



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№10 (203)
2025**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№10 (203)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2025 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

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

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

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

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

АСАДУЛЛИН Р.М. Антропологическая перспектива образования..... 4

БУРЛУЦКИЙ А.И. Социокультурная идентичность как категория педагогического исследования15

ОПФЕР Е.А. Закономерности профессионально-личностного развития преподавателя вуза в условиях гармонизации субъективных потребностей и объективных вызовов.....21

ЖАДАЕВ Ю.А., ЖАДАЕВА А.В., СЕЛЕЗНЕВ В.А. Условия эффективной реализации стратегического партнерства «школа-вуз» в современном образовании27

БОБРЫШЕВА И.В., ЗОТОВА Н.Г., ЕВДОКИМОВА Е.С. Педагогическое просвещение родителей в рамках реализации национального проекта «Образование»37

ШУМАКОВА А.В., ЯШУТКИН В.А. Российское учительство в парадигме нравственного долга и служения: антропологическое осмысление46

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НИКОЛАЕВА М.В. Проблема профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к просвещению родителей в аспекте формирования у детей базовых ценностей личности.....50

СЕРГЕЕВА Е.В., СЕРГЕЕВ А.Н., ТИХОНЕНКОВ Н.И. Моделирование сценариев иммерсивных средств психолого-педагогической подготовки будущего учителя56

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

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

Редакционная коллегия

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

Научно-редакционный совет

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

ТРОИЦКАЯ Ю.В. Реализация речевой практики студентов на основе нейросетевых технологий в процессе развития их коммуникативной мобильности64

ИВКИНА М.В., АЛЬМУРЗИН П.П. Формирование инженерного мышления в процессе воспитательной работы в вузе.....72

КАЛАЧЕВ А.В. Проблемы социализации студенческой молодежи и пути их решения в современном вузе.....77

АБАБКОВА М.Ю., КУДРЯВЦЕВА М.Е. Лекция как фактор гуманитаризации процесса обучения в вузе. Современный аспект86

ЦЫГАНКОВА А.С. Организационно-массовые мероприятия как способ развития студенческого научного творчества (1970–1980-е гг.).....94

МАКАРОВА И.А., КОРОТКОВА А.А. Разрешение трудных ситуаций в детском оздоровительном лагере: постановка проблемы 103

СКИБИЦКИЙ, Э.Г., ПЕРФИЛОВА А.В. Принципы построения интегрированного курса формирования у студентов опыта проведения медиации 111

АРАНОВСКАЯ И.В., ОРЛОВА Т.С. Музыкально-теоретические дисциплины в системе профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей из КНР в российских вузах искусств 118

ДОРМИДОНТОВА О.А., ЗАВЬЯЛОВА Г.Н. К вопросу о реформировании системы профессионального педагогического образования в ЦАР 125



БУРЯКОВА Т.С. Опыт организации довузовской подготовки к педагогической профессии старшеклассников образовательных организаций воссоединенных субъектов РФ 132

ДУБРОВИНА Н.Н. Инструментально-содержательные возможности дистанционного обучения в процессе моделирования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся основной школы 139

СВИРИДЧЕНКО Ю.С. Формирование у учащихся ценностных ориентиров и компетенций для эффективного взаимодействия в поликультурной среде 147

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
20.11.2025.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 24,3
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 №20/11/1

Выход в свет
10.12.2025.

Цена свободная

12+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2025

ВОЛОДИН В.В., КУЗЬМИНА О.Д. Формирование у млад-
ших школьников представлений о художественной куль-
туре Китая на уроках изобразительного искусства 153

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

БОГДАНОВА Е.В. Эффективность виртуальной реальности
для изучения лексики в неязыковом вузе 163

МОСЯГИНА М.С., БАБЕНКОВА Е.А. Технология Task-
Based Learning в обучении взрослых английскому языку
в условиях группового взаимодействия 171

РЕЗНИК Т.П. Критериальное оценивание речевых заданий
в курсе предметной подготовки студентов – будущих учи-
телей иностранного языка 177

ТРИФОНОВА Э.Л., ШАБАНОВА А.А. Внедрение элемен-
тов геймификации в образовательный процесс при обу-
чении РКИ на довузовском этапе обучения 187

ТЫННИК Г.Н. Методика развития критического мышления
студентов направления подготовки «Экономика» в про-
цессе обучения иностранному языку на основе когнитив-
но-деятельностного подхода 193

ЧЖАН ВЭЙ, МОКРИЩЕВА В.С. Применение больших
языковых моделей в обучении чтению и работе с текстом
на занятиях РКИ 202

ЧЖАН ЯНЬЦЮ, МА ЛЯН. Модель подготовки специали-
стов по русскому языку в аспекте идеологического вос-
питания в Китае 210

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЖАРАВИНА Л.В. Опыт феноменологического анализа
лирического текста 218

СЫЧЕВА Е.О. Особенности стиля и языка редакций драма-
тургических текстов Н.В. Гоголя 227

Сведения об авторах 234

Information about authors 238

Состав редакционной коллегии 242

Состав научно-редакционного совета 243

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Р.М. АСАДУЛЛИН
Уфа

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА ОБРАЗОВАНИЯ

Выдвигается идея необходимости постоянного осмысления сущности человека в организации педагогической деятельности. Антропологический подход является одним из ключевых направлений в современной педагогике. Предлагается анализ условий построения «человекосоразмерного» образовательного процесса. Подчеркивается противоречивость образа человека, зависимость представлений о нем от исторических событий и взглядов отдельных авторов.

Ключевые слова: образование, человек, концепт человека, антропологический подход, социальный опыт, образовательный процесс, педагогическая деятельность.

Вопросы, связанные с историей появления человека на Земле, осознанием его места на ней, процессами культурного развития людей, вызывают интерес ученых разных поколений. Не удивительно, что материалы исследований, проведенных в данном направлении, составили обширную библиотеку научной и художественной литературы о человеке. Однако парадокс состоит в том, что с расширением объема исследований и увеличением числа публикаций феномен человека не проясняется, до сих пор оставаясь тайной «за семью печатями». Согласно Ж.П. Сартру, наука о человеке в принципе не состоятельна, поскольку человек как свободное существо ускользает от всяких определений или объективно полученных характеристик. Позицию Сартра разделяет немецкий философ и педагог Э. Мейнберг. В книге «Образ человека в современной педагогической науке» он также утверждает о невозможности создания интегральной педагогической науки, так как в природе не существует и не может существовать общепринятая концепция человека.

Методологическую базу исследования составили работы, в которых рассматриваются этимология понятия «человек», изменения ее содержания в истории науки.

Примененная в данной работе научная аргументация опирается на анализ литературы, библиометрические показатели по теме исследования, на основе которых осуществляется постановка проблемы, а также ее решение. В центре внимания лежат характеристика подходов к исследованию феномена человека и принципы антропологического подхода в образовании.

«Человек – самый таинственный и сбивающий с толку исследователей объект науки», – пишет П.Т. де Шарден. По сути об этом говорит и М. Шелер, утверждая, что возрастание и систематизация знаний о человеке все более затемняют сущность человека, а не проясняют ее. Человек относится к категории необычно сложных и разносторонних объектов, чья сущность принципиально не сводима к какой-либо реальной характеристике, в связи с этим до настоящего времени она остается одной из важных и волнующих тем изучения. Каждое новое поколение приносит новый образ мышления, но природа человека остается неизменной: тысячу лет назад человек рождался с теми же страстями, что и сейчас, проходил весь круг ошибок, прежде чем достигал мудрости. Чело-

век настолько уникален, что бытующее утверждение «сколько людей – столько миров» не подлежит сомнению. Сущность человека несводима к какой-то одной реальной характеристике, она не похожа на сущность и формы бытия всех других объектов, поэтому для своего исследования требует иных средств и способов. В человеке нельзя обнаружить какую-либо субстанцию, которая позволила бы заявить исследователю, что он признал человека по этому признаку. Имеющиеся подходы позволяют исследователям давать только приблизительные или гипотетические определения.

Поведение человека не поддается исключительно рациональному истолкованию и адекватной оценке, по крайней мере, с помощью бытующих теорий. Такая ситуация говорит о том, что не существует какой-либо жесткой сущности человека, а границы своего существования каждый человек для себя определяет сам. В. Франкл, задавая себе вопрос «Что же такое человек?», границы его возможного существования определяет так: «Это существо, которое изобрело газовые камеры, но это и существо, которое шло в эти газовые камеры с гордо поднятой головой и молитвой на устах». Великий Л. да Винчи также своеобразно охарактеризовал границы человеческого бытия, называя человека, с одной стороны «проходом для пищи, наполнителем нужников», а с другой – величайшим произведением природы, с помощью которого природа мыслит себя. Такая неопределенность создает богатое поле для философских рассуждений о человеке, однако совсем не проясняет пути и условия его формирования и развития. В результате этого можно смело утверждать, что для стороннего «наблюдателя» процесс постижения человека никогда не завершается, определение его сущности остается открытым будущему.

Между тем, образование невозможно без обращения к человеку. Также проблематично без понимания «механизмов» развития человека, искусственно создаваемых учителем условий и образовательной среды обеспечивать функционирование этих механизмов, то есть создавать образовательные системы и процессы, направленные на развитие человека. Без конкретных знаний о человеке, четкой концепции его сущности и способов построения «человекообразного образовательного процесса» некорректно вести разговор о педагогических технологиях и методиках, тем более утверждать о существовании таковых на практике. Даже герменевтика, выступающая методологической основой гуманитарных наук и предлагающая взамен строгой рациональности использование творческой интуиции для проникновения (вживания) в психологию другого, может дать лишь субъективное глубоко личностное, порожденное в сознании исследователя представление. Герменевтические методы, ориентированные на получение переживания и смыслов, имеющие для человека определенную значимость, не могут дать полноценного ответа на то, как должен быть построен образовательный процесс, чтобы обеспечить целостное развитие человека. Качественные методы, которыми пользуется герменевтика, способны лишь дополнять статистически обоснованные нормативно доказанные признаки исследуемого и преобразуемого объекта. Они ценны эвристическим потенциалом смыслообразования, специфической функцией создания атмосферы сопричастности, сопереживания происходящему, но при этом остаются очень субъективными в оценках.

В таких случаях педагогическая деятельность выступает больше как искусство учителя, чем способность педагога строить работу на основе учета педагогических закономерностей и принципов, имеющих объективную составляющую. Только приблизившись к пониманию сущности человека, педагогика приобретает способность разрабатывать свой предмет: целенаправленное взаимодействие участников образовательных отношений, ведущее к желаемым изменениям мотивационной, интеллектуальной, поведенческой сфер личности. Педагогическая практика, не имея собственной концепции человека, может только уповать на то, что каждый педагог, определяя содержание своей деятельности, все же имеет хотя бы собственное, пусть не строго научное, представление о человеке.

В современной педагогической антропологии, предметом которой является человек развивающийся, используются теоретические основания, концептуальные подходы, исследовательские техники и методы не только антропологии и педагогики, но и других смежных наук (психологии, социологии, лингвистики), предполагая, что на пересечении исследовательских интересов разных наук можно приблизиться к пониманию феномена человека. Возможность интеграции исследовательских подходов продиктована близостью объекта изучения этих наук: человек в образовательной среде. Однако антропологический ренессанс, произошедший в системе образования в начале нового тысячелетия, не принес большого оптимизма в использования знаний о человеке для совершенствования образовательной сферы. Привлечение эвристического потенциала смежных наук не позволило создать определенность в сущности человека, смыслов его существования и главное – в проектировании человекосоразмерного образовательного процесса. Человека продолжают изучать «по частям», формируя и развивая на основе «поуровневых» педагогических стратегий. Отсюда наличие множества разноречивых представлений о целостном образовательном процессе.

Сложившееся неоптимистичное для педагогики положение с изучением человека и объяснением его поведения можно обосновать следующими причинами.

Во-первых, сложностью и многогранностью феноменологии человека, разносторонностью его проявления. Его можно представить и как биологический вид, и как психофизиологическую субстанцию, духовную сущность, и как субъект прошлого-настоящего-будущего. Формы проявления человеческого бытия оказались столь бесчисленны и многообразны, что потенциала науки не хватило для описания и представления целостного образа человека.

Во-вторых, во все времена человека с разной степенью успешности изучали различные науки, пытаясь описать его как целостный объект. Однако эти попытки оказывались неудачными, говоря языком метафоры, интеграция наук создала своеобразную Вавилонскую башню, спутавшую языки разных научных дисциплин. «Человек есть модель, выставленная для обозрения ее различными художниками: каждый рассматривает некоторые стороны ее, никто еще не охватил ее кругом» [3, с. 47], – писал по этому поводу К.А. Гельвеций, тем самым подчеркивая, что в раздробленности подходов и способов описания человека ускользает его целостность. Специфика предмета и задач разных наук не позволили им обнаружить те свойства, которые могли бы показать образ целостного человека. Так социология рассматривает человека как пластичное, легко поддающееся внешним влияниям существо, а психологи, наоборот, ищут в нем стабильные характеристики психики. Экономисты допускают, что человек способен к рациональному выбору, а философы-герменевты утверждают, что мотивы поведения людей иррациональны. Историки проявляют интерес к тому, как менялся человек на протяжении эволюции человечества, а биологи пытаются доказать неизменность анатомии современного человека. Таким образом, любые попытки создать синтетическую науку о человеке не могли привести к успеху. Только философия синтезировала данные наук и вненаучных форм знаний в целостное представление о человеке, однако ее характеристики оказываются слишком абстрактными и тяжело адаптируемыми для практической педагогической деятельности.

В-третьих, в эпоху развития индустриальной цивилизации на первое место стали выходить точные естественные и технические науки, отодвигая на задний план гуманитарные дисциплины. Изучение духовности как качества, отделяющего человека от других представителей биологического мира, перестало быть актуальным в развитии общества и экономики и уступило место материальности. Сегодня экономическое и социальное развитие все больше начинает определяться так называемыми NBIC-технологиями: нано-, био-, информационными и когнитивными. Они используются для изучения человека в целях его возможной трансформации. В публикациях можно встретить уже «не-

мало конкретных трансгуманистических проектов, в том числе детально разработанных. Это и иммортализм (обеспечение бессмертия индивидуального человеческого существа), и создание нейропротезов, и разработка ноотропов (средств, активирующих память и улучшающих когнитивные способности), и изобретение экзокортекса (размещаемого вне организма усилителя мозга), и, как венец всех усилий в данной области, создание постчеловека» [15, с. 25]. Все эти походы свидетельствуют о том, что разработчиков подобных проектов мало интересует сам человек, они все чаще становятся поставщиками средств управления человеческим существом, проектирования его новой телесности и психики в угоду производству и экономике. При таком подходе к исследованию человека полностью игнорируется смысл развития наук о человеке, который состоит в том, чтобы в помощь обществу разрабатывать средства культивирования качеств, делающих человека человеком, а не в том, чтобы человека превратить в какое-то неведомое существо.

Итак, несмотря на исключительный интерес современной науки к теме человека, она незначительно продвинулась в познании тайны его природы. Обозначилось еще больше вопросов, чем нашлось ответов. В таких ситуациях остается уповать лишь на оптимизм Ф.М. Достоевского, в творчестве которого всегда присутствует тема разгадывания тайны человека. «Человек есть тайна. Ее надо разгадать, и ежели будешь разгадывать ее всю жизнь, то не говори, что потерял время; я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком» [4, с. 233], – писал он, обращаясь к своему брату. В этих словах читается нетленный завет великого мыслителя и писателя разгадать эту тайну, поскольку люди должны знать о себе не только ради праздного интереса. В людях живет бесконечная вера в силу человеческого духа, устремленного к высшим целям.

