Например:

Картина: человек идет в магазин, держит сумку и разговаривает по телефону. Рассказ может включать падежи:

- именительный: «Это мой друг»;
- винительный: «Он покупает хлеб»;
- дательный: «Он звонит другу».

15. Игра «Смотри и укажи разницу». Эта игра является идеальным и интересным способом для употребления грамматических конструкций особенно для укрепления и повторения предлогов в разных падежах, так как в зависимости от места нахождения предметов или людей в картинках студентам придется употреблять соответствующие предлоги и падежи.

16. Игра «Составь предложение». Студентам дается набор из нескольких простых слов (существительные и глаголы). Задача – составить из них предложения с нужными падежами. Например: слова «я», «парк», «идти». Студент должен составить: «Я иду в парк» (винительный падеж).

Эту игру можно сделать более интересной и сложной при использовании в сильной группе. Можно попросить одного студента, чтобы он назвал 3 слова, начинающиеся на одну и ту же букву. Потом надо обратиться к другому студенту и попросить его о составлении предложения с этими словами. Например: первый студент назвал 3 слова с буквой «с» (*стол, собака, сумка*). И второй студент должен говорить предложения с этими словами. Например: «Я положила сумку на стол и начал играть с собакой».

Он может в одном предложении употреблять все эти слова, а может употреблять каждое слова в отдельных предложениях. Также он может составить мини-текст с этими словами. Можно иногда позволять им немного фантазировать, так как им бывает трудно найти логику при создании текста.

17. Игра «Слово в коробке». Она улучшает восприятие падежей через ассоциации. Игроки по очереди вытаскивают карточки с существительными. Задача – использовать это слово в предложении, но в нужном падеже, который написан на карте. Например: слово «молоко» (падеж – винительный). Предложение: «Я купил молоко».

В течение трех месяцев мы занимались в классе, где было 20 учеников. В начале обучения на основном уровне успеваемости мы разделили их на три группы: с низким, средним и высоким уровнем. Ученики с низким уровнем редко участвовали в выполнении заданий. Они не проявляли активности на уроках и не демонстрировали особого интереса к изучению русского языка, испытывали страх перед общением. В течение почти 3 месяцев обучения мы сделали акцент на грамматических играх на уроках. Часто в

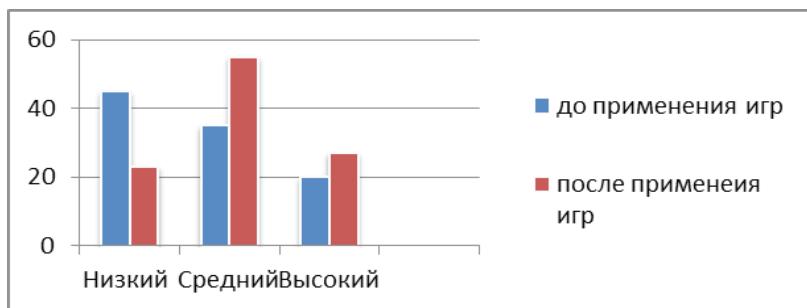


Рис. Уровень развития грамматических навыков студентов до и после применения игр

конце занятий проводили игры, связанные с изучаемой темой. Это помогло учащимся с низким и средним уровнями стать более вовлеченными в процесс обучения. Сначала они испытывали трудности с ответами на вопросы на русском языке, когда их просили устно ответить. Также у них было недостаточно знаний о том, как правильно использовать русские грамматические формы. Однако, играя в такие игры, как «составь предложение по конструкции», «составьте вопросы», «найди ошибки», «скажи разницы» они стали более активными на уроках по сравнению с тем, когда выполняли письменные задания из учебника.

Такие игры, как «составление вопросов», «составление предложений по образцу» и особенно игра «падежные карточки», сыграли ключевую роль в освоении и отработке падежной системы русского языка. Благодаря этим играм у учеников было заметно меньше трудностей с распознаванием и использованием предлогов и изменением окончаний существительных в разных падежах.

К концу учебного курса и при сравнении оценок, полученных студентами, и уровней подготовки студентов пришли к результату, отображеному на рисунке.

Ученики стали более мотивированы к изучению русского языка благодаря участию в играх, составлению предложений и отработке предложений в реальных ситуациях, соответствующих коммуникативным задачам.

Применение грамматических игр в процессе изучения падежей русского языка иранскими студентами демонстрирует, что такой подход к обучению является результирующим и полезным. В ходе игры студенты применяют свои знания и навыки в соответствующих ситуациях, что способствует повышению их уверенности и мотивации в изучении грамматики русского языка на практике. Это, в свою очередь, улучшает процесс обучения и создает более динамичную атмосферу в классе. Даже те студенты, которые обычно менее активны и испытывают страх перед общением, вовлекаются в игру и становятся более инициативными участниками учебного процесса, превращаясь из пассивных слушателей в активных членов группы.

Список литературы

- Баев П.М. Играем на уроках русского языка. М., 1989.
- Варава С.В., Груцяк В.И. Презентация предложно-падежной системы на начальном уровне изучения русского языка как иностранного // Pazhuhesh-e zabانha-ye khareji (Тегеран). 2008. №44. С. 91–109.
- Закорчевная Л.Р. Русский язык: игровое пособие для начинающих. М., 2019.

4. Мирзорахимов О.К. Игра – это огромное светлое окно в духовный мир ребенка // Экономика и социум. 2021. № 5-2(84). С. 1004–1007.
5. Морозовска М.П. Описание падежной системы русского языка для иностранных учащихся // Педагогические науки. 2018. №1. Ч. 1. С. 197–201.
6. Рубинчик Ю.А. Грамматика современного персидского литературного языка. М., 2001.
7. Тайеби Р., Моаззен заде З. Страх говорить на русском языке у иранских студентов при изучении русского языка // IX конференция иранских студентов в Москве. М., 2016. С. 203–209.
8. Уминова Н.В. Игровые технологии на уроках литературы в старших классах // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №3(37). С. 31–34.
9. Ушакова О.С. Придумай слово. М., 1996.
10. Шахмалов А. Ш. Методика обучения падежной и предложно-падежной системе русского языка в начальных классах лезгинской школы Республики Дагестан: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2003.
11. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы. М., 2008.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999.

* * *

1. Baev P.M. Igraem na urokah russkogo yazyka. M., 1989.
2. Varava S.V., Grucyak V.I. Prezentaciya predlozhno-padezhnoj sistemy na nachal'nom urovne izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Pazuhesh-e zabanya-ye khareji (Tegran). 2008. №44. S. 91–109.
3. Zakorchevnaia L.R. Russkij yazyk: igrovoe posobie dlya nachinayushchih. M., 2019.
4. Mirzorahimov O.K. Igra – eto ogromnoe svetloe okno v duhovnyj mir rebyonka // Ekonomika i socium. 2021. № 5-2(84). S. 1004–1007.
5. Morozovska M.P. Opisanie padezhnoj sistemy russkogo yazyka dlya inostrannyh uchashchih-sya // Pedagogicheskie nauki. 2018. №1. Ch. 1. S. 197–201.
6. Rubinchik Yu.A. Grammatika sovremenennogo persidskogo literaturnogo yazyka. M., 2001.
7. Tajebi R., Moazzen zade Z. Strah govorit' na russkom yazyke u iranskikh studentov pri izuchenii russkogo yazyka // IX konferenciya iranskikh studentov v Moskve. M., 2016. S. 203–209.
8. Uminova N.V. Igrovye tekhnologii na urokah literatury v starshih klassah // Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva. 2016. №3(37). S. 31–34.
9. Ushakova O.S. Pridumaj slovo. M., 1996.
10. Shahmalov A. Sh. Metodika obucheniya padezhnoj i predlozhno-padezhnoj sisteme russkogo yazyka v nachal'nyh klassah lezginskoj shkoly Respubliki Dagestan: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2003.
11. Shchukin A.N. Sovremennye intensivnye metody. M., 2008.
12. El'konin D.B. Psihologiya igry. M., 1999.



***The practical application of game in grammar lessons in the process
of teaching Russian as a foreign language to Iranian students
at the initial stage***

The process of mastering grammatical skills at the example of studying cases and prepositional constructions of the Russian language by students who speak Persian is considered. The case system of the Russian language is particularly difficult for Persian-speaking students due to the differences in the grammatical structures of the two languages and the absence of cases in Persian. The variety of grammar games that can be used at the initial stage of learning Russian as a foreign language is analyzed.

Key words: *case system, Russian, Persian, Iranian students, grammar games, initial stage.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2025)

ИЗВЕСТИЯ ВГПУ
М.П. ЕФРЕМОВА,
А.А. СОЛДАТИХИНА,
Н.Ю. ФЕДОРОВА
Санкт-Петербург

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВУЗЕ

Рассматривается проблема контроля и оценки результатов обучения студентов-лингвистов письменному переводу. Представлен обзор подходов к определению планируемых результатов обучения переводческим дисциплинам, базирующихся на многокомпонентных моделях переводческой компетенции. Разработана методика проведения текущего контроля достижений обучающихся и предложены критерии оценки контрольных письменных переводов.



Ключевые слова: перевод, переводческая компетенция, оценка качества перевода, методы оценивания результатов обучения, критерии оценки результатов обучения, переводческие ошибки.

В последнее время в связи с возрастанием требований к квалификации профессиональных переводчиков значительно повысился интерес к проблемам дидактики перевода. В научных публикациях ведется оживленная дискуссия по поводу содержания и методов обучения будущих переводчиков. Не подлежит сомнению, что важная роль в подготовке специалистов в любой сфере отводится системе контроля ее результатов. Вместе с тем, проблема разработки эффективных методов контроля и оценки результатов обучения переводу изучена недостаточно и заслуживает подробного исследования.

Целью исследования, результаты которого изложены в данной статье, стала разработка методики оценки результатов обучения практике письменного перевода обучающихся по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (направленность: перевод и переводоведение в сфере экономики и финансов).

Центральной проблемой оценки контрольных работ обучающихся является проблема определения параметров этой самой оценки. Ее принято решать исходя из того, что необходимо освоить обучающимся в результате прохождения учебного курса. В результате этого в исследовании мы обратились к существующим подходам к определению понятия переводческой компетенции и к описанию ее структуры. Несмотря на некоторые расхождения в формулировках, большинство ученых понимают переводческую компетенцию как способность и готовность переводчика к коммуникативному посредничеству при взаимодействии представителей разных культур.

Одна из концепций переводческой компетенции была предложена В.Н. Комиссаровым. Она базируется на понимании перевода как эвристического процесса, в ходе которого переводчик решает ряд творческих задач. Для их решения от переводчика требуется владение не только некоторой совокупностью технических приемов перевода, но и способностью решать проблемы, связанные с пониманием смысла исходного текста и выбором способов его передачи на языке перевода [5]. В структуре переводческой компетенции В.Н. Комиссаров выделяет четыре компонента: языковой, коммуникативный, личностный и профессионально-технический [6]. К умениям, составляющим основу представленной им структуры, относятся: умение анализировать текст оригинала;

умение выявлять стандартные и нестандартные переводческие проблемы и выбирать способы их решения; умение редактировать свои и чужие переводы.

К проблемам, связанным с подготовкой переводчиков, неоднократно обращалась И.С. Алексеева. В ее работах сформулированы профессиональные требования, которые, кроме владения иностранным и родным языками, эрудиции, знания теории и практических приемов перевода, включают ряд моральных качеств, психологических и когнитивных свойств личности, а также способность и готовность к освоению новых областей знаний [2].

Еще одна компонентная модель переводческой компетенции была представлена Л.К. Латышевым. Он рассматривает переводческую компетенцию как совокупность необходимых переводчику знаний, умений и навыков, подразделяя ее на две части. Первая часть состоит из концептуального и технологического компонентов. Концептуальная составляющая, а именно представления переводчика о сути перевода, формируется под воздействием ряда факторов, в том числе в результате изучения теории перевода. Знание и умение применять различные приемы перевода – это технологические составляющие переводческой компетенции. Ко второй, прагматической, части модели Л.К. Латышев относит способность переводчика учитывать тематические и жанровые особенности текста при выполнении определенных видов перевода [8].

О.П. Симутова, И.А. Шидловская и Г.С. Стренадюк подчеркивают роль личностных качеств и мотивации к переводческой деятельности в структуре квалификационных характеристик переводчика. Кроме того, они предлагают использовать в обучении будущих переводчиков проблемно-поисковые задания с целью развития умений творческой учебно-познавательной деятельности [9].

Н.Н. Гавриленко, подытоживая существующие концепции переводческой компетенции, рассматривает их с позиций дидактики перевода, а именно, с позиций поэтапного формирования готовности переводчиков к профессиональной деятельности. Она справедливо отмечает, что «сформировать все предлагаемые компетенции в рамках обучения по переводческим программам не представляется возможным» [3, с. 87]. Вместе с тем программа подготовки переводчиков должна быть построена таким образом, чтобы создать условия для формирования следующих групп компетенций:

- межкультурная коммуникативная компетенция, которая обеспечивает понимание высказываний на языке оригинала и их передачу на языке перевода с соблюдением языковых, речевых, социальных и культурных норм общения;
- специальная компетенция, представляющая собой владение переводчиком соответствующими знаниями и умениями в области перевода и способность проектировать свое профессиональное и личностное развитие;
- социальная компетенция, которая подразумевает готовность к совместной деятельности в профессиональной сфере, владение приемами профессионального общения и ответственность за результаты своего труда;
- личностные качества, важные для профессиональной деятельности;
- цифровая компетенция, которая связана с использованием информационных технологий в профессиональной деятельности и в процессе освоения новых знаний и умений.

В 2021 году Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации был утвержден профессиональный стандарт «Специалист в области перевода». В нем предусмотрены квалификационные характеристики, позволяющие специалисту решать профессиональные задачи на всех этапах реализации переводческого проекта, включая сбор информации о проекте, его предметной области, целях и условиях его осуществления; определение типа (или типов) текстов, с которыми предстоит работать; подбор источников необходимой информации и образцов текстов; подготовку вспомогательных

материалов; предпереводческий анализ исходного текста; непосредственно перевод и оформление текста перевода; саморедактирование; контроль качества результата перевода и его соответствия переводческому заданию [10].

Рассмотренные выше концепции переводческой компетенции дают достаточно полное представление о квалификационных требованиях, предъявляемых к профессиональным переводчикам. Однако с точки зрения практики разработки рабочих программ переводческих дисциплин этого недостаточно: требуется детальное описание планируемых результатов обучения в терминах субкомпетенций, формирование которых возможно контролировать на разных этапах реализации учебной программы. В результате этого возникает вопрос об уровне описании элементов переводческой компетенции, которое может служить основой для разработки процедуры и критериев оценки достижений обучающихся.

Значительным шагом к формированию уровневой компонентной модели переводческой компетенции можно считать документ Совета Европы «Common European Framework of Reference for Languages». Хотя его рассматривают главным образом как инструмент оценки уровня владения иностранным языком и языковой сертификации, в нем представлена достаточно детально разработанная концепция медиативной деятельности [16]. Версия данного документа, опубликованная в 1997 году, не содержит дескрипторы для оценки уровня компетенций, необходимых для выполнения перевода. Однако его публикация стала отправной точкой для дальнейшего изучения сущности медиативной компетенции. Европейским центром современных языков был инициирован исследовательский проект, в реализации которого приняли участие университеты в более чем 50 странах, в том числе шесть российских вузов (МГИМО, МГУ, СПбГУ, НИУ ВШЭ (Москва), НГЛУ, Самарский государственный университет). Главным итогом этой работы стал опубликованный в 2020 году документ «The Common European Framework: Companion». Его авторы представили детально разработанную модель медиативной речевой деятельности и шкалу дескрипторов для ее описания, которая соотнесена со шкалой для оценки уровней владения языком в диапазоне от A2 до C2 [17].

Хотя по оценке Б. Норти Э. Пиккардо, профессиональные переводчики владеют иностранным языком на уровне, выходящем за рамки шкалы CEFR [15, с. 25], представленные в документе «The Common European Framework: Companion» дескрипторы могут применяться при разработке программ учебных дисциплин для будущих переводчиков. С их помощью представляется возможным построить траекторию поэтапного формирования переводческой компетенции. В данном документе сформулированы дескрипторы для описания качества перевода, отражающие такие текстовые характеристики, как ясность, естественность, логичность текста, соответствие конвенциям функционального стиля и регистра на языке перевода. Кроме того, документ предусматривает оценку способности обучающихся выявлять те или иные нюансы в тексте и адекватно передавать их на языке перевода, а также определять потенциальные переводческие проблемы и находить пути их преодоления [17].