Процесс бесконечного приближения к тайне человека цикличен и подобен движению по герменевтическому кругу истории. На каждом витке истории науки по-новому освещаются давние дискуссии о природе человека. Каждый раз поиски универсальной природы человека дают дополнительные представления о нем, позволяя открывать новые мысли, намечая связи между ними, и находить сходные черты. Примечательно, что мыслители совершенно разных эпох демонстрировали практически тождественные друг другу взгляды, поэтому рассмотрение всей социально-исторической деятельности исследования природы человека способствовало тому, чтобы у каждого индивидуального исследователя или практика оформлялись свои конкретные представления о феномене человека.

После значительных работ мыслителей Древней Греции интерес к феномену человека активно проявился в эпоху Возрождения. Антропология получила развитие в различных областях науки, в деятельности художников, сопровождавшейся восхищением человеком, его физической и духовной мощью. Настроение данной эпохи к человеку лучше всех выразил М. де Монтень. Размышляя о человеке и о природе человеческого духа, он утверждал, что всякий человек отражает в себе все человечество. Человек в философии М. Монтень – это активный творец мира, который в совершенных поступках приобретает способность оценить свои пороки и добрые дела. Самые важные обязанности человека – изучение своего характера, наклонностей, потенциала своих способностей, силы воли. По Монтеню, человек пришел в мир, чтобы быть счастливым.

Несколько иначе мыслил Р. Декарт – основоположник современного научного мышления и рационального познания мира: он видел в человеке существо двойной природы, с одной стороны, мыслящую субстанцию, а с другой – субстанцию протяженную. Однако в своей концепции человека не смог эти две стороны связать воедино. Он сомневается в способах продуктивного взаимодействия ума и тела (ментального и физического) и это приводит к неожиданным поворотам в его концепции человека. Для него достоверно только то, в чем невозможно сомневаться, а человек не сомневается только в одном – в том, что он существует. Я сомневаюсь, следовательно, я существую, по-

скольку в противном случае не было бы и сомнения. Иначе человек существует только в форме мыслящего существа, поскольку кроме мышления он в себе ничего другого не может обнаружить. Я мыслю, следовательно, я есть, утверждает он. В этом видится знаменитый аргумент Декарта в определении человека как мыслящего существа.

Понимая человека в качестве субъекта, существование которого определяется мышлением, Р. Декарт осуществил настоящую реформу в науке и культуре. Он заложил основы новоевропейской традиции, в которой самосознание приобретает в конечном итоге полную автономию и становится основанием культуры. В этой культуре идеи человека как целостности в первичном греческом понимании уходят на второй план, развивая сугубо рациональный взгляд на его природу. Научная рациональность, как известно, дает повод для заявления о том, что педагогика как сугубо гуманитарная наука оказалась в очень затруднительном положении в достижении своих теоретических и практических задач.

Научное познание породило множество альтернативных понятий природы человека. Человека стали изучать с разных сторон, что, по мнению М. Шелера, привело к разноречивым и принципиально несводимым в нечто целое представлениям. Сам М. Шелер, обобщая и систематизируя представления о человеке, выделил в истории философской мысли пять антропологических проектов: человек религиозный, человек разумный, человек желаний и умений, человек декаданса и человек культуры (сверхчеловек).

Первый тип – человек религиозный (*homo religiosus*), или человек мифа. Этот тип человека устраивает свою жизнь на основе религиозной веры, т.е. веры в сверхъестественные силы, карающие, защищающие и спасающие человека. Вера в такую идею все время поддерживается страхом.

Второй тип – человек разумный (*homo sapiens*). В рамках этой концепции каждый человек наделен разумной функцией, а страсти и влечения только дополняют их. Человек своим разумом способен оформлять и объяснять мир.

Третий тип – человек умелый и натуральный (*homo faber*). Это сугубо прагматичный тип человека, тип сложноорганизованного животного, наделенного способностью использовать орудия и знаковые системы, с помощью которых он добивается своих желаний. Все его желания и влечения телесны, поэтому и сущность человека выводится из физической природы. В природе он ведет себя как метафизический паразит, он под воздействием своих желаний все больше и больше захватывает пространство той среды, которая его породила. Он обречен на убийство всего вокруг, а, следовательно, и себя тоже.

Четвертый тип – это человек декаданса, или «дионисийский человек», «дезертир жизни», вызывающий «омерзение и болезненный стыд». Это существо изначально больное и представляет собой раковую опухоль на теле Земли. Он уничтожает все живое, будущее самым хищным существом, он прожигает жизнь, разрушая все вокруг.

Пятый тип – это проект человека как существа культуры. Это некий проект «сверхчеловека». Он способен брать на себя ответственность за бытие в мире. Он задает миру смысл, беря на себя задачи Бога. Таким образом, по М. Шелеру, мы имеем пять сценариев человеческого бытия. Все они взаимосвязаны друг с другом.

Однако подобные выводы не останавливают ученых, а задают оптимистичную траекторию изучения человека, отрицающую его апофатическую концепцию. Системный характер психологии человека, дающий возможность изучать сложные опосредованные связи между всеми его подструктурами, стал проверяться и доказываться опытным путем. В отечественной науке такие экспериментальные работы проводились под руководством Б.Г. Ананьева и И.И. Палей. Было показано, что «в любом из факторов, определяющих структуру личности, обнаруживаются корреляционные плеяды, сложновывящиеся цепи связей между отношениями и свойствами личности, интеллектуальными и другими психическими функциями, соматическими и нейродинамическими особен-

ностями человека» [1, с. 23]. Исследования позволили им преодолеть установку рассмотрения человека лишь как элемента естественнонаучной картины мира. Было четко отмечено, что человек представляет собой неделимое целое как в отношении взаимосвязи между мозгом и телом, так и в отношении психической жизни. В каждом проявлении жизни человека одновременно раскрываются его мышление, чувства и действия. Только проявление этих сторон, их единство может говорить о человеке как целостности.

Но еще задолго до работ ленинградских ученых важнейший вклад в педагогическую антропологию внес К.Д. Ушинский. Он придавал огромное значение определению цели воспитания, в которой должен фиксироваться образ человека, сочетающий в себе физическую природу, физиологические особенности и его душевно-духовные проявления. Он пишет: «Что сказали бы вы об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить – храм ли, посвященный Богу Истины, Любви и Правды, просто ли дом, в котором жилось бы уютно, красивые ли, но бесполезные торжественные ворота, на которые заглядывались бы проезжающие, раззолоченную ли гостиницу для обирания нерасчетливых путешественников, кухню ли для переварки съестных припасов, музей ли для хранения редкостей или, наконец, сарай для складки туда всякого, никому уже в жизни не нужного хлама? То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности» [9, с. 217]. Понимая необходимость исхода в воспитании из личности человека, К.Д. Ушинский видел главную задачу в создании условий, позволяющих выразиться (проявиться) душевной жизни человека, «дать ей вечную, по возможности, полную, широкую, поглощающую ее деятельность» [8, с. 365]. Это уже означает, что знания природы человека, особенности ее проявления на разных этапах его становления и развития должны определять образовательное содержание, обеспечивающее саморазвитие человека. Главный труд его жизни – «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869) – стал обобщающим достижением челоковедческих дисциплин и позволил создать целостную науку о человеке, по меркам педагогики и психологии его времени. Методология, использованная К.Д. Ушинским, исключала умозрительные конструкции человека, интеграция теории и практики, науки и жизни стала основой для его педагогической антропологии. В своих рассуждениях и обобщениях он использовал только научно доказанные факты, не зависимо от того, в рамках какой философской системы они были описаны. Вторым основополагающим принципом стало для него самонаблюдение, «основывающееся на врожденной человеку способности сознать и помнить свои душевные состояния» [9, с. 27]. Свою позицию по отношению к содержанию воспитания и условий ее организации он поясняет следующим образом: «Придавая большое значение воспитанию в жизни человека, мы, тем не менее, ясно сознаем, что пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить» [Там же, с. 18]. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [10, с. 15], – утверждал он, по существу определяя основную формулу педагогической деятельности воспитателя.

К.Д. Ушинский не сумел оставить развернутого ответа на вопросы «Что такое человек?», «Что же такое личность?», хотя он очень глубоко и умело раскрывает эти темы. Главным выводом его рассуждений стало определение принципа, указывающего на то, что моделирование и конструирование образовательного процесса должно опираться на описание человека как единства его телесности, души и духа. И тем самым дал Генриху Брюнингу еще один мощный аргумент для обобщения существующих концепций человека и утверждения, что человек в своей конечной индивидуальности и в своей историчности существует между стремлением к порядку и вечно текущей жизнью. Такое «непостоянство» человека не позволяет окончательно объяснить его природу и

установить место человека в общей картине универсума. Как говорится, от чего уходили, к тому и вернулись.

Неопределенность феномена человека в воззрениях разных авторов позволяет нам судить о том, что понимание сути человека откладывается в сознание и ретранслируется каждым человеком по-разному. Иначе говоря, невозможно разработать универсальную, пригодную для всех случаев и удовлетворяющую всех исследователей концепцию человека. Но при этом, сохраняется вера в то, что каждый педагог имеет свои представления о человеке и требования руководствоваться образом человека как мировоззренческой установкой в процессе проектирования и управления образовательным процессом.

Развитие современной образовательной сферы все более актуализирует проблемы и выделяет целый класс задач, которые должны решаться на основе антропологического подхода. «Современный ритм и темп человеческой жизни диктуют необходимость многостороннего и в то же время целостного развития человека» [6, с. 27], – пишет В.И. Слободчиков. Анализ различных публикаций, выполненных в последние годы, непосредственно или опосредовано посвященных антропологическому подходу в образовании, показывает, что многие авторы особо не затрудняют себя в истолковании сути данного мета-принципа, видимо, полагая, что это само собой разумеющееся и ясное для всех понятие. Простая методологическая установка о том, что в центр образовательного процесса ставится человек с его переживаниями, знаниями и способами деятельности мало что дает педагогу для построения конкретных проектов педагогической деятельности. Тем не менее более придирчивая оценка исследований по данной тематике позволяет, на наш взгляд, выделить два направления, в которых указанный выше подход в последние десятилетия оказался плодотворным.

Первое направление видится в организации такого образовательного процесса, в котором приоритет отдается ценностям человека, развитию чувства собственного достоинства субъектов образовательных отношений, направленности на формирование целостности человека в контексте его возможной будущей продуктивной жизнедеятельности. Любое обстоятельство жизнедеятельности субъектов рассматривается с точки зрения смысловых контекстов. Это направление антропологического подхода практически тождественно принципу гуманизма в образовании, представляющемуся как социально-ценностный комплекс идей, утверждающих отношение к человеку как к высшей ценности, признающих его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих физических и духовных сил [11, с. 201].

Вторая группа исследователей под антропологическим подходом понимает такую мировоззренческую и нравственную основу исследования, которая может трактоваться «как способ концептуального осмысления и интерпретации целей, путей, механизмов, средств, результатов реализации человеком своих возможностей и себя в целом в воспитательном пространстве общества» [2, с. 57]. Такое понимание антропологического подхода предлагает в качестве основы и образца педагогического познания рассматривать целостный образ человека, а образование – как среду и условие развития его сущностных сил. Подразумевается, что резервы человеческой природы должны осуществляться за счет грамотно построенной педагогической среды, дающей возможность человеку избирательно воспринимать и перерабатывать ее раздражители в соответствии со своими интересами и целями. Чрезвычайно важно определить тот комплекс системных качеств человека, на актуализацию которых и должна выстраиваться система условий моделируемого образовательного процесса.

«Предназначение человека состоит в том, чтобы исполниться» [5, с. 59], – пишет М.К. Мамардашвили. Словом, человек не имеет неизменной и завершенной сущности. Он процесс, протекающий от мгновения к мгновению. Каким ему быть – это привилегия самого человека. Максимум, на который могут претендовать науки о человеке, – это исследования путей развития и демонстрация пространства выбора, значения для челове-

ка развивающегося. Представления о путях развития человека не могут ему навредить, а лишь помогут выбрать путь саморазвития и стать самим собой.

Человек – открытое существо, он претерпевает многочисленные метаморфозы, которые оказывают воздействие на его природу. По определению М.К. Мамардашвили, человек находится в постоянном процессе «зановорождения». «Человек – это, прежде всего, постоянное усилие стать человеком...» [Там же, с. 60]. Человек находится в постоянном состоянии «самотворения», он есть процесс, в котором формирует самого себя, свой интеллект, чувства и действия. Он создает самого себя благодаря собственным же непрерывным, индивидуальным усилиям. Практически, то же самое утверждает В.С. Соловьев, когда пишет, что человек – это уникальное, постоянно меняющееся сочетание биологического (физического) и психического, которое в своем высшем единстве образует сознание, способное мыслить себя, свои деяния.

Оригинальную и весьма продуктивную для педагогики характеристику феномена человека дает Э. Фромм. По его мнению, бесполезно искать некое субстанциональное начало человека. Его природа обнаруживается в тех сферах человеческого существования, где потенциал «человеческой природы» может проистекать в виде разнонаправленных активностей. Э. Фромм утверждает, что для понимания природы человека нецелесообразен поиск ответа на вопрос «Что такое человек?», вместо него должен быть поставлен другой «Что значит быть человеком?» [13, с. 57]. Ему вторит Ж.П. Сартр: «Человек есть то, что он сам из себя делает». Эту мысль требует уточнения, поскольку человек «сам себя делает» в сотрудничестве с другими.

Следовательно, в процессе изучения человека внимание должно концентрироваться на поступках и действиях человека, а в организации образовательного процесса важно стремиться, чтобы были созданы условия актуализации поступков, в которых проявляются основные черты его характера, априорно положительные качества личности. Этим подчеркивается, что наряду с представлением человека как растущего природного существа в образовании происходит развитие его как социального продукта, то есть акцент переносится на субъектно-деятельностное развитие, что означает способность «превращать свою жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [6, с. 28]. Современные исследования, связанные с психологией развития человека как личности, показывают, что «человеку внутренне присуще изначально быть субъектом, развиваясь в этом качестве до сознательного деятеля и в этом смысле максимально свободного существа, способного целенаправленно преобразовывать внешний и внутренний мир по своим собственным законам» [7, с. 24].