Перспективу для решения проблемы оценки качества подготовки переводчиков открывает уровневая система дескрипторов «The Framework for Literary Translation (PETRA-E Framework)», разработанная европейскими исследователями для перевода художественной литературы [18]. В нее входят следующие компоненты: способность к конструированию смысла текста и его передаче на языке перевода; языковая компетенция; текстовая компетенция (способность создавать текст в соответствии с текстотипическими конвенциями целевого языка); эвристическая компетенция; литературная и культурная компетенция; профессиональная компетенция; способность к оценке и самооценке готовых переводов; исследовательская компетенция. Шкала дескрипторов для каждого из перечисленных аспектов дает возможность провести адекватную

оценку готовности переводчика к профессиональной деятельности даже в случае неравномерной сформированности ее составляющих. Кроме того, данная модель соотносится с Общеевропейской системой уровней владения иностранным языком (The Common European Framework: Companion). У ее компонентов, относящихся к языковой компетенции (language competence), имеется двойная маркировка: по шкалам PETRA-E Framework и CEF (B2–C2) [18].

Как показал анализ литературы, в структуре переводческих компетенций важная роль отводится способности осознанно выстраивать стратегии переводческой деятельности. Авторы системы уровней PETRA-E Framework включили в свою модель дескрипторы для стратегий, интегрированные в описание каждого ее компонента. В качестве отдельной составляющей стратегическую компетенцию они не выделяют. Важно, что в рассматриваемой модели присутствуют дескрипторы для оценки способности использовать знание различных подходов к переводу при принятии переводческих решений, а также для оценки умения контролировать качество перевода [Там же].

В качестве отдельного компонента структуры переводческой компетенции стратегическую компетенцию рассматривают испанские ученые, входящие в исследовательскую группу PACTE (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation). Они отводят стратегической компетенции ведущую роль: от нее зависит способность переводчика действовать в переводческих процессах языковую, экстралингвистическую, инструментальную и психофизиологическую составляющие. Определение переводческих проблем, поиск способов их решения, оценка качества и редактирование текста перевода, компенсация «пробелов» – эти и другие задачи решаются благодаря освоенным переводчиком стратегиям [11, с. 245].

Привлекают внимание выводы, полученные Н. Кюблер, А. Местивер и М. Пекман, которые доказали, что в результате использования методов, направленных на развитие умения определять сложные для перевода фрагменты и предвидеть возможные ошибки, качество учебных переводов возрастает. Этим ученым удалось с помощью компьютерных методов зафиксировать снижение количества неверно выбранных лексических единиц и случаев нарушения норм сочетаемости в переводах студентов после выполнения ими специально разработанной серии заданий [14]. Оценку качества переводов, выполненных обучающимися и профессиональными переводчиками, при помощи компьютерных методов провели также Д. Дамс, Р. Хардзукер, С. Вандепитт и Л. Макен. Их исследование показало, что адекватность передачи смысла высказывания и естественность используемых в языке перевода синтаксических структур и словосочетаний достигаются, если переводчик умеет использовать справочные ресурсы, критически оценивать и редактировать свои переводы [12].

К аналогичным выводам приходят и отечественные ученые. Так, Т.В. Акашева, Н.М. Рахимова и Р.С. Смольников подчеркивают, что будущих переводчиков необходимо обучать, во-первых, анализировать экстралингвистические факторы, такие как цели и ожидания всех участников коммуникации, свою роль как посредника, цель перевода, и, во-вторых, определять переводческие трудности и составлять программу действий перед тем, как приступить непосредственно к переводу [1].

К стратегическому аспекту подготовки переводчиков следует отнести также и развитие метакогнитивных навыков обучающихся. Исследования показывают, что чем более развитыми метапознавательными умениями обладает человек, тем успешнее он решает когнитивные задачи [4], поэтому будущим переводчикам необходимо научиться объективно оценивать собственные знания и умения, планировать свою образовательную траекторию и самостоятельно контролировать успешность выполнения познавательных задач.

Таким образом, в переведоведении к настоящему времени сложилось достаточно полное понимание того, какими компетенциями должен обладать профессиональный переводчик. Из вышеизложенного следует, что при планировании результатов обучения в рамках той или иной учебной дисциплины, преподаваемой будущим переводчикам, необходимо учитывать комплексную природу переводческой компетенции. Формирование ее компонентов взаимосвязано, а попытка обучения тем или иным отдельно взятым аспектам не приведет к должному результату.

Данный принцип лег в основу разработанной нами системы оценивания результатов обучения студентов по направлению 45.03.02 «Лингвистика». Ниже изложена методика проведения текущего контроля по дисциплине «Практика письменного перевода в сфере экономической коммуникации». Текущий контроль проводится в несколько этапов. На первом этапе обучающимся предлагается аналитическая или новостная статья экономической тематики или отрывок общественно-политического текста. Обучающиеся самостоятельно определяют тип текста, после этого приступают к переводу. Переводы, выполненные обучающимися, оцениваются по трем основным критериям: точность, ясность и естественность языка. Под точностью мы понимаем корректную передачу на язык перевода терминологии, имен собственных, фактической информации, отсутствие смысловых искажений; под ясностью – отсутствие двусмысленных формулировок, а также формулировок, которые могут ввести в заблуждение реципиента переведенного текста; под естественностью языка – соблюдение грамматических, лексических, стилистических и других норм переводного языка в соответствии с типом переводимого текста, которые часто не совпадают в контактирующих языках, а их нарушение может усложнить коммуникацию [13]. Кроме того, при выставлении оценки учитывается соответствие технического оформления текста перевода заданным требованиям.

При проверке работ преподаватель выделяет фрагменты, несоответствующие названным выше критериям, разными цветами. Например, выделение красным цветом означает неточность передачи смысла (точность). Синим выделяются фрагменты, смысл которых неясен или может быть истолкован реципиентом неоднозначно (ясность). Желтый цвет означает, что выбор лексических единиц или синтаксических структур неудачен с точки зрения языковой нормы, речевых конвенций или текстовых характеристик заданного типа текста (естественность языка). При этом преподаватель не отмечает, какая ошибка допущена в том или ином фрагменте. Важно на данном этапе направить внимание обучающихся на то, как воспринимается результат перевода заказчиком и потенциальным реципиентом, как вследствие нарушения требований к тексту снижается качество перевода. Один и тот же тип языковой ошибки, в зависимости от ситуации, может влиять как на точность, так и на ясность или естественность текста перевода. Например, при опущении артикля при переводе с русского на английский язык, к которому обычно относятся как к незначительной ошибке, может исказиться смысл высказывания. Определить, какая ошибка была допущена, студентам предстоит самим. В этом и состоит задача обучающихся на втором этапе проведения контроля.

При обсуждении результатов первого этапа преподаватель объясняет, что студентам необходимо прежде всего выявить тип ошибки, которая повлияла на качество перевода. Мы считаем целесообразным использовать типологию, предложенную М.А. Куниловской, которая делит переводческие ошибки на две большие группы: смысловые ошибки и языковые ошибки. К смысловым ошибкам относятся неточности передачи референциальной информации, структурно-логические ошибки, логические искажения, ошибки при передаче pragматической информации. Ко второй группе относятся лексические, морфологические, синтаксические, орфографические, пунктуационные ошибки [7]. После работы над ошибками, если студент успешно вы-

явили причины возникновения недочетов и исправил текст, он получает дополнительные баллы.

После проверки письменного перевода, выполненного обучающимся, преподаватель должен формализовать оценку его качества. Количество баллов, которые преподаватель выставляет за контрольную работу, рассчитывается следующим образом. Каждый критерий качества перевода (точность, естественность, ясность) оценивается преподавателем отдельно по 5-балльной шкале, а при применении балльно-рейтинговой системы за максимальное количество баллов по каждому критерию принимается максимальная оценка за контрольный перевод, предусмотренная рабочей программой дисциплины. Общая оценка за работу рассчитывается как среднее арифметическое этих трех оценочных показателей. Используя такой подход, мы принимаем, что все три критерия имеют одинаковый вес. В случае необходимости учета критериев по индивидуальным весам следует применять средневзвешенную оценку с учетом разной весомости для каждого из критериев. Однако при подготовке бакалавров в вузе применение методики расчета оценки с использованием неравнозначных критериев не представляется целесообразным из-за того, что, как отмечалось ранее, целью проведения текущего контроля является создание условий для комплексного и сбалансированного формирования переводческих компетенций.

Предлагаемый нами подход отличается направленностью на комплексную оценку качества переводного текста с позиций заказчика. При его применении на практике обучающиеся учатся определять категории ошибок и предотвращать таковые в соответствии с предлагаемой системой трехкомпонентной оценки переводного текста. Данный подход позволяет поставить обучающегося в условия, когда его задача – не исправить конкретную языковую ошибку, на которую указал преподаватель, а выбрать наиболее точный, ясный и естественный способ формулировки высказывания, причем его языковая форма может варьироваться. Таким образом, у обучающихся формируется целостное понимание качества перевода, при котором на первый план выходят текстовые характеристики перевода как целостного, законченного речевого произведения, воплощающего замысел автора оригинала и соответствующего целям перевода.

В заключение подчеркнем, что предлагаемая процедура контроля выстроена таким образом, чтобы не только оценивать качество создаваемых студентами переводов, но и управлять развитием всех составляющих переводческой компетенции, включая стратегическую. Такой многокомпонентный и иерархически выстроенный контроль промежуточных и итоговых результатов обучения лингвистов-переводчиков, применяемый в рамках дисциплины «Письменный перевод в сфере экономической коммуникации», позволяет обеспечить развитие переводческих компетенций в соответствии с квалификационными требованиями, зафиксированными в международных стандартах, а также в российском профессиональном стандарте «Специалист в области перевода».

Список литературы

1. Акашева Т.В., Рахимова Н.М., Смольников Р.С. Развитие профессиональных компетенций студентов – будущих переводчиков в рамках скопос-теории // Перспективы науки и образования. 2022. №1(55). С. 95–110.
2. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. СПб.; М., 2004.
3. Гавриленко Н.Н. Особенности поэтапной подготовки отраслевых переводчиков // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2018. №4(32). С. 86–93.
4. Жеребина Е.А. Роль метакогнитивных навыков в обучении иностранному языку // Герценовские чтения. Иностранные языки: сборник научных статей. СПб., 2018. С. 389–390.

5. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М., 1990.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М., 2011.
7. Куниловская М.А. Классификация переводческих ошибок и их разметка в brat // Проблемы теории, практики и дидактики перевода: сборник научных трудов. Серия: Язык. Культура. Коммуникация. Нижний Новгород, 2013. №16. Т. 1. С. 59–71.
8. Латышев Л.К. Технология перевода. М., 2001.
9. Симутова О.П., Шидловская И.А., Стренадюк Г.С. К вопросу разработки трансформационной модели языкового портрета переводчика с базовым неязыковым образованием // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. №9. С. 25–30.
10. Специалист в области перевода. Профессиональный стандарт. [Электронный ресурс]. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=79954 (дата обращения: 12.10.2024).
11. Albir A.H., Galán-Mañas A., Kuznik A., Neunzig W., Olalla-Soler C., Rodríguez-Inés P., Romero L. Evolution of the Efficacy of the Translation Process in Translation Competence Acquisition // META. 2019. №64(1). P. 242–265.
12. Daems J., Vandepitte S., Hartsuiker R. J., Macken, L. Translation Methods and Experience: A Comparative Analysis of Human Translation and Post-editing with Students and Professional Translators // META. 2017. №62(2). P. 245–270.
13. Guo N. Comparative analysis of translation platforms: Accuracy, fluency, and unambiguity from a technological perspective // Magna Scientia Advanced Research and Reviews. 2024. №11(01). P. 147–156.
14. Kübler N., Mestivier A., Pecman M. Teaching Specialised Translation Through Corpus Linguistics: Translation Quality Assessment and Methodology Evaluation and Enhancement by Experimental Approach // META. 2018. №63(3). P. 807–825.
15. North B., Piccardo E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project // Language Teaching. 2016. №49(03). P. 455–465.
16. The Common European Framework: Teaching, Learning and Assessment. Strasbourg, 1997.
17. The Common European Framework: Teaching, Learning and Assessment. Strasbourg, 2020.
18. The Framework for Literary Translation (PETRA-E Framework). [Electronic resource]. URL: <https://petra-education.eu> (date of request: 12.10.2024).

* * *

1. Akasheva T.V., Rahimova N.M., Smol'nikov R.S. Razvitiye professional'nyh kompetencij studentov – budushchih perevodchikov v ramkah skopos-teorii // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2022. №1(55). S. 95–110.
2. Alekseeva I.S. Vvedenie v perevodovedenie. SPb.; M., 2004.
3. Gavrilenko N.N. Osobennosti poetapnoj podgotovki otrazleyih perevodchikov // Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya jazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2018. №4(32). S. 86–93.
4. Zhrebina E.A. Rol' metakognitivnyh navykov v obuchenii inostrannomu jazyku // Gercenovskie chteniya. Inostrannye jazyki: sbornik nauchnyh statej. SPb., 2018. S. 389–390.
5. Komissarov V.N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty). M., 1990.
6. Komissarov V.N. Sovremennoe perevodovedenie. M., 2011.
7. Kunilovskaya M.A. Klassifikaciya perevodcheskih oshibok i ih razmetka v brat // Problemy teorii, praktiki i didaktiki perevoda: sbornik nauchnyh trudov. Seriya: Yazyk. Kul'tura. Kommunikaciya. Nizhnij Novgorod, 2013. №16. Т. 1. С. 59–71.
8. Latyshev L.K. Tekhnologiya perevoda. M., 2001.
9. Simutova O.P., Shidlovskaya I.A., Strenadyuk G.S. K voprosu razrabotki transformacionnoj modeli jazykovogo portreta perevodchika s bazovym nejazykovym obrazovaniem // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. №9. S. 25–30.
10. Specialist v oblasti perevoda. Professional'nyj standart. [Elektronnyj resurs]. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=79954 (data obrashcheniya: 12.10.2024).



Control and assessment of learning outcomes of written translation in the process of translators training in university

The issue of control and assessment of learning outcomes of written translation to linguistics students is considered. The review of approaches to identify the intended learning outcomes of translation disciplines on the basis of the complex models of translation competence is described. The methodology of organization of continuous assessment of students' achievements is developed, the criteria of assessment of test written translations are suggested.

Key words: *translation, translation competence, quality assessment of translation, methods of assessment of learning outcomes, criteria of assessment of learning outcomes, translation mistakes.*

(Статья поступила в редакцию 16.07.2025)



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

А.А. АКСЕНОВА,

К.В. СИНЕГУБОВА

Кемерово

РЕЦЕПЦИЯ ПОЭЗИИ ИОСИФА БРОДСКОГО В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СЕТЕВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ПРОБЛЕМА АДРЕСАТА

Цель исследования – раскрыть рецептивный потенциал стихотворения Иосифа Бродского «Не выходи из комнаты» в качестве интертекста отечественной сетевой литературы на примере стихотворения Мари Анишель «выйди из комнаты – не слушай Бродского». Научная новизна статьи заключается в постановке проблемы адресата: его образ становится ключевым фактором в интерпретации намечающейся полемики. В результате исследования рассмотрение этих стихотворений выявляет особый способ построения поэтического диалога. В действительности художественный мир «Не выходи из комнаты» ироничен, и именно эту особенность выделяет Анишель в своем ответном жесте.

Ключевые слова: *адресат в литературе, интертекст, ирония, рецепция*.

Актуальность исследования обусловлена значимостью интертекстуального диалога между современной сетевой поэзией и классическим текстом Иосифа Бродского. Стихотворение Мари Анишель «выйди из комнаты – не слушай Бродского» полемически переосмысливает его знаменитый текст, используя схожий стилистический прием (анафору в повелительном наклонении), но инвертируя смысловую модальность. Культурный статус произведения Бродского, ставшего своеобразной «аксиомой», делает такой диалог особенно репрезентативным для изучения механизмов рецепции.