На наш взгляд, созвучное развитие этой идеи дано в работах философа С.М. Коган, в которых личность представлена как совокупность пяти потенциалов: гносеологического (познавательного), созидательного (творческого), аксиологического (ценностно-ориентационного), коммуникативного (общенческого), эстетического (частью которого является художественный потенциал). Возможны и другие комбинации свойств человека, но, в отличие от них, подход С.М. Когана удобен для педагогики еще и тем, что каждому направлению проявления сущностных свойств человека определен свой вид деятельности. Если учитывать, что деятельность человека является формой его реального существования, проявляясь в деятельности, человек развивается (С.Л. Рубинштейн), то вполне можно допустить описание человека через систему педагогически направляемых и управляемых деятельностей. Следовательно, развитие человека можно представлять как процесс включения его в различные виды усложняющихся деятельностей, способами реализации которых он должен овладевать в своем развитии. В деятельности одновременно проявляются многообразные механизмы: физиологические, психические, речевые, орудийные, т.е. актуализируются все уровни и свойства человека. Несмотря на то, что деятельность представляет собой только видимую реальность человека, его зримую активность, она выступает условием и фактором, с помощью которых

приходят в движение все механизмы взаимодействия человека с окружающей действительностью. Отсюда можно предположить, что человек как личность, как выражение, фокус, ансамбль общественных отношений в деятельности реализует себя в непрерывной связи с духовным и природным миром. В отражении и в познании явлений действительности участвует весь человек, а не отдельно его мышление, чувства или сенсорная система. И здесь уместно вновь напомнить мысль М.К. Мамардашвили о том, что человек живет всеми частями своего существа, всеми окружающими его вещами и событиями, в которых закрепились частички души. Даже мысль, которая является высшим продуктом человеческого духа, может быть представлена в форме сознательного акта, движения души и физической организации. Словом, мыслит не только мозг, но и весь человек, его физическая, психическая и духовная природа. «В сознании и поведении человека, – утверждает М.К. Мамардашвили, – содержится то, что можно сознать, думать или чувствовать, и уровни отражения мира» [5, с. 59]. «Отключенность» одного из уровней не позволяет человеку познать мир во всей его полноте, результатом чего становится неумение адекватно строить свое поведение. Одно дело утверждать «я думаю, что мыслю», другое – «я чувствую, что я мыслю», третье – «я действую в соответствии с тем, как я мыслю».

В конце двадцатого века нейрофизиология подтвердила, что между концептуализацией, чувственным восприятием и моторными системами тела существуют связь на биологическом уровне. Этот вывод позволяет заключить, что в повседневной практике воспитания и обучения, «выделяя» внешнюю видимую реальность человека и актуализируя ее, можно оживить весь поток изменений физических и психических сил, нравственных воззрений, воли и других качеств и свойств человека.

Эту точку зрения усиливает в своих работах Г.П. Щедровицкий, утверждая, что все многообразие исследований и характеристик бытия человека может быть представлено лишь в его гипотетической модели. Все мыслимые концепты человека могут фиксировать необходимость двух переходов: от изменений, произведенных человеком в окружающих его объектах, к самим действиям, деятельности, поведению или взаимоотношениям людей, а также от действий, деятельности, поведения, взаимоотношений человека к его «внутреннему устройству и потенциям», которые получили название «способностей» и «отношения» [14, с. 103–104].

Отметим, что этот вывод для психологии и педагогики не является новым. Еще И. Гете, проводя исследования по теории цвета, пришел к заключению о возможности выделения в человеке внутренней и внешней сторон, зеркально отражающих явления, с которыми он сталкивается. Это позволило ему сформулировать положение о возможности существования понятий «человек внешний» и «человек внутренний». Внешность человека обманчива, а внутреннее таинственно, но они связаны друг с другом, хотя законы взаимосвязи все еще детально продолжают изучаться.

«Внешний человек», соприкасаясь с предметным миром, схватывает мир абстрактно, с множественностью его проявлений, что закладывает только начало движения к пониманию сущности явлений. Но этот процесс необходим как момент постижения истины, и, следовательно, его нельзя исключать из познавательного процесса. Внешние действия как бы дают начало деятельности «внутреннего человека», его переживаниям и мыслительным процессам. Только взятые в единстве эти процессы могут позволить человеку понять мир, вырастить в себе возможность адекватного реагирования на него. Эти воззрения И. Гете на природу человека открыли его современникам оригинальный путь к обоснованию педагогической практики. Он позволяет увидеть за внешним, видимым, осязаемым поведением человека его внутренние переживания, чувствования и на этой основе «вызвать движения души человека».

Все сказанное не означает, что предметная деятельность детей не должна совершаться по принуждению. Принуждение порождает сопротивление. Педагогические тех-

нологии должны давать возможность каждому ребенку раскрыть свой потенциал, предоставляя право выбора стратегии поведения. Эту методическую концепцию реализовал на своем опыте С. Френе. Его основной педагогический принцип состоял в том, чтобы предоставить ребенку возможность осуществить свободу выбора и поддерживать его деятельность, создав условия для ее реализации. «Поскольку мы пока не можем методично, на научной основе познать детей и, исходя из этого знания, предоставить каждому ребенку соответствующее образование, удовлетворимся тем, что создадим для них среду и технические средства, способные помочь становлению их личности» [12, с. 39], – утверждает он.

Очевидно, что рассмотрение средств и условий воспитания и обучения человека невозможно без принятия определенной концепции человека. Однако на этом пути мы до настоящего времени не смогли изжить целый ряд противоречий, связанных с традициями и стереотипами, которые сложились в отечественной образовательной среде. Слова А. Адлера остаются чрезвычайно актуальными для современников. «Понимание природы человека, – писал он, – это задача исполинского масштаба, ее решение было целью нашей культуры с незапамятных времен» [1, с. 6]. Нужно огромное усердие для дальнейшего поиска путей использования знаний о человеке для построения разумного и сообразного его природе образовательного процесса. Весь смысл педагогических исследований должен состоять в определении оптимальных условий «пространства жизни человека», для того чтобы в последующем в искусственных процессах реализовать эти условия, задающие особый ракурс интерпретации процесса образования человека.

В педагогике давно назрела необходимость особого методологического подхода, который позволил бы раскрыть пути и способы, синтезирующие различные точки зрения на конструкцию образовательного процесса. В качестве объединяющей основы может рассматриваться видение природы человека, его структуры, законов внутреннего развития, способов восприятия и репрезентации действительности. Иначе говоря, синтетические знания о человеке могут выполнять особую функцию, быть образом-регулятором определения структуры и конструирования педагогических объектов. Однако отсутствие универсального образа человека предполагает, что учителям и воспитателям надлежит иметь свой образ-идеал совершенного человека и с учетом данного представления строить образовательный процесс по достижению цели педагогической деятельности. Отсюда первое, с чего необходимо начинать определение конкретных путей развития человека, – это попытка ответить на вечные вопросы культуры «Что такое человек?», «В чем смысл его жизни?», «Что такое жизнь?» и «Как следует осуществить жизнь?»

Итак, если педагоги хотят помочь человеку в достижении своего совершенства, то они не должны работать, имея собственную концепцию человека. Человек сотворен цельным существом, поэтому только интегральный подход для его изучения и выбора способов воздействия является адекватным. Этот тезис раскрывает один из способов формализации познавательной процедуры. Он направляет определенный антропологический и деятельностный контексты как на познавательный процесс, связанный с исследованием и осуществлением образовательного процесса, так и на сам процесс его построения.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.
2. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развитие педагогического знания: методология и теория: монография. Ставрополь, 2006.
3. Гельвеций К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. М., 1938.

4. Достоевский Ф.М. О русской литературе. М., 1987.
5. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1992.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека. М., 2014.
7. Татенко В.О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. Т. 16. 1995. №3. С. 23–34.
8. Ушинский К.Д. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии». Сжатый учебник педагогики. В 11 т. Т. 10. М., Л., 1948–1952.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. В 11 т. Т. 8–9. М., Л., 1948–1952.
10. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 5, 6. М., 1990.
11. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева. М., 1983.
12. Френе С. Избранные педагогические сочинения. М., 1990.
13. Фромм Э. Человек для себя. Минск, 1992.
14. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика. Педагогика и логика. М., 1993.
15. Юдин Б.Г. Что там после человека? // Философские науки. 2013. №8. С. 24–37.

* * *

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. L., 1969.
2. Bobryshov S.V. Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie razvitiya pedagogicheskogo znaniya: metodologiya i teoriya: monografiya. Stavropol', 2006.
3. Gel'vecij K.A. O cheloveke, ego umstvennyh sposobnostyah i ego vospitanii. M., 1938.
4. Dostoevskij F.M. O russkoj literature. M., 1987.
5. Mamardashvili M.K. Kak ya ponimayu filosofiyu. M., 1992.
6. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya obrazovaniya cheloveka. M., 2014.
7. Tatenko V.O. Sub'ekt psihicheskoy aktivnosti: poisk novoy paradigmy // Psihologicheskij zhurnal. T. 16. 1995. №3. S. 23–34.
8. Ushinskij K.D. Materialy k 3-mu tomu «Pedagogicheskoy antropologii». Szhatyj uchebnik pedagogiki. V 11 t. T. 10. M., L., 1948–1952.
9. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii. V 11 t. T. 8–9. M., L., 1948–1952.
10. Ushinskij K.D. Pedagogicheskie sochineniya. V 6 t. T. 5, 6. M., 1990.
11. Filosofskij enciklopedicheskij slovar' / pod red. L.F. Il'icheva. M., 1983.
12. Frene S. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M., 1990.
13. Fromm E. Chelovek dlya sebya. Minsk, 1992.
14. Shchedrovickij G.P. Pedagogika i logika. Pedagogika i logika. M., 1993.
15. Yudin B.G. Chto tam posle cheloveka? // Filosofskie nauki. 2013. №8. S. 24–37.



Anthropological perspective of education

The idea of the necessity of constant understanding of the man's essence in the organization of pedagogical activity is advanced. The anthropological approach is one of the key directions in modern Pedagogy. The analysis of the conditions for building a "human-proportioned" educational process is proposed. There is underlined the contradiction of the man's image, the dependence of the concepts of it from the historical events and the authors' points of views.

Keywords: *education, man, the concept of man, anthropological approach, social experience, educational process, pedagogical activity.*

(Статья поступила в редакцию 01.10.2025)

А.И. БУРЛУЦКИЙ
Волгоград

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Посредством применения трансдисциплинарного, социокультурного и структурно-функционального подходов определяется понятие «социокультурная идентичность», которое рассматривается в качестве базовой категории исследования проблемы формирования общности «россияне». Обосновывается, что в случае принятия молодыми поколениями граждан Российской Федерации данной идентичности наша страна сумеет выстоять перед внешним давлением и нивелирующим воздействием глобализации.



Ключевые слова: *социокультурная идентичность, самоидентичность, образ мира, глобальный проект, россияне.*

Формирование социокультурной идентичности новых поколений соотечественников является сегодня важнейшей задачей не только для отечественной педагогической науки и практики, но и для российского общества и государства. Такой статус она приобретает как минимум по двум причинам. Во-первых, с распадом СССР и утратой предыдущего, *надэтнического* (советского) концепта идентичности, перед образовательным сообществом встает неизбежный вопрос: кем, прежде всего, должен ощущать себя молодой человек, родившийся в России: представителем конкретной этнокультурной общности или же россиянином (членом политической / гражданской нации)? И, во-вторых, данная задача входит в число первоочередных задач отечественного образования вследствие процесса глобализации, угрожающего стереть с социокультурной карты Земли исторически сложившиеся общности [9; 16].

Решение названной задачи требует от субъектов образования, прежде всего, предельной ясности в вопросе о содержании понятия, отражающего феномен социокультурной идентичности. Между тем, в научной литературе встречаются различные его трактовки. При этом наиболее активны в дискуссии о содержании понятия «социокультурная идентичность» представители «смежных» для педагогической науки цехов (философы и политологи, социологи и культурные антропологи, специалисты в области гражданской и политической истории). И куда меньше своих коллег-гуманитариев уделяют ему внимание ученые-педагоги. Исходя из этого, **целью** статьи является определение сущностных черт социокультурной идентичности как категории *педагогического* исследования.

Для ее достижения нами применен следующий методологический инструментарий: *трансдисциплинарный* подход, позволяющий рассматривать интересующий нас феномен с позиции синтеза знаний различных социально-гуманитарных наук; *социокультурный* подход, согласно которому личность рассматривается как продукт совершенно конкретной культуры, одетый в «каркас» социальных отношений; *структурно-функциональный* подход, посредством которого системный феномен (социокультурная идентичность) представляется нами как целостность, состоящая из структурных элементов, выполняющих определенные функции.

Применение перечисленных подходов при анализе научной литературы (педагогической, философской, социологической, культурологической, психологической) позволило установить, что термин «идентичность» восходит к латинскому слову *idem*, буквально имеющему значение «тот же самый», тождественный, равнозначный. Характер-

но, что в английском языке *identity* обозначает «узнавание» или «отождествление». Наиболее полно философское понимание «идентичности» изложено в работах Э. Эриксона и К. Юнга [1; 14]. Считается, что именно Э. Эриксон ввел термин в научный оборот, рассматривая идентичность как сущностный процесс взаимодействия человека и культуры, к которой он принадлежит. Иначе говоря, «идентичность», по Э. Эриксону, представляет собой *субъективное ощущение* тождества и целостности своей личности, возникающее спонтанно, неожиданно как *узнавание* своей сущности, а также как результат *переживания* и *осознания* своей принадлежности к определенной социальной группе посредством противопоставления существованию других групп [20; 21].

Идентичность у К. Юнга, в свою очередь, описывается как явление, дающее человеку *характеристики окружающей его реальности*, которая, в свою очередь, «вплетается» в личность в процессе индивидуализации. Ученый подчеркивал, что личность овладевает реальностью, не просто слепо подчиняясь ей, а *пропуская через себя*, приобретая из нее некоторые характеристики, категории и правила, сохраняя при этом свою уникальность [4, с. 9].

На глубокую связь «идентичности» с обществом и культурой указывал Э. Фромм [17]. Он отмечал, что человек, будучи «вырванным» из природы, нуждается в самоопределении, чтобы снова почувствовать себя в гармонии с ней через культуру. Так, взаимодействуя с обществом и существуя внутри него, он может либо маскировать свое «Я», принимая правила группы (дабы стать ее частью), либо же выдвигает свою индивидуальность на первый план, идет на конфликт с обществом.

Феномен социальной идентичности исследовал также Г. Тэджфелл, определивший интересующее нас понятие и как отражение индивидом принадлежности к социальной группе, и как способность принимать социальный статус в ней [15].

В современной науке понятие «социокультурная идентичность» подробно рассматривается в монографии М.В. Шакуровой. Определяя его содержание, исследователь обращает внимание на то влияние, которое оказывает на личность и группу индивидов сложившаяся ранее картина мира. Согласно данной точке зрения, все элементы системы «личность – картина мира» подвижны и подвержены взаимному влиянию. Кроме того, для полной идентификации личности требуется не только принятие ею некой «картины мира», но и равноценный отклик сообщества, принимающего ее [19].

На связь понятия «социокультурная идентичность» с понятием «образ мира» указывает С.Г. Новиков. Он пишет, что в «образе мира» индивида, по сути, «содержатся не изображения реальности, а *изображенное*, то есть *представляемое* индивидом – то, что репрезентирует, структурирует и интерпретирует социальный универсум» [9, с. 5]. Ученый подчеркивает: образ мира формируется как стихийно (в ходе повседневных практик), так и сознательно – институтом образования. Как это видно из размышлений С.Г. Новикова, не наличие у индивида «картины мира», но наличие его «образа» характеризует процесс социокультурной идентификации. Иными словами, «картина мира» скорее фиксирует отношение воспитанника к *непосредственно* наблюдаемой реальности, а «образ мира» несет в себе исторический опыт той общности, с которой он себя соотносит [10].

В исследовании группы российских ученых (М.А. Арефьев, А.В. Зыкин и др.) «идентичность» рассматривается как «некая форма бытия», завязанная на определенной ориентации сознания на интеграцию себя в реальность, отождествления вещи и отношений между ними [1]. Заметим, что отечественные исследователи, как правило, разводят семантически близкие понятия «идентичность» и «идентификация». Идентичность личности определяется ими как *результат* идентификации, «под которой в широком смысле понимается процесс становления, функционирования и развития идентичности субъекта» [3, с. 139].