Интернет-поэзия, будучи неотъемлемой частью современного литературного процесса [2], существует в двух основных формах: 1) специфические жанры, возникшие исключительно в цифровой среде [4]; 2) традиционные формы, адаптированные под платформы соцсетей и литературных порталов [14, с. 68]. И.Б. Игнатова отмечает, что сетевую литературу можно рассматривать как новую форму самиздата или как новый формат гипертекстовой литературы, которая возникла еще в доинтернетную эпоху [3]. В научной традиции уже предпринимались попытки охарактеризовать сетевую поэзию. Так, Н.А. Папковская обращается к лирическим произведениям, публикующимся исключительно в интернете, причем не на специализированных литературных порталах, а в социальных сетях. Характерной чертой такой поэзии исследовательница называет «небогатую образность, прямоту и доступность понимания смысла» [7, с. 81]. С другой стороны, Е.А. Абросимова и И.В. Куламихина отмечают гипертекстуальность интернет-поэзии и анализируют гиперссылки в творчестве современных интернет-авторов [1]. Нельзя не признать, что гипертекстуальность усложняет художественное произведение. Однако в свете настоящей статьи более актуальным является сам факт диалога с претекстами. Как отмечают исследователи, новейшая отечественная поэзия активно эксплуатирует прецедентные высказывания [15, с. 106], при этом «в современных поэтических текстах контраст с претекстом оборачивается связью» [10, с. 90].

Среди наиболее актуальных претекстов следует отметить творчество Иосифа Бродского, которое при всей его сложности парадоксально востребовано в *массовой культуре*. Так, Н.М. Матвеева исследует рецепцию стихотворений Бродского в рок-поэзии, различая случаи, когда оригиналный текст остается без изменений и когда происходят модификации разной степени: замена слов, удаление строф, сокращение исходного текста [6]. Вероятно, причина заключается в том, что И. Бродский был не чужд массовой культуре [13, с. 217]. В настоящей работе мы обратимся к стихотворению сетевого поэта Мари Аншель, отсылающему к стихотворению И. Бродского «Не выходи из комнаты...». В частности, мы сосредоточимся на фигуре адресата, которая играет важную роль в обоих анализируемых стихотворениях. Кроме того, проблема взаимодействия автора и читателя выделяется как отличительная черта литературы [5, с. 126].

Задачи исследования следующие: выявление нюансов, посредством которых проходит формирование читательского восприятия и интерпретация художественной реальности произведения; прояснение сути смысловой вариативности в сопоставлении текстов Бродского и Мари Аншель. Ключевыми методами стали такие, как герменевтический, позволивший рассмотреть смысловую вариативность ситуации мнимого «спора», выстроенную на оппозициях образа адресата; метод медленного чтения, позволяющий нам опираться на принцип целостности, в котором при постижении произведения подчеркивается связь между пониманием его частей через целое и целого через понимание частей; а также метод целостного анализа литературного произведения. Теоретическая база исследования – работы, обращенные к интернет-поэзии (Я.В. Брусиловская (2021), А.А. Хохлова (2020), И.Б. Игнатова (2024), М.А. Кронгауз (2024), Н.А. Папковская (2018), Е.А. Абросимова (2021), В.Д. Черняк (2017), Е.С. Редкина (2017); к поэзии Иосифа Бродского (Н.М. Матвеева (2014), О.И. Федотов (2019), К.С. Лицарева (2012)); к проблеме адресата (В.И. Тюпа (2008)). Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы могут быть использованы в вузах гуманитарного направления при разработке и освоении спецкурсов по теории литературы и истории русской литературы.

В качестве иллюстрации интертекстуальных литературных игр можно вспомнить два стихотворения с одинаковым названием «Гроза» Наума Коржавина и Павла Когана. Оба автора используют общие мотивы, но противопоставляют друг другу разные эстетические и мировоззренческие установки, что формирует сложный литературный диалог между текстами. В статье Н.П. Пинежаниновой [8] рассматриваются тематические и мотивные соответствия Ф.И. Тютчева и мотивные соответствия современной интернет-поэзии с silentium-традицией в русской поэзии на примере Эстер Китс «Молчание» [9].

Стихотворение И. Бродского «Не выходи из комнаты...» могло стать предметом творческого переосмыслиния в лирике Мари Аншель не только в силу своей распространенности, но и потому что оно построено на обращении к адресату. Фигура адресата, по высказыванию В.И. Тюпы, «является позицией миропонимания, уготованной для каждого потенциального реципиента <...>. Любое существенное изменение текста ведет к изменению такой позиции» [12, с. 14]. Наивно-реалистическое и буквальное прочтение может выглядеть приблизительно так: Бродский выражает неприятие современного ему советского общества. Главная мысль произведения – жизнь вне стен комнаты так же бессмысленна, как жизнь в замкнутом пространстве. Однако постмодернистская природа творчества И. Бродского заставляет предположить, что данное стихотворение не призывает к буквальному затворничеству.

Как замечает В.И. Тюпа, «строки А. Пушкина «Читатель ждет уж рифмы розы; / На, вот возьми ее скорей!» – адресованы не тому наивному читателю, который в них прямо назван, а такому, кто понимает и принимает их ироническую тональность, однако не каждый реальный читатель бывает готов к авторской игре с ним» [Там же]. Авторская игра требует от читателя определенного уровня культурного и художественно-

го восприятия. Авторская ирония часто строится на игре с ожиданиями читателя, контрастах и многослойности смысла. Если читатель не знаком с контекстом, культурными кодами или не готов к такому уровню игры, он может не уловить иронический подтекст или воспринять его неправильно. Ирония часто связана с неуверенностью персонажей, с трагикомической амбивалентностью, что требует от читателя способности воспринимать неоднозначность смеха и грусти. В стихотворении Бродского сочетание абстракций («субстанция», «эрос») с бытовыми деталями («Шипка», «милка») подчеркивает иронию. Ирония часто выражает двойственность восприятия – «всерьез и не всерьез», когда одни воспринимают ситуацию буквально, а другие улавливают скрытую усмешку. Это требует от читателя определенной зрелости и умения видеть за буквальным смыслом подтекст. Ирония как способ мироощущения направлена не столько на героя, сколько на явления и обстоятельства, что создает дистанцию между читателем и персонажами. Если читатель не готов принять эту дистанцию, он может не понять или отвергнуть ироническую игру.

Первая строфа стихотворения Мари Аншель демонстрирует грамматическое нарушение: она начинается не с заглавной, а со строчной буквы. Это формальное отклонение от нормы сразу же привлекает внимание читателя и создает ощущение незавершенности или фрагментарности текста. Такое начало воспринимается так, будто читатель случайно подключился к мысли, которая была начата ранее. Таким образом, произведение предстает не как самостоятельное высказывание, а как фрагмент большего, скрытого нарратива, к которому читатель получает лишь частичный доступ. Эффект разомкнутой границы усиливается благодаря аллюзии на произведение Иосифа Бродского. Читателю предлагается соотносить его, искать переклички, отсылки, смысловые параллели. Такая стратегия указывает на намеренную игру с читателем, приглашает читателя к активному участию в интерпретации, к сопоставлению разных текстов и к размышлению о границах авторства и повествования. Нарушение грамматической нормы (отсутствие заглавной буквы) становится здесь не просто стилистическим приемом, а важной частью художественного замысла, подчеркивающей открытость поэтического высказывания.

Неформальное обращение «не слушай Бродского» создает атмосферу дружеского спора, в котором герои Мари Аншель и Иосифа Бродского не столько опровергают друг друга, сколько предлагают альтернативные взгляды на реальность. В этом контексте игра строится на аллюзиях, скрытых цитатах, пародии. В стихотворении Мари Аншель лирические герои встречаются в едином поле диалога, моносубъектная структура сменяется диалогической: герои как бы соревнуются за внимание читателя, стремясь убедить его в своей правоте: «Не выходи!», «Не слушай!». Сопоставление стихотворения Мари Аншель с текстом Бродского позволяет отчетливее увидеть иронический характер поэтики последнего. В стихотворении Мари Аншель слово «заповедь» подчеркивает отношение к тексту Бродского как к священному писанию, авторитетному и недосягаемому. Это впечатление усиливает указательное местоимение «сия», воспроизведяще архаичный язык евангельских текстов. Однако далее стиль изложения меняется: буквально в этом же предложении возникает «рассадник для интровертов» – выражение не только современное (характерное для XX–XXI вв.), но и резко отрицательное по коннотации. Отсылка к устойчивому выражению «рассадник инфекций» усиливает ироничное и критическое звучание. Бродский ироничен в себе, ему нельзя следовать буквально.