Авторы научных работ в области социальной психологии обычно рассматривают идентичность как систему, состоящую из трех элементов: социальная идентичность (она же групповая), личностная идентичность, самоидентичность. Перечисленные элементы имеют строгую иерархию, но при этом являются взаимодополняющими. Полагаем, что социокультурные условия, сложившиеся в процессе исторического развития общности под влиянием природно-климатического и геополитического факторов, создают определенную групповую идентичность. Для конкретного же индивида характерно наличие его собственного «самоощущения» – самоидентичности. В результате постоянного взаимного воздействия этих двух элементов друг на друга, как указывают ученые-психологи, создается уникальный для каждого человека набор установок, который называется личностной идентичностью.

Таким образом, собственное восприятие человеком мира постоянно обогащается за счет окружающей его социокультурной реальности. При этом идентичность, будучи сложной самоорганизующейся системой, направленной на саморазвитие, формирует постепенное усложнение собственной структуры за счет трансформации получаемых извне установок. Будучи своего рода защитным механизмом индивида при его столкновении с проблемами социально-политического характера, давлением чужих для него культур, социокультурная идентичность нуждается в постоянном восстановлении. Последнее происходит особенно часто в периоды социально-экономических потрясений, вследствие чего поддерживается целостность личности [2, с. 10–11].

Важным представляется тезис, формулируемых в работах ученых-педагогов о том, что успешность социокультурной идентификации зависит от степени ее органичности. Во-первых, индивид должен принимать идентичность добровольно и осознанно, а не посредством принудительных действий. И, во-вторых, ведущую роль в формировании идентичности играет, по мнению исследователей, гуманитарное знание, предлагающее и обосновывающее смыслы и ценности [6; 8].

Л.М. Захарова и Л.П. Дормидонтова выделяют следующие виды, или «уровни» идентификации. Первый уровень – личностный (процесс самоопределения и адаптации субъекта к социокультурной реальности). Затем следует социальный уровень, поднимающий формирование идентичности до взаимодействия конкретного субъекта с той или иной социальной группой. И, наконец, – цивилизационный уровень, который заключается в соотношении субъектом себя с конкретной цивилизацией [4].

Заметим, что в научной педагогической литературе чаще всего рассматривают идентичность гражданскую или же этническую. О воспитании гражданской идентичности говорится также в российских нормативных документах в области целенаправленной социализации и инкультурации детей и молодежи (начиная с образовательного стандарта для основного общего образования второго поколения) [15]. В структурной организации гражданской идентичности выделяют знаниевый, ценностный, эмоциональный, деятельностный компоненты [11].

Что касается этнической идентичности, то, как заметила Н.Р. Красовская, она заключается в осознании индивидом своей принадлежности к той или иной этнической общности на основании общей территории проживания, устойчивых особенностей культуры и языка [7]. Ее ключевыми элементами выступают территория, нация, язык и культура. Исследователи оценивают успешность этнической идентификации на основании того, происходит или нет интеграция личности в культуру того или иного народа.

Полагаем, что понятие «социокультурная идентичность» шире понятия «этническая идентичность», поскольку фиксирует принадлежность индивида к группе, которая может иметь *надэтнический* характер и включать в себя представителей разных этнических общностей. Они складывались в имперских структурах (древнеримской, к примеру, начиная с первых веков нашей эры), многонациональных государствах, обладавших универсальной идеей и руководствовавшихся намерением воплотить в жизнь Глобаль-

ный проект (СССР, в частности) [12]. Полагаем, что понятие «социокультурная идентичность» также шире еще одного понятия, встречающегося в научной литературе – «цивилизационная идентичность». Последнее характеризует соотнесение индивида с социокультурной структурой *определенного уровня* (цивилизацией – феноменом, отличающимся наличием государства, частной собственности, письменности и пр. черт, отсутствующих у тех структур, которые и ныне, вслед за А. Фергюсоном, философы именуют «варварскими»).

Полагаем, что в реалиях современной транзитивной реальности, когда размываются сложившиеся в минувших веках общности, дезавуируются исторически сформировавшиеся ценности, крайне важно развивать у новых поколений жителей России именно *социокультурную* идентичность, обозначаемую нами как «россияне». Уточним, что под «социокультурной идентичностью» мы понимаем самоотождествление индивида с общностью, чья культурная программа, транслируемая формальным, неформальным и информальным образованием, позволяет ей сохранить свою инаковость, несмотря на инокультурное воздействие и прямую культурную интервенцию доминирующих глобальных акторов. Соответственно термином «россияне» мы маркируем не просто «политическую / гражданскую нацию», а социокультурную общность, исторически сложившуюся в рамках российской государственности, которая а) объединена общей судьбой на основе сознательного и добровольного выбора; б) сохраняет этнокультурное своеобразие своих структурных элементов в общих интересах; в) воспроизводит культуры народов ее составляющих, отводя ключевое место в «симфонии культур» русской культуре. Именно на репродукцию этой социокультурной общности должны быть нацелены усилия всех акторов образования.

Подводя итоги, отметим следующее. Во-первых, в современных условиях перед отечественной педагогической практикой встает важнейшая задача формирования у подрастающих поколений ощущения принадлежности к общности «россияне». От ее решения во многом зависит прочность российского общества и государства, возможность выстоять перед внешним давлением и нивелирующим воздействием глобализации. Во-вторых, данный факт делает крайне важным выработку отечественной педагогической наукой путей и средств формирования социокультурной идентичности. В-третьих, работа в этом направлении должна начинаться с определения содержания базового понятия – «социокультурная идентичность». Последняя, будучи продуктом формального, информального и неформального образования, заключается в отождествлении индивидом себя, прежде всего, не с этносом, а с исторически сложившейся общностью, что побуждает его к участию в деятельности, которая способствует воспроизводству «родной» социокультурной структуры в мировом социокультурном пространстве.

Список литературы

1. Арефьев М.А., Зыкин А.В., Виноградова С.А., Федоров М.В. Социокультурная идентичность: суждения, определения и современные проблемы // Социодинамика. 2022. №8. С. 1–13.
2. Живаева Ю.В. Социокультурная идентичность как фактор устойчивости жизненного мира человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2014.
3. Жукова Е.Д., Гильмиянова Р.А. Социокультурная идентичность: особенности формирования // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. №1(102). С. 133–145.
4. Захарова Л.М., Дормидонтова Л.П. Формирование социокультурной идентичности детей 5–10 лет в условиях региональной системы образования // МНКО. 2020. №6(85). С. 28–30.
5. Казеннов А.С. Диалектика как высший метод познания: монография. СПб., 2011.
6. Красильникова Е.В., Оганезова А.Е. Образование как сфера социокультурной идентификации // Полилингвильность и транскультурные практики. 2013. №3. С. 108–115.

7. Красовская Н.Р. Этнокультурная идентичность // Власть. 2020. №3. С. 75–81.
8. Небратенко С.В. Педагогические аспекты становления социальной идентичности // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2009. №1. С. 91–94.
9. Новиков С.Г. Воспитание советской идентичности у дошкольников (1921–1941 гг.) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №1(184). С. 4–9.
10. Новиков С.Г. Формирование исторической памяти школьников как инструмент обретения ими социокультурной идентичности // Народное образование. 2024. №3. С. 113–120.
11. Новиков С.Г. Формирование исторической памяти россиян: непрерывный процесс воспроизводства социокультурной инаковости // Непрерывное образование: XXI век. 2024. №2(46). С. 2–11.
12. Новиков С.Г., Бурлуцкий А.И. Формирование советской идентичности у детей в 1920–1930-е годы: методологический инструментальный исследования // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики: сборник научных трудов международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Волгоград, 2023. С. 28–32.
13. Образовательные стандарты второго поколения. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/user/391038/page/standarty-2-pokoleniya-fgos> (дата обращения: 25.10.2024).
14. Сапожникова Р.Б. Анализ понятия «идентичность»: теоретические и методологические основания // Вестник ТГПУ. 2005. №1. С. 13–17.
15. Сафин Н.В. Гражданская идентичность личности: компонентная структура понятия в интерпретации ученых // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-4. С. 326–328.
16. Третьякова А.И. Особенности формирования идентичности в условиях глобализации // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. №2(39). С. 56–60.
17. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 2017.
18. Чернова И. Б. Концептуальные основания исследования идентичности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2015. №4(167). С. 29–39.
19. Шакурова М.В. Социально-педагогические условия становления социокультурной идентичности личности. Воронеж, 2006.
20. Эриксон Э. Детство и общество. Обнинск, 1993.
21. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

* * *

1. Aref'ev M.A., Zykin A.V., Vinogradova S.A., Fedorov M.V. Sociokul'turnaya identichnost': suzhdeniya, opredeleniya i sovremennye problemy // Sociodinamika. 2022. №8. S. 1–13.
2. Zhivaeva Yu.V. Sociokul'turnaya identichnost' kak faktor ustojchivosti zhiznennogo mira cheloveka: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Tomsk, 2014.
3. Zhukova E.D., Gil'miyanova R.A. Sociokul'turnaya identichnost': osobennosti formirovaniya // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2024. №1(102). S. 133–145.
4. Zaharova L.M., Dormidontova L.P. Formirovanie sociokul'turnoj identichnosti detej 5–10 let v usloviyah regional'noj sistemy obrazovaniya // MNKO. 2020. №6(85). S. 28–30.
5. Kazennov A.S. Dialektika kak vysshij metod poznaniya: monografiya. SPb., 2011.
6. Krasil'nikova E.V., Oganezova A.E. Obrazovanie kak sfera sociokul'turnoj identifikacii // Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki. 2013. №3. S. 108–115.
7. Krasovskaya N.R. Etnokul'turnaya identichnost' // Vlast'. 2020. №3. S. 75–81.
8. Nebratenko S.V. Pedagogicheskie aspekty stanovleniya social'noj identichnosti // Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2009. №1. S. 91–94.
9. Novikov S.G. Vospitanie sovetской identichnosti u doskol'nikov (1921–1941 gg.) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №1(184). S. 4–9.
10. Novikov S.G. Formirovanie istoricheskoy pamyati shkol'nikov kak instrument obreteniya imi sociokul'turnoj identichnosti // Narodnoe obrazovanie. 2024. №3. S. 113–120.

11. Novikov S.G. Formirovanie istoricheskoy pamyati rossiyan: nepreryvnyj process vosproizvodstva sociokul'turnoj inakosti // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2024. №2(46). S. 2–11.
12. Novikov S.G., Burluckij A.I. Formirovanie sovetskoj identichnosti u detej v 1920–1930-e gody: metodologicheskij instrumentarij issledovaniya // Realizaciya idejnogo potentsiala istoriko-pedagogicheskogo znaniya v kontekste sovremennoj obrazovatel'noj politiki: sbornik nauchnyh trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii – XXXVI sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Volgograd, 2023. S. 28–32.
13. Obrazovatel'nye standarty vtorogo pokoleniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://nsportal.ru/user/391038/page/standarty-2-pokoleniya-fgos> (data obrashcheniya: 25.10.2024).
14. Sapozhnikova R.B. Analiz ponyatiya «identichnost'»: teoreticheskie i metodologicheskie osnovaniya // Vestnik TGPU. 2005. №1. S. 13–17.
15. Safin N.V. Grazhdanskaya identichnost' lichnosti: komponentnaya struktura ponyatiya v interpretacii uchenyh // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. №77-4. S. 326–328.
16. Tret'yakova A.I. Osobennosti formirovaniya identichnosti v usloviyah globalizacii // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. 2023. №2(39). S. 56–60.
17. Fromm E. Begstvo ot svobody. M., 2017.
18. Chernova I. B. Konceptual'nye osnovaniya issledovaniya identichnosti // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kul'turologiya. 2015. №4(167). S. 29–39.
19. Shakurova M.V. Social'no-pedagogicheskie usloviya stanovleniya sociokul'turnoj identichnosti lichnosti. Voronezh, 2006.
20. Erikson E. Detstvo i obshchestvo. Obninsk, 1993.
21. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. M., 1996.



Social and cultural identity as the category of pedagogical research

The concept “social and cultural identity”, that is considered as the basic category of studying the problem of development of the “Russians” community, is identified by the means of use of the transdisciplinary, sociocultural and structural-functional approaches. It is substantiated that in the case of adoption of this identity by the younger generation of citizens of the Russian Federation our country will be able to withstand the external pressure and the levelling impact of globalization.

Keywords: *social and cultural identity, self-identity, image of world, global project, Russians.*

(Статья поступила в редакцию 09.10.2025)

Е.А. ОПФЕР
Москва

**ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ГАРМОНИЗАЦИИ СУБЪЕКТИВНЫХ
ПОТРЕБНОСТЕЙ И ОБЪЕКТИВНЫХ ВЫЗОВОВ**

Обоснованы закономерности профессионально-личностного развития преподавателей, осуществляющих профессиональную деятельность в дихотомии личных интересов и внешних нормативных и административных вызовов системы высшего образования. В основу выделения закономерностей положены результаты всероссийского исследования «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России», а также анализ научных и нормативных источников.



Ключевые слова: профессионально-личностное развитие преподавателя, преподаватель вуза, высшее образование, закономерности профессионально-личностного развития.

В ходе развития и модернизации системы высшего образования в России к преподавателю вуза предъявляются все новые и новые требования, зачастую выходящие за пределы традиционных представлений о его профессиональной деятельности. Так, наряду с преподаванием и научной работой педагог должен обладать компетенциями организации проектной деятельности, администрирования и взаимодействия с работодателями. Идея гармонизации различных видов деятельности и различных мотивов профессионально-педагогической деятельности в сфере высшего образования упоминается исследователями [3]. Воплощению данной идеи в контексте развития преподавателей вузов будет способствовать выстраиванию в вузе системы развития профессионально-личностных качеств, которые позволили бы профессорско-преподавательскому составу сохранять свою конкурентоспособность на академическом рынке труда [6].

Исследовательский вопрос заключается в выявлении закономерностей профессионально-личностного развития преподавателя вуза в условиях гармонизации его субъективных потребностей и объективных вызовов, которые ставит система образования.

Согласно В.В. Краевскому, закономерность в педагогике – это «наиболее общая форма воплощения теоретического знания» [4, с. 52]. Закономерности существуют независимо от деятельности субъектов педагогического процесса и могут быть обнаружены при анализе действительности, в частности на основе социологических методов – опроса, наблюдения, беседы и пр.

В научных исследованиях проблеме закономерностей профессионально-личностного развития преподавателей посвящен ряд работ. Так, А.В. Батаршев в русле психологической науки обосновал влияние социально-психологических закономерностей на процесс, а именно влияние вторичной социализации на профессионально-личностное развитие преподавателя в условиях работы в вузе [1]. В рамках педагогической акмеологии проанализированы закономерности профессионального становления педагога, связанные с неравномерностью и гетерохронностью развития специалиста-профессионала [2].

Вместе с тем, нам не удалось выявить исследования, в которых обосновывались бы закономерности профессионально-личностного развития преподавателя вуза, основанные на репрезентативной выборке преподавателей российских вузов и отража-

ющие повторяющиеся связи между внешними условиями профессиональной деятельности преподавателей и субъективными потребностями их профессионально-личностного развития.

В нашем исследовании в основу выделения закономерностей профессионально-личностного развития преподавателя вуза положены результаты массового опроса преподавателей российских вузов, нарративных полуструктурированных интервью, проведенных в 2024 г. в рамках всероссийского исследования «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России»* (автор статьи является членом исследовательского коллектива). В опросе приняли участие 2700 преподавателей из 22 вузов, представляющих 8 федеральных округов и 19 регионов Российской Федерации. В выборку вошли вузы по следующим основаниям стратификации: региональная принадлежность, тип вуза (вузы, вошедшие и не вошедшие в программу поддержки Приоритет 2030), а также вузы с разными статусами (национальный исследовательский, федеральный, опорный, без особого статуса).

Были проанализированы результаты ответов на вопросы анкеты по следующим блокам:

1. Занятость преподавателей, в том числе научная активность и иная активность профессиональной деятельности помимо основной учебной нагрузки (количество дисциплин, которые вел преподаватель в предыдущем семестре; наличие подработок по преподавательскому профилю; публикационная активность; академическая мобильность – участие в конференциях, семинарах и пр.).

2. Сформированность профессиональных и личностных компетенций на основе самооценок преподавателей (управленческие, информационно-коммуникационные и цифровые, личностные, профессиональные (в т.ч. знания своего предмета), исследовательские).

3. Способы / форматы достройки компетенций (тематика пройденных курсов / программ / стажировок и пр., из них доля пройденных в вузе / вне вуза, платно / бесплатно (в т.ч. за счет вуза / грантов и пр.)).

4. Наличие и содержание институциональных программ поддержки профессионально-личностного развития преподавателей в вузах (возможность достройки необходимых компетенций в вузе, наличие системы мотивации развития компетенций).

5. Данные статистического портрета преподавателей вуза для выявления взаимосвязей по описанным показателям (пол, возраст, ученая степень, совмещение должностей).

Респондентами нарративных полуструктурированных интервью выступили вузовские руководители высшего и среднего звена, а также преподаватели в количестве 50 человек. Интервью имели целью верификацию и уточнение результатов, полученных в ходе массового опроса.

Результаты исследования показали, что основная занятость преподавателей ограничивается учебной нагрузкой. Научной работе, которая является обязательной и обеспечивает принципиальное отличие профессиональной деятельности вузовского преподавателя от профессиональной деятельности педагогов других уровней образования, преподаватели отводят незначительную часть времени. Среди опрошенных преподавателей 17,6% в предыдущем учебном году не принимали участие ни в одной конференции, а 16,6% не опубликовали ни одной научной статьи за последние два года. Кроме того, 30% преподавателей по выборке за последний год не участвовали в мероприятиях, обеспечивающих академическую мобильность (т.е. не принимали участие в конференциях, семинарах и пр.).

* Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России. [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/unitstrategies/> (дата обращения: 12.07.2025).

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

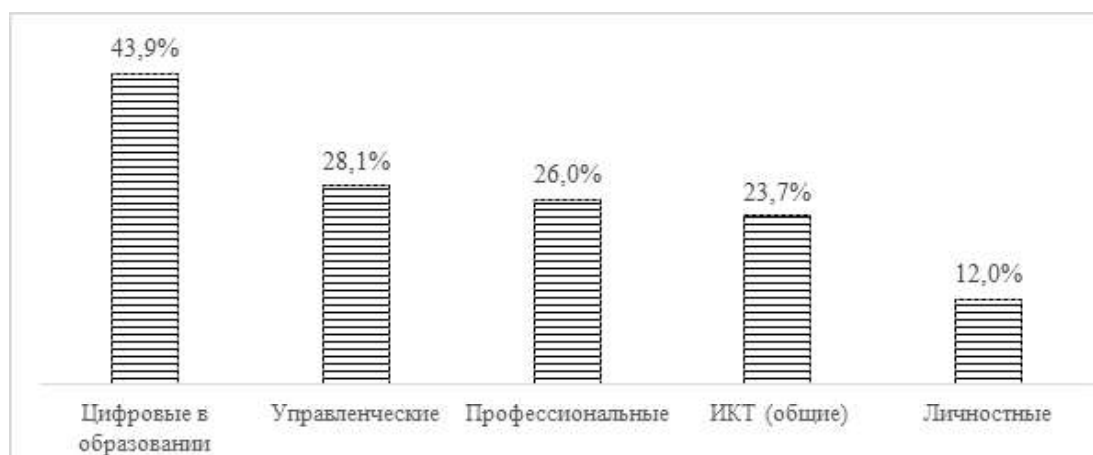


Рис. 1. Дефициты компетенций в оценках преподавателей
(на основе самооценок преподавателей)

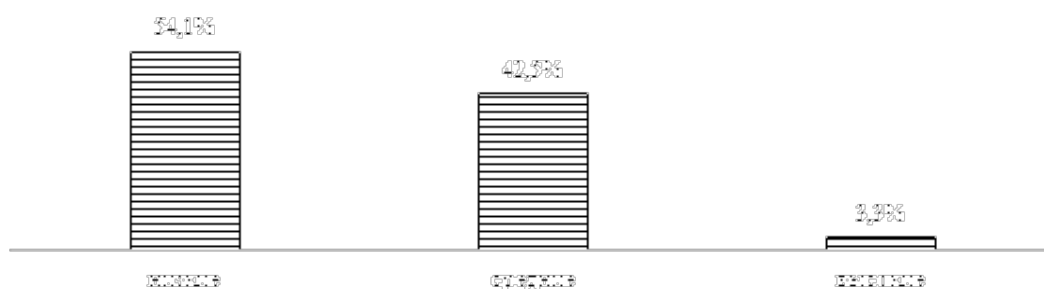


Рис. 2. Уровень компетенций, связанных с НИР

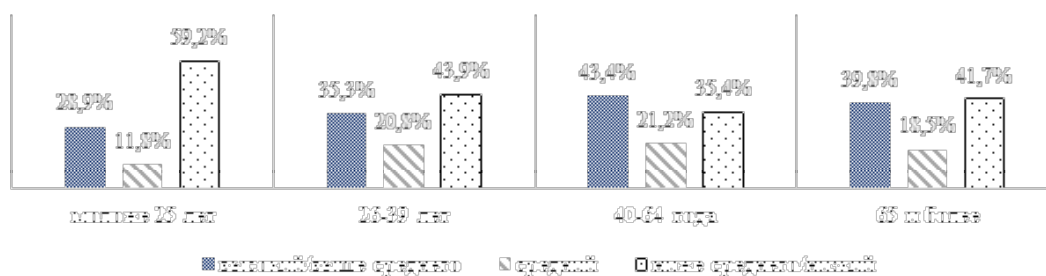


Рис. 3. Распределение уровня научной активности преподавателей по возрастам

Компетенции, связанные с научно-исследовательской работой, включали оценку типов научных работ, количества и уровня публикаций, количества и типов оплачиваемых научных работ преподавателя. В результате только 3,3% преподавателей отметили высокий уровень научной активности, в то время как большинство (54,1%) демонстрируют низкий уровень (рис. 1, 2 на стр. 23).

Анализ научной активности по возрастам показал, что наиболее активны преподаватели в возрасте 40–64 лет. Это объясняется наличием значительного опыта научно-педагогической деятельности и ученой степени, что неразрывно связано с публикационной активностью и участием в научных мероприятиях (рис. 3 на стр. 23).

Исследование показало, что большинство преподавателей осознают дефицит профессиональных компетенций и заинтересованы в повышении собственной квалификации. Однако зачастую преподаватели достраивают не те компетенции, которые у них в дефиците, отдавая предпочтение «модным» тематикам. При недостатке компетенций в технологиях преподавания предмета, интерактивных методах обучения и пр. преподаватели предпочитают курсы по искусственному интеллекту и развитию лидерских качеств. Только у трети респондентов тематика пройденных курсов / программ ПК совпадает с зафиксированным дефицитом компетенций.

Что касается институциональной поддержки профессионально-личностного развития преподавателей в вузах, анализ показал, что она осуществляется бессистемно, в основном характеризуется эпизодичностью в условиях недостаточных материальных ресурсов и без тесной связки со стратегическими вызовами, стоящими перед вузами. Уровень нормативной поддержки (локально-правовые акты, регламентирующие меры поддержки ППС) довольно низкий: 53% преподавателя отметили, что системы поддержки нормативно не зафиксированы. В большинстве вузов нет собственного стандарта преподавателя: по данным опроса, только 17,2% респондентов заявили, что подобный документ действует в их вузе.

Основные возможности профессионально-личностного развития в вузе – это участие в бесплатных внутренних программах ДПО (55%), выплаты академических надбавок за публикации (48,6%) (прежде всего в изданиях Web of Science и / или Scopus, научных журналах из Перечня ВАК) и за высокие показатели в области преподавания и учебно-методической работы (33,6%). При этом тематики внутренних программ ДПО не всегда совпадают с реальными дефицитами преподавателей. Как следствие, преподаватели достраивают компетенции самостоятельно, исходя из собственных ресурсов (материальных, временных, информационных).

На основе анализа интервью с администраторами сделан вывод, что руководство вуза реализует поддержку преподавателей в основном в рамках отдельных специальных конкурсов, т.е. бессистемно. Инструменты анализа потребностей преподавателей в профессионально-личностном развитии отсутствуют в абсолютном большинстве вузов, при этом руководство вуза поощряет активную позицию преподавателей, не влияя на нее.

При выявлении закономерностей профессионально-личностного развития преподавателей вузов нами также были учтены профессиональные стратегии преподавателей, выделенные в ходе исследования. В основу выделения стратегий были положены следующие показатели:

1. Траектории образования и карьеры (работа в вузе до его окончания, базовое образование (в том же университете или нет), поступление и выпуск из аспирантуры (в том же вузе или нет, по той же, другой или смежной отрасли науки), защита диссертации (в том же диссоте / городе или нет)).

2. Мобильность (готовность и практики): количество переходов из вуза в вуз, академическая мобильность, готовность работать удаленно, модульно или готовность к переезду в случае лучших условий (заработка или проектов).

3. Нагрузка и бюджеты времени (количество курсов на разных ступенях высшего образования и ДПО; подработки в других вузах и вне преподавательской деятельности, экспертная работа).

Целерациональная стратегия преподавателей – это стратегия по максимальной оптимизации занятости / нагрузки и сложности профессионального пути для достижения целей (защита, звание доцента и / или профессора). Ценностно-рациональная стратегия предполагает действия преподавателей, требующие усилий выше среднего, что служит индикатором того, что профессия имеет некоторую самооценку для респондента. Такие стратегии включают среднюю и / или высокую занятость, нелинейный путь, среднюю и / или высокую мобильность.

Было выявлено, что большинство преподавателей придерживаются целерациональной стратегии (работа преподавателем рассматривается как выполнение базового набора функций, не выходя за пределы минимальных требований эффективного контракта и / или трудового договора). При этом приверженцами целерациональной стратегии выступают преподаватели старшего поколения (старше 55 лет) [5].

Анализ научной литературы, результатов проведенного в ходе исследования опроса, интервью с преподавателями и руководителями вузов, позволили нам сформулировать следующие закономерности профессионально-личностного развития преподавателей вузов в России:

1. Зависимость уровня развития компетенций преподавателя от особенностей его профессионально-личностной стратегии. Наше исследование убедительно показало, что выбор преподавателями профессиональной стратегии связан с уровнем компетенций. Чем более активную позицию занимает преподаватель в своей профессиональной деятельности, тем лучше у него развиты компетенции. Среди преподавателей, придерживающихся целерациональной стратегии, в полтора раза больше тех, чьи практические профессиональные навыки можно отнести к «низким» (62%), по сравнению с преподавателями, выбравшими ценностно-рациональную стратегию – среди них в три раза больше тех, у кого все типы компетенций сформированы на уровне выше среднего и высоком [5]. Таким образом, активная профессиональная позиция, включающая как научную, так и педагогическую деятельность, выходящую за рамки минимальных требований к преподавателю, запускает механизм развития компетенций, при этом зафиксированы более высокие показатели сформированности всех групп компетенций – профессиональных, цифровых (общих и в сфере преподавания), управленческих и личностных.

2. Зависимость восприятия преподавателями собственных дефицитов компетенций от особенностей педагогической и управленческой поддержки их профессионально-личностного развития. Отсутствие системной поддержки профессионально-личностного развития преподавателей провоцирует неадекватное восприятие преподавателями собственных дефицитов компетенций и / или формальный подход к их формированию. Преподаватели достраивают не те компетенции, которых им не хватает для качественного выполнения профессиональных функций, а ориентируются на тренды в области повышения квалификации (в настоящее время большинство из них связано с особенностями применения искусственного интеллекта). Вторая тенденция заключается в том, что преподаватели сводят свое профессионально-личностное развитие к формальному прохождению курсов повышения квалификации для соответствия требованиям аттестации при прохождении конкурса на замещение должностей ППС, без привязки к реальным потребностям и дефицитам собственных компетенций.

3. Зависимость особенностей профессионально-личностного развития преподавателя от наличия разнотипных задач, которые он(а) решает в процессе научно-педагогической деятельности. Наличие разнотипных профессиональных задач, связанных

с преподаванием, научной и управленческой деятельностью мотивирует преподавателей к профессионально-личностному развитию для обеспечения сбалансированного соотношения между качеством своей профессиональной деятельности и планированием карьерного роста. Необходимость совмещения нескольких видов деятельности (закрепленных формально в трудовом договоре, или выполняемых в рамках общественной / дополнительной нагрузки) требует от преподавателя развития дополнительных навыков и компетенций от тайм-менеджмента до овладения иностранным языком.

Наиболее активная когорта преподавателей, которые чаще всего совмещают различные виды деятельности – это кандидаты наук в возрасте 40–65 лет. В целом в системе высшего образования данная категория преподавателей является основной, на которую приходится значительный объем работы в вузе. Эти же преподаватели чаще других принимают участие в профессиональных конкурсах и участвуют в грантовой деятельности.

Выявленные закономерности положены нами в основу выделения принципов профессионально-личностного развития преподавателя вуза, базирующихся на гармонизации субъективных потребностей и объективных вызовов, что является перспективой наших дальнейших исследований.

Список литературы

1. Батаршев А.В. Закономерности профессионально-личностного становления и развития педагога // Человек и образование. 2014. №2(39). С. 14–17.
2. Батаршев А.В., Макарьев И.С. Профессионально-личностное становление и развитие педагога: теоретико-методические основания // Концепт. 2014. №12. С. 16–20.
3. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Интеграционные тенденции в современном российском образовании // Известия Волгоградского педагогического университета. 2019. №8(141). С. 4–10.
4. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2001.
5. Опфер Е.А., Щеглова Д.В., Гармонова А.В., Гаврилов С.В. Профессиональные стратегии преподавателей: идеи неовеберянцев в реалиях российского высшего образования // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. №12. С. 31–49.
6. Польская С.С. Преподаватель вуза в современных условиях: направления потенциальных изменений // Известия Волгоградского педагогического университета. 2025. №7(200). С. 8–16.

* * *

1. Batarshhev A.V. Zakonomernosti professional'no-lichnostnogo stanovleniya i razvitiya pedagoga // Chelovek i obrazovanie. 2014. №2(39). S. 14–17.
2. Batarshhev A.V., Makar'ev I.S. Professional'no-lichnostnoe stanovlenie i razvitie pedagoga: teoretiko-metodicheskie osnovaniya // Koncept. 2014. №12. S. 16–20.
3. Korotkov A.M., Sergeev N.K. Integracionnyye tendencii v sovremennom rossijskom obrazovanii // Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. №8(141). S. 4–10.
4. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogiki: posobie dlya pedagogov-issledovatelej. Cherboksary, 2001.
5. Opfer E.A., Shcheglova D.V., Garmonova A.V., Gavrilov S.V. Professional'nye strategii prepodavatelej: idei neoveberiancev v realiyah rossijskogo vysshego obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2024. T. 33. №12. S. 31–49.
6. Pol'skaya S.S. Prepodavatel' vuza v sovremennyh usloviyah: napravleniya potencial'nyh izmenenij // Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №7(200). S. 8–16.