В противовес замкнутому, изолированному миру выдвигается открытость, *причастность*, движение. Вместо душного пространства – воздух и ветер, вместо растворения в обоях – смелость показать собственное лицо, быть собой, не боясь отличаться от других. Если у Бродского звучит призыв «Слейся лицом с обоями», то есть раствориться, не выделяться, занять позицию невидимости, то у Мари Аншель ситуация диаметрально противоположная: здесь лирический герой предлагает облачиться в яркую,

брюкую одежду, не бояться быть замеченным, заявить о себе открыто, появляется вызов, дерзость, отсутствия страха перед вниманием окружающих. Лирический герой стихотворения Аншель обращается к адресату простым, даже просторечным языком, что говорит о его снисходительном отношении и желании быть ближе, понятнее: с языка «Ибо заповедь сия» переходит к лексике «Иначе тебе не далече спиться», то есть к просторечной лексике. Такое переключение между языками соответствует игре категориями низкого и высокого.

В частности, символизация седины ветра как знака мудрости подчеркивает превосходство многовековых природных процессов над ограниченностью человеческой жизни, которая воспринимается как кратковременный и конечный этап в бесконечном времени природы. Это почти штамп для русской литературы. Истинная мудрость по логике в стихотворении Мари Аншель выходит за рамки индивидуального опыта и связана с более широкими категориями. Для сравнения, в стихотворении звучит призыв скрыться в комнате от времени (хроноса), от мира (космоса) и жизненной энергии (эроса). Однако этот призыв становится ироничным, когда в ряд того, чего следует избегать человеку, попадают раса и вирус. Происходит моментальное снижение от философско-религиозного рассуждения, от мира и времени до расовых предрассудков и нозофобии. Собственно, невозможность забаррикадироваться от всего этого шкафом указывает на иронический характер стихотворения И. Бродского.

В этом контексте ветер, свободно гуляющий в открытых пространствах, превосходит попытки отдельного смертного индивида изолироваться от этих фундаментальных сил. Образ лица, покоящегося в ладонях ветра, становится символом доверия. Это не просто жест, а выражение гармонии с окружающей природой и миром в целом. Образ ветра создает семантическую связь со строкой Бродского «Не выходи из комнаты, считай, что тебя продуло». В стихотворении Мари Аншель наблюдается переход от традиционного негативного восприятия ветра как чего-то вредоносного («тебя продуло») к доверительному («подставь лицо под ладони седого ветра»). Вторая строфа текста Мари Аншель начинается с привычного для современного читателя, почти клишированного призыва выйти из зоны комфорта, что в контексте произведения приобретает более глубокий смысл – это не просто мотивация к переменам, а настоятельная необходимость для преодоления внутреннего застоя. Здесь выход из зоны комфорта предстает как способ избежать деградации, которая грозит, если оставаться в привычной, но ограничивающей среде. Лирический герой предупреждает, что без этого шага адресат может столкнуться с серьезными последствиями: «иначе тебе недалече спиться». Таким образом, мы видим нарастание серьезности в стихотворении Мари Аншель и все более убедительные доводы в пользу того, чтобы покинуть комнату.

Очевидна многозначность второй строки стихотворения Бродского, где слово «Солнце» играет двойную роль. С одной стороны, оно обозначает астрономический объект – планету, вокруг которой вращается Земля, источник света, тепла, жизни, а с другой – является маркой болгарских сигарет «Шипка», популярных в СССР. Высокое качество сигарет «Шипка» по сравнению с другими марками («Солнце») создает иронический контраст, подчеркивающий абсурдность и нелепость ситуации, в которой оказывается герой. С одной стороны, речь идет о предпочтении более качественных сигарет, но с другой – кажется, что герой готов отказаться от целого мира в пользу своих сигарет. Отсутствие кавычек – намеренный прием, позволяющий играть с читателем, хотя читатели, которые застали все эти марки сигарет имели больше шансов на понимание. У Бродского интертекстуальность проявляется в перефразировании тезиса рационалистской философии: вместо *cogito ergo sum* дается калька с подменой «мыслию» на *incognitus* «неизвестный, неузнанный». Использование термина «забаррикадируйся» из военного лексикона усиливает враждебное настроение по отношению к внешнему миру, то есть это война между внутренним и внешним миром.

Интересно, что в тексте присутствует отсылка к фильмам братьев Коэн: «Фарго», «Человек, которого не было», «Перекресток Миллера». Эти фильмы создают художественную реальность, которая воспринимается адресатом как отражение его собственной жизни, что свидетельствует о склонности к мистификации и романтизации мира. Такая тенденция приводит к искаженному восприятию действительности и затрудняет адекватное восприятие жизненных ситуаций. Слово «киноопиум» в данном контексте выступает как метафора, объединяющая понятия «опиум» и «кино». Это отсылка к знаменитой фразе Карла Маркса о религии как «опиуме для народа», но в современном контексте искусства кинематографа. Киноопиум символизирует уход от реальности, иллюзорное утешение, которое может привести к потере связи с настоящим, бегству от проблем и внутреннему опустошению. Сужение границ пространственных образов в стихотворении Аншель можно интерпретировать как метафору сужения интеллектуальных и духовных горизонтов. «Киноопиум» звучит как критика эскапизма и современной культуры потребления образов. Аллюзия на фильмы Коэнов («Фарго», «Перекресток Миллера») создает эффект гиперреальности: герой пытается «сыграть» чужой сценарий вместо собственной жизни. Интермедиальность и распад идентичности, дегуманизация: адресат становится не человеком, а персонажем, возникает ностальгия по утраченной подлинности. Если у Бродского ирония строится на снижении высокого («Солнце» как сигареты), то у Аншель критика направлена на саму культуру подмен. Образ «киноопиума» актуализирует главный конфликт: побег от реальности через интертексты (включая самого Бродского) противопоставляется необходимости «выйти» в непредсказуемый живой мир. Это развивает ее полемику с наивным адресатом, который ищет «инструкций» даже в ироничных текстах.

В стихотворении Аншель город предстает не как бездушное урбанистическое пространство, а как живой организм или музыкальное произведение, обладающее своим ритмом и пульсом. Этот ритм в музыке можно соотнести с сердечным ритмом человека, что подчеркивает органическую связь между городом и человеком, делая город антропоморфным, наделяя его чертами живого организма, который взаимодействует с человеком, влияет на его внутренний мир и воспринимается как соучастник жизненного процесса. Судьба странника («стань извечным его скитальцем»), которая часто воспринимается как проклятие или наказание, предстает в стихотворении Мари Аншель как дар свободы. Мир, созданный автором, не является обезличенным, холодным или враждебным пространством, напротив, это гармоничная, человечкоподобная Вселенная. Для сравнения, у Бродского практически отсутствует внешний мир, мы знаем только, что «на улице, чай, не Франция», а пространство «сделано из коридора». Уничтожительное словосочетание «скорлупа рутины» ярко проявляет тему незрелости главного героя, который воспринимает окружающий мир исключительно через призму повседневной обыденности и *рутинных действий*. Его взгляд на жизнь ограничен и лишен глубины: герой задается вопросом «Что интересней на свете стены и стула?», что служит явным свидетельством его апатии, безразличия к происходящему и нежелания выходить за пределы привычного и комфортного пространства. Такая позиция героя отражает его как застрявшего в «скорлупе» собственной рутины. В мире стихотворения Иосифа Бродского смысл жизни и смысл рождения подвергаются радикальному переосмыслению и даже отчасти отрицанию. В стихотворении Бродского фраза «Зачем выходить оттуда, куда вернешься вечером / таким же, каким ты был, тем более – изувеченным?» отсылает к библейскому изречению «во прах возвратишься», что подчеркивает глубокий интертекстуальный характер произведения и его связь с вопросами смысла жизни. Эта аллюзия позволяет рассматривать его в контексте вечных человеческих поисков и сомнений. Именно поэтому образ героя, раскачивающегося на табурете, приобретает символическое значение самоубийства, детализированного вплоть до момента, когда он отталкивается ногами от опоры. Этот

визуальный мотив метафорически выражает отказ от жизни, стремление к ее завершению («мнительный неудел»). В то же время в произведении присутствует и альтернативный путь – выход из сложившейся ситуации, который можно понимать как в прямом, так и в переносном смысле. Буквальный выход из комнаты символизирует освобождение от замкнутого пространства, тогда как переносный – это попытка героя преодолеть свой кризис и найти смысл существования.