The regularities of professional and personal development of university teacher in the context of harmonization of subjective needs and objective challenges

The regularities of professional and personal development of teachers, conducting the professional activity in the dichotomy of the personal interests and the external standard and administrative challenges of the system of higher education, are substantiated. The regularities are identified on the basis of the data of the results of the all-Russian study "The professional strategies of teachers of higher school in modern Russia" and the analysis of the scientific information and standard sources.

Keywords: *professional and personal development of teacher, university teacher, higher education, regularities of professional and personal development.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2025)

**Ю.А. ЖАДАЕВ,
А.В. ЖАДАЕВА,
В.А. СЕЛЕЗНЕВ**
Волгоград

**УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО
ПАРТНЕРСТВА «ШКОЛА-ВУЗ» В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Рассмотрены различные аспекты создания эффективной инновационной системы взаимодействия науки, образования, органов власти и бизнеса в регионе и значение для социально-экономического развития страны. Содержательно раскрываются условия эффективной реализации потенциала стратегического партнерства «школа-вуз» на региональном уровне. Описываются примеры реализации обозначенных условий.

Ключевые слова: *стратегическое партнерство «школа-вуз», условия реализации стратегического партнерства «школа-вуз», кластер, технопарк, сетевая практическая подготовка, сетевое взаимодействие.*

Переход экономики Российской Федерации на инновационный путь развития влечет за собой изменения во всех сферах деятельности, в том числе и в системе современного образования. Создание эффективной инновационной системы взаимодействия науки, образования, органов власти и бизнеса в регионе позволит внести вклад в социально-экономическое развитие страны. Одним из элементов инновационной системы сетевого взаимодействия является стратегическое партнерство «школа-вуз».

А.А. Елисеева помимо основных субъектов взаимодействия – вузов и школ – считает необходимым рассматривать в качестве опосредованных участников региональные и муниципальные органы власти, предприятия и научные организации, привлекаемые университетом к реализации сетевых образовательных программ, проектов и событий. Опосредованно субъектами являются учащиеся и их семьи [3].

Уточним сформулированные нами условия реализации потенциала стратегического партнерства «школа-вуз» на региональном уровне [5]. Для выделения данных условий была значимой точка зрения Л.В. Весниной, которая предложила методику экспресс-диагностики инновационного потенциала научно-образовательной системы региона [2].

Значимо наличие в регионе инфраструктуры для развития и поддержки инновационной деятельности, системы кластеров, технопарков и бизнес-инкубаторов, крупных научно-исследовательских центров и лабораторий, работающих в ключевых технологических сферах, в том числе определенных в Национальной технологической инициативе (далее – НТИ).

Развитие инновационной системы региона напрямую зависит от хорошо развитой инфраструктуры. Важнейшим элементом наиболее успешных инновационных практик является создание различных кластерно-территориальных и кластерно-сетевых хозяйствующих (промышленных) структур: технополисов, технопарков, наукоемких кластеров и платформ, бизнес-инкубаторов, «цифровых» городов [6, с. 151].

Кластеры, технопарки и бизнес-инкубаторы играют ключевую роль в формировании благоприятной среды для инновационных предприятий. Они обеспечивают доступ к специализированному оборудованию, экспертной поддержке и возможностям для сотрудничества, что снижает издержки и риски, связанные с запуском новых проектов. Работа в рамках ключевых технологических сфер, определенных в НТИ, позволяет концентрировать ресурсы на перспективных направлениях и обеспечивать соответствие разработок потребностям рынка. При этом устанавливается активное взаимодействие с университетами, учреждениями профессионального образования и НИИ [Там же].

Наличие крупных научно-исследовательских центров и лабораторий является очень важным для генерации новых знаний и технологий. Они выступают в качестве центров притяжения для талантливых ученых, обеспечивают возможность проведения фундаментальных и прикладных исследований. Важным является взаимодействие между научно-исследовательскими организациями и бизнесом, что способствует коммерциализации научных разработок и внедрению инноваций в производство.

Инновационно-технологические центры (далее – ИТЦ) играют роль катализаторов в процессе создания новых предприятий. Они предоставляют начинающим предпринимателям необходимые ресурсы и поддержку на ранних стадиях развития, включая финансирование, менторство и доступ к инфраструктуре; способствуют формированию сети контактов между предпринимателями, инвесторами и потенциальными партнерами, что повышает шансы на успех новых проектов.

Для эффективного развития инновационной деятельности необходимо наличие офисов коммерциализации и бизнес-инкубаторов. Офисы коммерциализации помогают ученым и изобретателям превратить свои разработки в коммерчески успешные продукты или услуги. Бизнес-инкубаторы предоставляют начинающим предпринимателям офисные помещения, консультационные услуги и доступ к финансированию на льготных условиях.

Наконец, система продвижения продукции новых предприятий играет важную роль в обеспечении их конкурентоспособности на рынке. Центры трансфера технологий помогают предприятиям внедрять инновации в производство. Центры сертифика-

ции, дизайна и маркетинга обеспечивают соответствие продукции требованиям рынка и помогают продвигать ее среди потенциальных потребителей. Поддержка в области международного патентования позволяет защитить интеллектуальную собственность предприятий и расширить их возможности на международном рынке.

Территориальная составляющая имеет большое значение для поддержания необходимого уровня неформальных коммуникаций между структурами (корпоративным капиталом) и людьми (социальным капиталом), которые обеспечивают перманентный обмен ресурсами, информацией, появление новых субъектов инновационной деятельности [Там же, с. 152].

Важно наличие в регионе системы современных технологических образовательных площадок, сети региональных модельных центров дополнительного образования, центров выявления и поддержки одаренных детей (детских технопарков «Кванториум», мобильных технопарков для детей, центров цифрового образования «IT-куб» и т.д.).

Наличие систем современных технологических образовательных площадок создает уникальные возможности для учащихся, позволяя им осваивать новые знания и навыки в актуальных областях: от программирования и робототехники до дизайна и инженерии. Эти площадки служат не только местом для обучения, но и центрами притяжения для творчески одаренных детей, что способствует формированию сообщества единомышленников и обмену опытом.

Сеть региональных модельных центров дополнительного образования является важным дополнением к традиционным образовательным учреждениям. Они предлагают программы, направленные на углубленное изучение различных дисциплин, что позволяет учащимся развивать свои способности. Эти центры активно сотрудничают с местными предприятиями и университетами, что обеспечивает реализацию практико-ориентированного обучения.

Одним из значимых элементов данной системы являются детские технопарки «Кванториум», которые представляют собой инкубаторы идей и инноваций для молодежи, создают уникальные условия для погружения в технологическую среду, расширяют доступ к современным технологиям. Данные площадки предлагают разнообразные программы и позволяют детям реализовывать свои проекты, участвовать в конкурсах и выставках, осваивая навыки, которые потребуются им в будущем. Это не только развивает их творческий потенциал, но и готовит их к будущей профессиональной деятельности.

Центры цифрового образования «IT-куб» являются неотъемлемой частью данной инфраструктуры, предлагая занятия по программированию, робототехнике и другим востребованным направлениям. Они предоставляют гибкие форматы обучения, включая онлайн-курсы и выездные семинары, что создает комфортные условия для изучения современных технологий. Эти пространства расширяют доступ к передовым образовательным ресурсам, позволяя детям в удаленных и сельских районах получать качественное образование, способствуют не только развитию технических навыков, но и формированию критического мышления, командной работы и креативности.

На базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (далее – ФГБОУ ВО «ВГСПУ») создан и реализует свою деятельность педагогический технопарк «Кванториум им. В.С. Ильина». Ведущей стратегией его функционирования была выбрана деятельность по цифровой трансформации образования, интеграция в инфраструктуру, создаваемую в рамках НПО через реализацию сетевых научно-образовательных проектов. Выбранная стратегия рассматривала кванториум как пилотную площадку, на которой преподавателями и студентами вуза будут

разработаны и апробированы новые методики подготовки будущих учителей к использованию ресурсов цифровой образовательной среды, масштабированы успешные практики подготовки будущих учителей к активной работе в условиях современной образовательной инфраструктуры [1, с. 20].

Также в ФГБОУ ВО «ВГСПУ» создан Комплексный образовательно-воспитательный кластер «Современные кабинеты по учебному предмету “Труд (Технология)”» – образовательно-воспитательное пространство университета, направленное на подготовку высококвалифицированных педагогических кадров в предметной области труд (технология).

Созданная инфраструктура представляет собой сложное системное явление, включающее несколько взаимосвязанных компонентов: материально-техническое оснащение образовательных организаций, представленное как современным оборудованием, так и трансформируемыми образовательными пространствами, позволяющими реализовывать различные форматы образовательных событий; методическое обеспечение, подразумевающее изменение содержания и форм реализации образовательных программ, а также повышение квалификации действующих педагогов и подготовку новых кадров; управление и организационное обеспечение взаимодействия субъектов, включенных в освоение новой инфраструктуры, в том числе вуза и других институциональных субъектов [Там же].

Значимо наличие в регионе системы финансовой поддержки инновационной деятельности, программ грантовой поддержки организаций для участия в инновационной деятельности.

К числу важнейших элементов государственной кластерной политики можно отнести прямое участие государства в виде финансирования или кредитования проектов на конкурсной основе [6, с. 152]. Наличие в регионе системы финансовой поддержки инновационной деятельности, программ грантовой поддержки инновационной деятельности является ключевым аспектом успешного развития научно-образовательного потенциала.

Крайне важна развитая сеть акселераторов и венчурных фондов, инвестирующих в стартапы на ранних стадиях. Наличие таких институтов позволяет молодым компаниям получать не только финансовую поддержку, но и экспертное сопровождение, необходимое для успешного вывода инновационных продуктов на рынок. Фонды, венчурные инвесторы и бизнес-ангелы играют решающую роль в обеспечении стартового капитала для перспективных проектов, способствуя их выходу на рынок. Без этого эффективного механизма множество инновационных идей так и не смогут воплотиться в жизнь.

Не менее ценной видится система финансовой поддержки научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (далее – НИОКР), проводимых по заказам компаний. Необходима разветвленная система финансовой поддержки, ориентированная на потребности бизнеса. Важно также поддерживать научный потенциал будущих поколений (студентов, аспирантов, молодых ученых), обеспечивая им доступ к ресурсам для проведения передовых исследований, т.к. нередко именно они являются источником прорывных идей.

Наконец, необходима развитая система финансовой поддержки инновационных проектов на всех стадиях реализации – от первоначальной идеи до коммерциализации. Гранты, субсидии, льготные кредиты, налоговые льготы и другие инструменты позволяют снизить финансовые риски и стимулировать инновационную активность. В совокупности эти элементы формируют мощный фундамент для развития инновационной системы.

Программы грантовой поддержки позволяют университетам и исследовательским институтам активно участвовать в инновационных проектах, направленных на реше-

ние актуальных задач общества. Финансирование, выделяемое на разработку и реализацию инновационных идей, способствует созданию стартапов и малых предприятий, что положительно сказывается на уровне занятости и предпринимательской активности в регионе.

Важным элементом финансовой поддержки является создание платформ для взаимодействия между образовательными учреждениями, бизнесом и государственными органами. Система финансовой и организационной поддержки проведения совместных семинаров, форумов и информационных площадок позволяет ученым представлять свои разработки, а предпринимателям – находить инновационные решения для своего бизнеса. Образовательные организации получают возможность адаптировать свои учебные программы к требованиям рынка труда, что в конечном итоге повышает качество образования.

Кроме того, развитая региональная система финансовой поддержки инновационной деятельности формирует положительную репутацию заинтересованных в исследованиях и разработках организаций. Привлеченные ресурсы и гранты становятся важным индикатором устойчивого развития региона, что создает дополнительные стимулы для инвесторов и предпринимателей.

В России существует многоуровневая система грантовой поддержки инновационной деятельности: различные конкурсы на получение грантов Российского научного фонда (далее – РНФ) (в том числе региональные конкурсы), грантовые конкурсы субъектов РФ, различные муниципальные конкурсы и премии, конкурсы внутривузовских научных грантов и т.д.

Важно наличие в регионе системы развития и поддержки инновационной культуры, конкурсов инновационных разработок, профессионального и карьерного роста, чемпионатов по профессиональному мастерству, корпоративных чемпионатов по профессиональным компетенциям, демонстрационных экзаменов и т.д.

В регионе должна быть сформирована многоуровневая система выявления и поддержки талантов, стимулирующая инновационную деятельность и профессиональный рост.

Проведение конкурсов инновационных разработок, охватывающих широкий спектр отраслей, стимулирует научную и творческую активность как опытных специалистов, так и молодых ученых, позволяя выявлять перспективные идеи и проекты и предоставлять платформу для их дальнейшего развития. Участие в подобных конкурсах позволяет молодым ученым и инженерам апробировать свои разработки, получить экспертную оценку и привлечь инвестиции для их дальнейшей реализации.

Необходимо также организовывать конкурсы профессионального и карьерного роста, направленные на повышение квалификации и мотивации работников. Эти конкурсы становятся площадкой для обмена опытом, выявления лучших практик и продвижения наиболее талантливых специалистов.

Важную роль в подготовке кадров и повышении престижа рабочих профессий играют чемпионаты по профессиональному мастерству. Сегодня система чемпионатов по профмастерству ориентирована на российский рынок труда и образовательные программы. Она включает в себя чемпионат «Профессионалы», «Чемпионат высоких технологий», чемпионат «Абилимпикс» (среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья). Эти соревнования позволяют молодым профессионалам продемонстрировать свои навыки и умения, а также получить ценный опыт и признание. Важно, что параллельно с соревновательной частью проходят мероприятия деловой программы Чемпионата (круглые столы, дискуссии, стратегические сессии) и профориентационные активности для школьников (экскурсии, мастер-классы и др.).

Для повышения квалификации работников предприятий необходимо проводить корпоративные чемпионаты по профессиональному мастерству, которые стимулируют

конкуренцию и обмен опытом внутри компаний, повышение уровня профессиональных компетенций.

Внедрение демонстрационных экзаменов является важным шагом в обеспечении соответствия подготовки кадров современным требованиям рынка труда. Демонстрационные экзамены позволяют объективно оценить практические навыки и умения выпускников образовательных учреждений, обеспечивая соответствие подготовки кадров требованиям рынка труда. Важно то, чтобы они проходили на базе современных технологических образовательных площадок (технопарков и т.п.).

Значимо наличие в регионе системы подготовки и повышения квалификации кадров для всех видов инновационной деятельности: к работе в условиях инновационно-творческой, личностно-ориентированной цифровой образовательной среды, реализации индивидуальных образовательных траекторий.

В регионе должна быть выстроена комплексная система подготовки и повышения квалификации кадров, ориентированная на удовлетворение потребностей инновационной экономики и современной образовательной среды. Центры переподготовки и подготовки кадров, ориентированные на инновационную деятельность, должны обеспечивать специалистов необходимыми навыками и знаниями для работы с передовыми технологиями и решения сложных задач. Они должны обеспечивать повышение квалификации действующих специалистов, а также готовить новых экспертов, способных решать сложные технологические и управленческие задачи.

Необходима разветвленная сеть образовательных программ, адаптированных к специфическим требованиям инновационных отраслей. Одним из важнейших элементов этой системы являются сетевые образовательные программы, объединяющие ресурсы университетов, научно-исследовательских институтов и предприятий. Такие программы позволяют оперативно адаптировать учебные планы к потребностям рынка, обеспечивая студентов и слушателей знаниями и навыками, востребованными в передовых отраслях промышленности.

Помимо подготовки квалифицированных кадров для существующих предприятий, важно стимулировать предпринимательскую активность и поддерживать начинающих предпринимателей. Система обучения для начинающих предпринимателей, включающая мастер-классы, тренинги и консультации экспертов, предоставляет ценные знания и навыки, необходимые для успешного запуска и развития бизнеса.

Для создания новых компаний требуются не только отдельные специалисты, но и слаженные бизнес-команды, обладающие компетенциями в различных областях, способных генерировать и реализовывать инновационные идеи. Система подготовки кадров должна включать специальные программы подготовки бизнес-команд, ориентированные на формирование таких команд, обучая их навыкам совместной работы, принятия решений, маркетинга, финансового планирования и управления проектами.

Необходимо разрабатывать программы повышения квалификации, направленные на освоение современных методов управления инновациями, коммерциализации технологий и привлечения инвестиций.

Особое внимание следует уделять подготовке педагогов к работе в условиях современной цифровой образовательной среды. Преподаватели должны не только владеть передовыми образовательными технологиями, но и уметь создавать инновационно-творческую среду, реализовывать личностно-ориентированный подход и разрабатывать индивидуальные образовательные траектории, учитывающие потребности и способности каждого ученика. В рамках повышения квалификации педагогов необходимо проводить обучающие семинары и тренинги по использованию современных образовательных технологий, созданию интерактивных учебных материалов и организации дистанционного обучения.

Развитая система подготовки кадров, ориентированная на инновационную деятельность, должна включать в себя не только формальное образование, но и систему стажировок, мастер-классов и тренингов, проводимых ведущими специалистами отрасли. Важно также обеспечить доступ к современным образовательным ресурсам и технологиям, создавая тем самым среду для непрерывного профессионального роста.

Значимо наличие системы информационной поддержки региональной инновационной системы.

Эффективная информационная поддержка является критически важным элементом для успешного функционирования и развития региональной инновационной системы. Она обеспечивает прозрачность, доступность информации и создает благоприятную среду для взаимодействия между всеми участниками инновационного процесса.

Для преодоления информационных барьеров / разрывов требуется формирование целостной системы организации и обеспечения информационного обмена, координации целевых установок, регулирования взаимодействий инновационно-активных субъектов регионального инновационного процесса на протяжении всего жизненного цикла инноваций [7, с. 827].

Разветвленная система информационной поддержки региональной инновационной системы призвана обеспечить заинтересованным сторонам оперативный и всесторонний доступ к информации о состоянии и перспективах инновационной деятельности в регионе, возможностях финансирования и поддержки проектов, а также о передовом опыте и лучших практиках.

К числу важнейших элементов государственной кластерной политики можно отнести создание баз данных, к которым могут обращаться только что созданные фирмы [6, с. 152].

Специализированные сайты и базы данных, аккумулирующие сведения о планируемых, реализуемых и завершенных исследованиях, позволяют ученым, предпринимателям и инвесторам оперативно получать информацию о перспективных разработках, находить партнеров для сотрудничества и избегать дублирования усилий. Базы данных, содержащие подробные сведения о проектах, их целях, методологии и полученных результатах, становятся ценным инструментом для анализа тенденций и выявления перспективных направлений исследований. Важно обеспечить интеграцию с другими информационными ресурсами, такими как патентные базы данных и научные публикации. Более того, специализированные сайты и базы данных могут служить платформой для обмена информацией между различными участниками.

Информационная поддержка должна активно осуществляться и через местные средства массовой информации, освещая действия властей по стимулированию инновационной активности, предоставляя платформу для дискуссий и обмена мнениями между учеными, предпринимателями и представителями власти.

Важную роль играют специализированные информационные бюллетени, регулярно выпускаемые и распространяемые среди потенциальных инноваторов и инвесторов, позволяющие оперативно доводить до целевой аудитории актуальную информацию о новых разработках, возможностях финансирования, мерах поддержки и других важных событиях в сфере инноваций. Бюллетени могут распространяться в электронном виде, что обеспечивает широкий охват аудитории и оперативность доставки информации. Они должны содержать аналитические обзоры, статистические данные, информацию о новых технологиях и разработках, а также сведения о государственных программах поддержки инновационной деятельности.

Ценным элементом информационной поддержки является наличие специализированных выставочных площадок и конференций, на которых инновационные компании могут представить свои разработки потенциальным инвесторам, партнерам и клиентам. Такие мероприятия способствуют обмену опытом и знаниями, а также установлению

новых деловых контактов, позволяют объединить усилия представителей образования, науки, бизнеса и власти для решения общих задач и выработки стратегии развития инновационной сферы региона.

Наконец, важным является наличие системы обмена информацией с другими регионами о развитии инновационной деятельности. Это позволяет перенимать передовой опыт, изучать лучшие практики и находить партнеров для реализации совместных проектов, избегать повторения ошибок и повышать эффективность инновационной политики. Обмен информацией может осуществляться как в формальном виде (между органами власти, университетами и научными организациями), так и в неформальном (между отдельными исследователями и предпринимателями).

Важно наличие системы сетевого взаимодействия субъектов инновационной деятельности, вузов, колледжей и системы общего образования.

К числу важнейших элементов государственной кластерной политики можно отнести создание коммуникационных площадок и сетей для расширения сотрудничества [Там же].

Развитая инновационная система невозможна без эффективной сети взаимодействия между ключевыми субъектами. Это предполагает создание разветвленной сети связей, обеспечивающих непрерывный обмен знаниями, опытом и ресурсами между различными участниками образовательного и инновационного процессов. Эта сеть должна обеспечивать непрерывный поток знаний, идей и талантов, стимулируя инновационную активность на всех уровнях, позволять эффективно использовать ресурсы и опыт различных участников, создавая синергетический эффект.

Под сетевыми образовательными событиями А.А. Елисеева понимает краткосрочные интенсивные образовательные форматы, включающие создание ситуации привлечения внимания школьников и педагогов к перспективным научным направлениям, новым профессиям, осуществление пробного действия по их анализу и использованию для построения и реализации индивидуальных образовательных и профессиональных траекторий [3].

Сетевые образовательные события, такие как семинары и мастер-классы, способствуют обмену опытом и лучшими практиками между преподавателями и исследователями, позволяют выявлять талантливых обучающихся, ориентировать их на инновации, вовлекать в исследовательскую и проектную деятельность, развивать их творческое мышление и исследовательские навыки.

Сетевая практическая подготовка дает возможность студентам и молодым специалистам получить опыт работы в различных образовательных учреждениях, расширяя свой кругозор и приобретая новые компетенции.

Ярким примером является проект сетевой практической подготовки студентов «Сетевые кванты», организованный в ФГБОУ ВО «ВГСПУ». В проекте приняли активное участие студенты и преподаватели института технологии, экономики и сервиса ВГСПУ. В качестве содержания был выбран раздел по предмету «Технология» (5–6 класс) «Технологии современного производства», в котором важное место занимает лазерная обработка в техническом и декоративно-прикладном творчестве обучающихся. В ходе реализации проекта (2022–2023 и 2023–2024 уч. г.) было организовано тесное сетевое взаимодействие с учителями-наставниками, руководителями методических объединений по технологии и обучающимися общеобразовательных организаций г. Волгограда на базе кванториума и технопарка университета. Суть заключается в особой организации учебной работы студентов, при которой в ходе сетевого совместно-распределенного взаимодействия с сокурсниками, школьными учителями, преподавателями вуза создается востребованный школой образовательный продукт для учеников. В результате такого взаимодействия у школьников появилась возможность не только ознакомиться с высокотехнологичным оборудованием на приме-

ре обработки различных конструкционных материалов, но и немного освоить работу на современных лазерных станках [4, с. 15].

Сетевые образовательные программы – это программы, реализуемые школами и организациями дополнительного образования на основе сетевого взаимодействия с университетом. Программы ориентированы на расширение и углубление школьных знаний за счет введения междисциплинарного контента и данных современных научных исследований, ведущихся в университетах, использования специальных методик индивидуализации образования.

Сетевые проектные команды, состоящие из представителей университетских групп, органов управления образованием, методических структур и образовательных организаций, представителей школ способствуют разработке и реализации инновационных междисциплинарных проектов, направленных на решение конкретных задач [3].

Наконец, сетевые образовательные сообщества, объединяющие педагогов, исследователей и экспертов, создают платформу для постоянного общения и обмена информацией и опытом между участниками инновационной системы, способствуя формированию доверительных отношений и долгосрочного сотрудничества, стимулируя инновационную активность и творчество.

Таким образом, целостная система вышеописанных условий (инфраструктура, материально-техническое обеспечение, финансовая поддержка, подготовка и стимулирование профессионального развития кадров, информационная поддержка, сетевое взаимодействие и т.д.) обеспечит эффективную реализацию стратегического партнерства «школа-вуз» в современном образовании.

Список литературы

1. 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.
2. Веснина Л.В. Разработка методики экспресс-диагностики инновационного потенциала научно-образовательной системы региона // Мир науки, культуры, образования. Барнаул, 2010. №4-2(23). С. 232–235.
3. Елисеева А.А. Реализация образовательного потенциала сетевого взаимодействия «школа-вуз» на региональном уровне: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2019.
4. Жадаев Ю.А., Кисляков В.В. Реализация сетевой практической подготовки будущих учителей технологии как фактор повышения качества общего образования // Грани познания. 2024. №6. С. 14–19.
5. Жадаев Ю.А., Жадаева А.В., Селезнев В.А. Стратегическое партнерство «школа – вуз» в условиях технологической трансформации России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. №10(153). С. 100–107.
6. Образование, наука и бизнес в создании интеллектуальных сред: монография / под ред. Г.А. Ключарева, Д.В. Диденко, Ю.В. Латова. СПб., 2016.
7. Туменова С.А. Информационно-коммуникационный механизм обеспечения сетевых взаимодействий участников регионального инновационного процесса // Экономика, предпринимательство и право. 2022. №2. С. 823–834.

* * *

1. 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.

2. Vesnina L.V. Razrabotka metodiki ekspress-dagnostiki innovacionnogo potenciala nauchno-obrazovatel'noj sistemy regiona // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. Barnaul, 2010. №4-2(23). S. 232–235.
3. Eliseeva A.A. Realizaciya obrazovatel'nogo potenciala setevogo vzaimodejstviya «shkola-vuz» na regional'nom urovne: dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk, 2019.
4. Zhadaev Yu.A., Kislyakov V.V. Realizaciya setevoj prakticheskoy podgotovki budushchih uchitelej tekhnologii kak faktor povysheniya kachestva obshchego obrazovaniya // Grani poznaniya. 2024. №6. S. 14–19.
5. Zhadaev Yu.A., Zhadaeva A.V., Seleznev V.A. Strategicheskoe partnerstvo «shkola – vuz» v usloviyah tekhnologicheskoy transformacii Rossii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. №10(153). S. 100–107.
6. Obrazovanie, nauka i biznes v sozdanii intellektualoemkih sred: monografiya / pod red. G.A. Klyuchareva, D.V. Didenko, Yu.V. Latova. SPb., 2016.
7. Tumenova S.A. Informacionno-kommunikacionnyj mekhanizm obespecheniya setevyh vzaimodejstvij uchastnikov regional'nogo innovacionnogo processa // Ekonomika, predprinimatel'stvo i pravo. 2022. №2. S. 823–834.



The conditions of efficient implementation of the strategic partnership “school – university” in modern education

The different aspects of creating the efficient innovative system of cooperation of science, education, the bodies of authority and business in the region and the significance for the social and economic development of the country are considered. There are characterized the conditions of the efficient implementation of the potential of the strategic partnership “school - university” at the regional level. The examples of realization of the indicated conditions are described.

Keywords: *strategic partnership “school – university”, conditions of implementation of strategic partnership “school – university”, cluster, technopark, networking practical training, networking cooperation.*

(Статья поступила в редакцию 30.09.2025)

И.В. БОБРЫШЕВА,

Н.Г. ЗОТОВА,

Е.С. ЕВДОКИМОВА

Волгоград

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»***

Раскрывается необходимость психолого-педагогического просвещения родителей. Анализируются особенности организации процесса консультирования, направленного на формировании педагогической культуры и психологической грамотности современных родителей при реализации национального проекта «Образование» в контексте успешной государственной семейной политики.



Ключевые слова: педагогическое просвещение, консультирование, Межрегиональная служба консультирования, компетенции родителей, просветительские мероприятия.

Цифровая среда, социальные сети, искусственный интеллект, информационные технологии – это все реалии нашего современного мира. Они стремительно завоевывают жизненное пространство личности, вносят существенные коррективы в восприятие происходящих событий, определяют новые цели и стратегии их достижения и бесспорно являются источником научно-технического прогресса. Однако мы тонем в потоке информации. Современная цифровая образовательная среда дает нам всем неограниченный доступ к информации, но при этом она не дает взамен знаний. А разница между «информацией» и «знанием» в том, что информация – это факты, связь между которыми неясна. И чтобы установить эту связь, надо иметь определенные фильтры сознания, жизненный опыт, личностную зрелость, профессиональную позицию.

Педагогическое просвещение родителей становится все более актуальной проблемой и залогом успешности государственной семейной политики, которая в последние годы приобретает особую значимость. Поясним, что под педагогическим просвещением родителей принято понимать не только обеспечение их информацией по психолого-педагогическим проблемам, но и формирование запроса на педагогические услуги, повышение уровня психолого-педагогической культуры родителей.

Сложно точно определить критерии взвешенного мудрого отношения родителя к процессу развития и становления личности собственного ребенка, уровня и степени. Легче определить глупость, невежество, необразованность. Но умения задуматься, не спешить с решениями, понимать мотивы и потребности детей, видеть собственные ограничения и эффективные стратегии решения различных проблем детского развития демонстрируют необходимость повышения психологической грамотности родителей.

Современные реалии таковы: растет число детей, чье состояние можно квалифицировать как «психически не болен, но психологически уже не здоров» [7, с. 92]. Снижение показателей физического и психического здоровья в общенациональном масштабе

* Исследование выполнено по итогам реализации государственного задания Минпросвещения РФ №073-00033-23-01 от 03.02.2023, №073-00020-24-00 от 27.12.2023 по оказанию услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей, в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом.

ведет от поколения к поколению к дегенерации энергетических и физиологических потенциалов, поскольку телесно и психически незрелые люди рожают еще более ослабленное потомство.

Энергетический кризис души взрослого вызывает разные формы психологического насилия: унижение, принуждение, отсутствие понимания и внимания, агрессия, грубость и оскорбления, манипуляции, подшучивание, менторское отношение, безразличие и др.

Семейная система предполагает, что отношения ребенка с его родителями – первая базовая основа развития его способности устанавливать для себя значимость человеческих отношений и учиться преодолевать их риски. Тема ошибок в воспитании предполагает определенную личностную зрелость родителя, проявляемую в норме развития внутреннего мира взрослого человека и обнаруживающую себя в сознательном отношении к другому человеку, члену семьи, ребенку как к самоценности, в способности увидеть его индивидуальность, непохожесть, признать его право быть другим, право на ошибки и время на их исправление.