Сравнительный анализ показывает, что конфликт между текстами – не спор авторов, а проблема восприятия. Бродский иронизирует над идеей изоляции, тогда как Аншель вскрывает опасность ее буквального прочтения. Таким образом, ее стихотворение не опровергает Бродского, а актуализирует его иронию. В обоих случаях «выход из комнаты» перестает быть просто бытовой ситуацией и приобретает экзистенциальное измерение – это метафора выбора жизненной стратегии, способа существования в мире. Однако у Бродского выход воспринимается как опасный, бессмысленный и невозможный акт, который ведет к потере индивидуальности и растворению в хаосе внешнего мира. Герой его стихотворения вынужден возвращаться в комнату, чтобы забаррикадироваться от этого хаоса и сохранить внутреннее «я». В отличие от этого, у Мари Аншель выход из комнаты и городской пейзаж – это преодоление рутины, что является призывом к поиску нового опыта. В действительности речь идет не о «споре» Мари Аншель и И. Бродского, а о проблеме адресата (наивного адресата), который воспринимает «заповедь» Бродского как истину в последней инстанции, «инструкцию» жизни, тогда как сам художественный мир произведения «Не выходи из комнаты» носит иронический характер, что и подчеркивает Мари Аншель. В результате исследования сравнительный анализ стихотворений Бродского и Аншель выявляет способ построения поэтического диалога: если у Бродского императивы якобы выражают призыв к изоляции, уходу от внешнего мира, то в стихах Мари Аншель эти же грамматические формы выступают как мотивация к активному преодолению замкнутости. Важно отметить, что игнорирование иронической формы текста может привести к поверхностному и ложному толкованию. Ирония здесь выступает как ключевой элемент, который помогает раскрыть внутренние противоречия и сложность переживаний героя.

Список литературы

1. Абросимова Е.А. Реализация гипертекстовых структур в современном поэтическом дискурсе // Бренное и вечное: мифология цифровой цивилизации: Материалы Международной научной конференции, Великий Новгород, 27–28 октября 2020 года. Великий Новгород, 2021. С. 230–236.
2. Брусиловская Я.В. «Система координат» русской современной поэзии: демаркация и характеристика // Филологический аспект. 2021. №9(77). С. 51–68.
3. Игнатова И.Б. Литературный сетевой гипертекст в контексте отечественной медиакультуры конца 1990-х – начала 2000-х // Наука и школа. 2024. №2. С. 40–50.
4. Кронгауз М.А. Стереотипы о культурных героях в комической интернет-поэзии: их развитие и разрушение // Шаги / Steps. 2024. Т. 10. №1. С. 240–269.
5. Лицарева К.С. Типологические черты литературы. Проблема автора и читателя // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. №2-2. С. 125–127.
6. Матвеева Н.М. Лирика Иосифа Бродского в современной песенной культуре // Русская рок-поэзия: текст и контекст. 2014. №15. С. 95–103.
7. Папковская Н.А. Феномен популярности поэзии в Интернете: читатель, автор, произведение // 75-я научная конференция студентов и аспирантов Белорусского государственного университета: материалы конференции. В 3-х ч., Минск, 14–23 мая 2018 года. Ч. 3. Минск, 2018. С. 80–83.

8. Пинежанинова Н.П. Silentium-традиция в современной интернет-поэзии // Изучение и преподавание русской словесности в эпоху языковой глобализации: материалы докладов и сообщений XXIII международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 30 марта 2018 года. СПб., 2018. С. 428–432.
9. Разумов П. Поэты пришли сегодня. [Электронный ресурс] // Топос. 2011. URL: <http://www.topos.ru/article/7548> (дата обращения: 12.06.2025).
10. Редкина Е.С. Языковая игра в использовании прецедентных феноменов в новейшей русской поэзии // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2017. №2. С. 89–95.
11. Рослый А.С. «Сетевая литература» как феномен актуальной словесности // Научная мысль Кавказа. 2014. №1(77). С. 149–153.
12. Тюпа В.И. Адресат // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий. М., 2008. С. 14–15.
13. Федотов О.И. Поэтика масс-культуры на службе высокой поэзии («Лесная идиллия» Иосифа Бродского) // Ярославский педагогический вестник. 2019. №1(106). С. 214–217.
14. Хохлова А.А. Реалии современной русской поэзии // Семантика. Функционирование: межвузовский сборник научных трудов. Киров, 2020. С. 65–71.
15. Черняк В.Д. Семантические доминанты текстов новейшей русской поэзии // Вестник Чепервецкого государственного университета. 2017. №4(79). С. 103–108.

* * *

1. Abrosimova E.A. Realizaciya gipertekstovyh struktur v sovremenном poeticheskem diskurse // Brennoe i vechnoe: mifologiya cifrovoj civilizacii: Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Velikij Novgorod, 27–28 oktyabrya 2020 goda. Velikij Novgorod, 2021. S. 230–236.
2. Brusilovskaya Ya.V. «Sistema koordinat» russkoj sovremennoj poezii: demarkaciya i harakteristika // Filologicheskij aspekt. 2021. №9(77). S. 51–68.
3. Ignatova I.B. Literurnyj setevoj gipertekst v kontekste otechestvennoj mediakul'tury konca 1990-h – nachala 2000-ih // Nauka i shkola. 2024. №2. S. 40–50.
4. Krongauz M.A. Stereotipy o kul'turnykh geroyah v komicheskoy internet-poezii: ih razvitiye i razrushenie // Shagi / Steps. 2024. T. 10. №1. S. 240–269.
5. Licareva K.S. Tipologicheskie cherty seteratury. Problema avtora i chitatelya // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2012. №2-2. S. 125–127.
6. Matveeva N.M. Lirika Iosifa Brodskogo v sovremennoj pesennoj kul'ture // Russkaya rok-poeziya: tekst i kontekst. 2014. №15. S. 95–103.
7. Papkovskaya N.A. Fenomen populyarnosti poezii v Internete: chitatel', avtor, proizvedenie // 75-ja nauchnaya konferenciya studentov i aspirantov Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta: materialy konferencii. V 3-h ch., Minsk, 14–23 maya 2018 goda. Ch. 3. Minsk, 2018. S. 80–83.
8. Pinezhaninova N.P. Silentium-tradiciya v sovremennoj internet-poezii // Izuchenie i prepodavanie russkoj slovesnosti v epohu yazykovoj globalizacii: materialy dokladov i soobshchenij XXIII mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii, Sankt-Peterburg, 30 marta 2018 goda. SPb., 2018. S. 428–432.
9. Razumov P. Poety prishli segodnya. [Elektronnyj resurs] // Topos. 2011. URL: <http://www.topos.ru/article/7548> (data obrashcheniya: 12.06.2025).
10. Redkina E.S. Yazykovaya igra v ispol'zovanii precedentnyh fenomenov v novejshej russkoj poezii // Ural'skij filologicheskij vestnik. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa. 2017. №2. S. 89–95.
11. Roslyj A.S. «Setevaya literatura» kak fenomen aktual'noj slovesnosti // Nauchnaya mysl' Kavkaza. 2014. №1(77). S. 149–153.
12. Tyupa V.I. Adresat // Poetika: slovar' aktual'nyh terminov i ponyatiy. M., 2008. S. 14–15.
13. Fedotov O.I. Poetika mass-kul'tury na sluzhbe vysokoj poezii («Lesnaya idilliya» Iosifa Brodskogo) // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. №1(106). S. 214–217.
14. Hohlova A.A. Realii sovremennoj russkoj poezii // Semantika. Funkcionirovaniye: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Kirov, 2020. S. 65–71.
15. Chernyak V.D. Semanticheskie dominanty tekstov novejshej russkoj poezii // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. №4(79). S. 103–108.



***The reception of Joseph Brodsky's poetry in Russian online literature:
the problem of the addressee***

The purpose of the study is to reveal the receptive potential of Joseph Brodsky's poem "Don't Leave the Room" as an intertext of the Russian online literature using the example of Marie Anshel's poem "leave the room – don't listen to Brodsky". The scientific novelty of the article consists in posing the problem of the addressee, whose image becomes an important factor in assessing the emerging controversy. As a result of the study, the examination of these poems reveals a certain way of constructing a poetic dialogue. The artistic world of the work "Do not leave the room" is ironic, which is emphasized by M. Anshel.

Key words: *addressee in literature, intertext, irony, reception.*

(Статья поступила в редакцию: 08.09.2025)





СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Аксенова
Анастасия Александровна*

– кандидат филологических наук, доцент, Кемеровский государственный университет. E-mail: aa9515890227@yandex.ru

*Бахтеева
Эльвира Инсафутдиновна*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: bahteeva82@mail.ru

*Божко
Николай Николаевич*

– начальник отдела «Межфакультетский технопарк универсальных педагогических компетенций», Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nik.bozhko@gmail.com

*Геркушенко
Светлана Владимировна*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

*Доброквашин
Антон Владимирович*

– лаборант педагогического технопарка «Кванториум им. В.С. Ильина», Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

*Дубова
Марина Анатольевна*

– доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Государственный социально-гуманитарный университет. E-mail: dubovama@rambler.ru

*Емельянова
Яна Борисовна*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. E-mail: yemelyanova2007@yandex.ru

*Ефремова
Мария Павловна*

– кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный экономический университет. E-mail: efremova.mp@mail.ru

*Зайцев
Владимир Васильевич*

– доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: vvz@vspu.ru

Зангене Мина

– аспирант, Тегеранский университет. E-mail: zangene.mina@ut.ac.ir

*Иванова
Тамара Михайловна*

– кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

*Иванова
Юлия Андреевна*

– кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: julandre@mail.ru

*Киселев
Николай Николаевич*

– кандидат социологических наук, проректор по молодежной политики и воспитательной работе, доцент кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет. E-mail: nikolai_kiselev@mail.ru

- Киселева
Елена Васильевна*
– доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет. E-mail: elena_mig@mail.ru
- Кисляков
Виталий Викторович*
– кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики образования и сервиса, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: vivikis117377@gmail.com
- Козлова
Наталья Игоревна*
– учитель математики, Школа № 2127 Москвы.
- Кононец
Оксана Петровна*
– соискатель по кафедре лингводидактики РКИ и билингвизма, Московский педагогический государственный университет. E-mail: OP-Kononets@yandex.ru
- Кочагина
Мария Николаевна*
– кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет. E-mail: kochaginamn@mgpu.ru
- Кудинова
Юлия Валерьевна*
– кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: kudjulia@mail.ru
- Ларина
Надежда Альбертовна*
– доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики журналистики и современных медиакоммуникаций, Московский университет имени А.С. Грибоедова. E-mail: larina-n-a@mail.ru
- Мансурова
Светлана Ефимовна*
– доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева. E-mail: savetaef@yandex.ru
- Матвеев
Евгений Александрович*
– заместитель начальника управления по воспитательной и социальной работе, Московский политехнический университет. E-mail: e.a.matveev@mospolytech.ru
- Пиджоян
Лариса Анатольевна*
– кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина. E-mail: pidjoyan08@mail.ru
- Покусаева
Татьяна Николаевна*
– кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Ракитина
Светлана Владимировна*
– доктор филологических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: s.rakitina@mail.ru
- Сафонова
Елена Михайловна*
– доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии. Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: emsafronova@mail.ru
- Синегубова
Капиталина Валерьевна*
– кандидат филологических наук, доцент, Кемеровский государственный университет.
- Солдатихина
Анастасия Александровна*
– старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный экономический университет. E-mail: soldatikhina@mail.ru

- Титова
Наталья Евгеньевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Военный учебно-научный центр Сухопутных войск «Общевойсковая ордена Жукова академия Вооруженных Сил Российской Федерации». E-mail: natashaarticle@gmail.com
- Федорова
Наталия Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный экономический университет. E-mail: natajfedorova@rambler.ru
- Фетисов
Александр Сергеевич* – доктор педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: asfet-2011@mail.ru
- Феттер
Инна Витальевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет. E-mail: finna08@mail.ru
- Черникова
Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: kamishanova@gmail.com
- Шейхи-Джоландан Нахид* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Тегеранский университет. E-mail: sheikhinahid@ut.ac.ir
- Шипицин
Антон Игоревич* – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и культурологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: ibg81@mail.ru
- Шипулина
Наталья Борисовна* – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и культурологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nbship@mail.ru
- Шубина
Анна Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Щеглова
Инна Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры лингводидактики РКИ и билингвизма, Московский педагогический государственный университет. E-mail: isheglova@yahoo.com





INFORMATION ABOUT AUTHORS

Aleksandr Fetisov

– Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: asfet-2011@mail.ru

Anastasiya Aksenova

– PhD (Philology), Associate Professor, Kemerovo State University, E-mail: aa9515890227@yandex.ru

Anastasiya Soldatkina

– Senior Lecturer, Saint-Petersburg State Economic University, E-mail: soldatikhina@mail.ru

Anna Shubina

– PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University.

Anton Dobrovashin

– Laboratory Assistant of the Pedagogical Technology park “Quantorium” named after V.S. Ilyin, Volgograd State Socio-Pedagogical University.

Anton Shipitsin

– PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of Philosophy and Culture Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: ibg81@mail.ru

Elena Chernikova

– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kamishanova@gmail.com

Elena Kiseleva

– Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (NSPU), E-mail: elena_mig@mail.ru

Elena Safronova

– Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: emsafronova@mail.ru

Elvira Bakhteeva

– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: bahteeva82@mail.ru

Evgeniy Matveev

– Deputy Head of the Department of Management of Educational and Social Work, Moscow Polytechnic University, E-mail: e.a.matveev@mospolytech.ru

Inna Fetter

– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, E-mail: finna08@mail.ru

Inna Shcheglova

– Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Linguodidactics of Russian Language as a Foreign Language and Bilingualism, Moscow Pedagogical State University, E-mail: isheglova@yahoo.com

Kapitalina Sinegubova

– PhD (Philology), Associate Professor, Kemerovo State University.

Larisa Pidjoyan

– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Music Education, Bunin Yelets State University, E-mail: pidjoyan08@mail.ru

- Marina Dubova*
- Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, State University of Humanities and Social Studies, E-mail: dubovama@rambler.ru
- Mariya Efremova*
- PhD (Philology), Associate Professor, Saint-Petersburg State Economic University, E-mail: efremova.mp@mail.ru
- Mariya Kochagina*
- PhD (Pedagogy), Associate Professor, Moscow City University.
- Nadezhda Larina*
- Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Theory and Practice of Journalism and Modern Media Communications, A.S. Griboyedov Moscow University, E-mail: larina-n-a@mail.ru
- Nataliya Fedorova*
- PhD (Pedagogy), Associate Professor, Saint-Petersburg State Economic University, E-mail: natajfedorova@rambler.ru
- Nataliya Kozlova*
- Teacher of Mathematics, State Budgetary General Education Institution of the City of Moscow “School No. 2127”.
- Natalya Shipulina*
- PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of Philosophy and Culture Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nbship@mail.ru
- Natalya Titova*
- PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Military Educational Research Centre of Ground Forces “Combined Arms Military Academy of Armed Forces of the Russian Federation”, E-mail: natashaarticle@gmail.com
- Nikolay Bozhko*
- Head of the Department “Interfaculty Technopark of Universal Pedagogical Competencies”, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nik.bozhko@gmail.com
- Nikolay Kiselev*
- PhD (Social Sciences), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Vice-Rector for Youth Policy and Extracurricular Activities, Novosibirsk State Pedagogical University, E-mail: nikolai_kiselev@mail.ru
- Oksana Kononets*
- Postgraduate Degree Seeker, Department of Linguodidactics of Russian Language as a Foreign Language and Bilingualism, Moscow Pedagogical State University, E-mail: OP-Kononets@yandex.ru
- Sheikhs-Jolandan Nahid*
- PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, University of Tehran, E-mail: sheikhinahid@ut.ac.ir
- Svetlana Gerkushenko*
- PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Svetlana Mansurova*
- Advanced PhD (Philosophy), PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Institute of Content and Methods of Education, E-mail: savetaef@yandex.ru
- Svetlana Rakitina*
- Advanced PhD (Philology), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: s.rakitina@mail.ru
- Tamara Ivanova*
- PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Tatyana Pokusaeva*
- PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University.

Vitaliy Kislyakov

– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: vivikisl17377@gmail.com

Vladimir Zaytsev

– Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: vvz@vspu.ru

Yana Emelyanova

– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of English Language and Translation, Linguistics University of Nizhny Novgorod, E-mail: yemelyanova2007@yandex.ru

Yuliya Ivanova

– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: julandre@mail.ru

Yuliya Kudinova

– PhD (History), Associate Professor, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: kudjulia@mail.ru

Zangeneh Mina

– Post Graduate Student, University of Tehran, E-mail: zangene.mina@ut.ac.ir



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 редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy ChiefEditor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member 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