Многие нарушения здоровья в детстве можно представить как энергетическую цену вынужденного переживания ребенком психологических дисфункций детско-взрослой общности. Отсроченный эффект проявляется в разных видах девиантного (зависимого, асоциального, суицидального) поведения личности. Никакой родитель не хотел бы таких эффектов. Тем не менее показателем «аномального и патологического состояния детско-родительской общности является арефлексивность отношения значимого взрослого к ребенку», которую можно расшифровать следующим образом: взрослый не подзревает, что творит, и не ведает, что творит в совместном жизненном пространстве [Там же]. Например, отчуждение и формализм взрослого формирует одиночество и беспризорность. Гиперопека – это культивирование беспомощности, инфантилизации, оккупирование жизненного мира ребенка, блокирование его полноценного развития. Противоречивость, непоследовательность, необоснованность поступков взрослого лишает ребенка необходимого для душевного благополучия чувства стабильности, предсказуемости, определенности жизни.

Конечно, родители могут быть неэффективны ситуативно как следствие некомпетентности взрослого в контексте сложной непонятной проблемной ситуации, что проявляется в «бедности» установок и ограниченности способов решения и общего характера отношения взрослого к ребенку.

Современные родители отличаются от своих родителей и прародителей. Им легче погрузиться в мир подкастов, видеоблогов и открытых онлайн-курсов, где даются рекомендации по воспитанию детей и гармонизации детско-родительских отношений, чем участвовать в просветительских мероприятиях образовательной организации. Анализ цифрового образовательного контента для родителей и опыт наших коллег из Новосибирского государственного педагогического университета показали, что «среди представленных в интернет-пространстве материалов для родителей качественный контент, отвечающий требованиям достоверности, научности, объективности, найти бывает очень сложно» [3, с. 86].

Для решения вышеперечисленных проблем, а также в целях реализации мероприятия федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», направленного на создание условий для повышения компетентности родителей (законных представителей) детей в вопросах их развития, воспитания, обучения и социализации, проектная команда в лице руководителей проекта (Н.Г. Зотовой, И.В. Бобрышевой, Е.С. Евдокимовой), ведущих преподавателей кафедр Волгоградского социально-педагогического университета (далее – ВГСПУ), куратора и специалистов диспетчерской службы, опытных педагогов и психологов-практиков муниципалитетов и образовательных организаций Волгограда и Волгоградской области создала Межреги-

ональную службу консультирования родителей Социально-психологического центра ВГСПУ. Ее деятельность охватывала в 2021 году Южный федеральный округ (94% всех услуг), Северо-Кавказский федеральный округ (5%), а также Саратовскую и Воронежскую области (в совокупности 1%).

В 2022–2024 году Межрегиональная служба консультирования родителей осуществляла свою деятельность в основном в Южном и Северо-Кавказском федеральном округе.

Следует заметить, что на момент создания в ВГСПУ Межрегиональной службы консультирования родителей в ее распоряжении были аккумулированы ресурсы вуза: известные ученые и специалисты в области педагогики, психологии и коррекционного образования; центры, научные лаборатории, региональные инновационные площадки, использующие самые передовые технологии в работе с детьми и их родителями; многолетняя практика в области оказания психологической помощи детям, их родителям, педагогам; Родительский университет (с 2011 г.) как центр просвещения родителей; эффективное внедрение региональной программы для педагогов и родителей по воспитанию детей от 3 до 7 лет «Воспитание маленького волжанина» с 2010 года; многолетнее сотрудничество с региональной службой консультирования родителей «Гармония»; создание и развитие научно-исследовательской лаборатории (с 2002 года), а в последствии – научно-исследовательского центра проблем образования родителей в составе ВНОЦ РАО (с 2019 года).

Миссия научно-исследовательского центра проблем образования родителей – научно-методическое, организационно-педагогическое и технологическое обеспечение процесса развития педагогического образования родительской общественности Волгоградской области.

Родительский университет ВГСПУ – это форма организованного неформального образования реальных и потенциальных матерей, отцов, бабушек и дедушек, совместного творчества специалистов и родительской общественности. Его постоянными участниками являются не только родители детей от 0 до 18 лет, но и студенты институтов ВГСПУ и вузов региона, а также школьники из муниципальных образовательных учреждений – партнеров нашего университета [2; 5; 6].

«Родительский университет – это место и время живого, заинтересованного общения педагогической и родительской общественности, представителей нескольких поколений, формирующего доверительные отношения взрослых и детей; место и время постижения педагогики как науки для всех, освоение ее уникального языка, чтобы пространство воспитания детей стало единым; место и время размышления о проблемах супружества, родительства, детства, развития взаимоотношений, воспитания и развития взрослых и детей; место и время поиска и обретения смыслов Со-бытия в семье; место и время постижения ценностей традиционной семейной культуры; место и время встречи с Мастером и Мудрецом, утверждающими и возвышающими детей и родителей к искусству Жизни; место и время рождения и воплощения идей культурно-просветительских проектов, актуальных для семьи и образовательных организаций, позволяющих развивать не только личностные ресурсы, но самое важное – духовную общность детей и родителей, воспитанников и воспитателей» [2, с. 19].

Консультационные услуги для родителей в ВГСПУ с 2021 года предоставлялись в различных форматах: очно (в здании ВГСПУ, выездные консультации на базе образовательных организаций нашего региона) и дистанционно (по электронной почте, через мессенджеры, видеоконференцсвязь). В 2023 году к ним добавились анкетирование (опрос) с обратной связью и обучающие мероприятия для родителей с выдачей сертификата. Всего с 2021 по 2024 год включительно Межрегиональной службой консультирования родителей было реализовано 254000 консультационных услуг для родителей.

В Межрегиональной службе консультирования родителей ВГСПУ сложилась модель помощи родителям в формате обучающих мероприятий, позволяющая повысить ответственность за безопасность, сохранность жизни, здоровье, воспитание и образование детей.

Хочется отметить, что в 2022 году Межрегиональная служба консультирования родителей ВГСПУ стала финалистом Всероссийского конкурса лучших практик консультирования родительского сообщества [5; 6], а в 2023 году абсолютным победителем II Всероссийского конкурса лучших практик консультирования родительского сообщества в номинации «Лучшая практика организации консультирования в формате обучающих мероприятий для родителей» [1].

Рассмотрим более подробно систему работы Межрегиональной службы консультирования родителей по проведению просветительских обучающих вебинаров.

Для диагностики дефицитов психолого-педагогических компетенций родителей специалистам Межрегиональной службы необходимо было самостоятельно разработать опросники и онлайн-анкеты, ссылка на которые распространялась студентами-волонтерами, самими консультантами в социальных сетях и на родительских собраниях в образовательных организациях. На основе результатов анализа ответов формируется тематика консультационных запросов и будущих обучающих мероприятий.

Для эффективной организации просветительских мероприятий для родителей необходимо своевременно размещать рекламную информацию о предстоящих событиях с обязательным указанием темы, спикера и ключевых вопросов.

Наш опыт показывает, что эффективнее всего осуществлять рекламную кампанию одновременно через различные информационные каналы. В нашем случае – реклама на радио, рекламные баннеры в торговых центрах, чаты для родителей в соцсетях и мессенджерах, информация на сайтах (Службы, вуза, образовательных организаций), рассылка информации Комитетом по образованию и науки Волгоградской области в чате с образовательными организациями региона.



Рис. 1. Возрастные группы родителей, участвующих в обучающих мероприятиях 2024 г.

При планировании и проведении обучающих мероприятий для родителей важно предусмотреть возможность обратной связи с целевыми группами (например, вопросы участников в формате голосовых включений, сообщений в чате, сообщений на сайте Службы).

За два года (2023–2024) в просветительских мероприятиях для родителей, проводимых Межрегиональной службой консультирования, приняли участие 31872 человека.

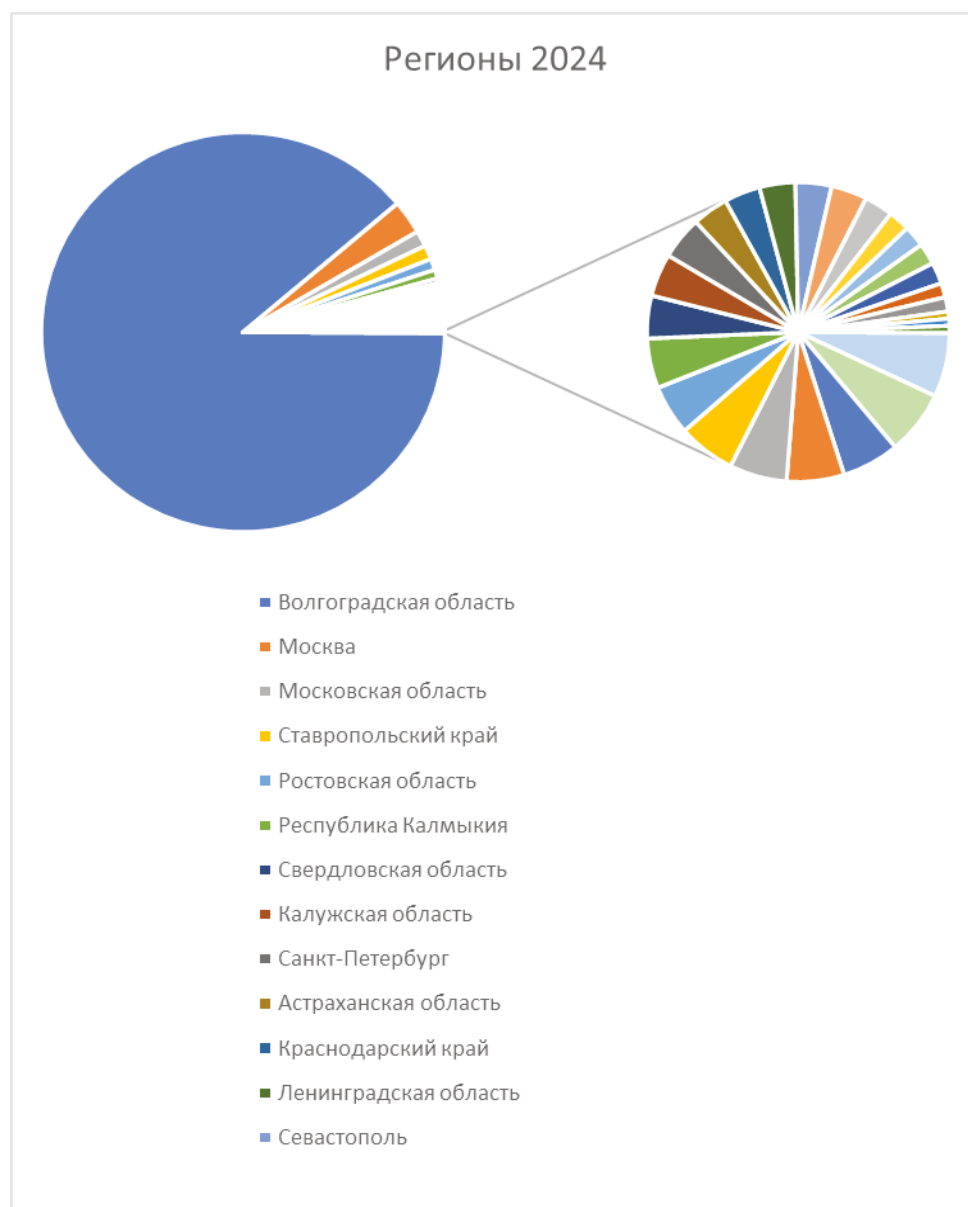


Рис. 2. География участников просветительских мероприятий для родителей

Только в 2024 году было проведено 42 просветительских мероприятия для родителей в формате Школы ответственного родителя, Родительского университета и Всероссийских недель родительской компетентности. В онлайн-мероприятиях приняли участие 6284 человека. Многие родители были постоянными участниками просветительских мероприятий. По результатам оценки качества, осуществляемой на федеральном портале «Растимдетей.рф», 100% опрошенных родителей удовлетворены качеством обучающих просветительских мероприятий.

Согласно статистике (рис. 1), среди участников обучающих мероприятий значительную часть (83%) составляют родители, входящие в возрастную категорию 30–40 лет (51%) и 40–50 лет (32%), за ними следует категория 18–30 лет (9%). Это свидетельствует о том, что с возрастом у родителей повышается осознанность и ответственность за своих детей. У многих из них к 30 годам и старше появляется двое и более детей, а собственный опыт воспитания ребенка не всегда является достаточным и эффективным.

Необходимо отметить и возрастную категорию родителей 50+, составляющую 8% от всех участников просветительских мероприятий. Активность родителей данной возрастной категории практически равна активности родителей категории 18–30 лет. На наш взгляд, обращение за помощью данной возрастной категории объясняется тем, что «их ценности мало адаптированы к изменившимся социальным условиям. В результате этого они, с одной стороны, не являются для детей авторитетными воспитателями, а с другой – им сложно принять от детей любую информацию, идущую вразрез с их установками» [4, с. 43].

Наибольшую активность в просветительских мероприятиях проявили жители Волгоградской области, соседних регионов (Ростовская область, Ставропольский край, Республика Калмыкия), Москвы и Московской области (рис. 2 на стр. 41).

По результатам проведенного мониторинга, более 30% участников просветительских мероприятий относятся к категории родителей, нуждающихся в помощи в воспи-

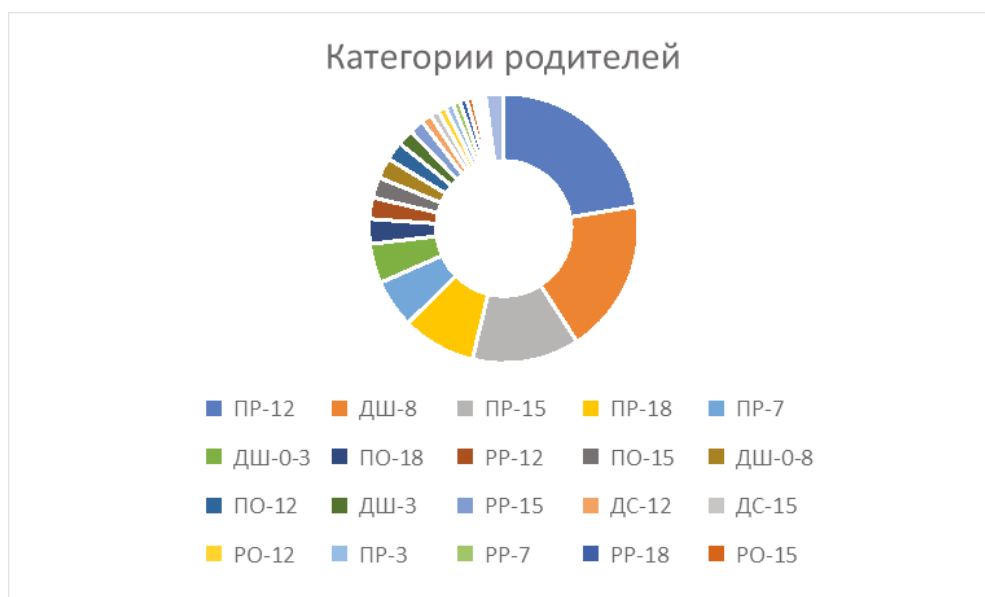


Рис. 3. Категории родителей, участвующие в обучающих мероприятиях

тании детей 7–12 лет, имеющих различные проблемы в поведении, развитии, социализации. На втором месте – родители детей дошкольного возраста (3–8 лет), посещающих дошкольные образовательные организации. Затем идут родители детей 12–15 лет. Пятерку лидеров замыкают родители детей дошкольного возраста (до 3 лет), не посещающих дошкольные образовательные организации» (рис. 3).

Как показывает статистика, родители девочек активнее участвуют в просветительских мероприятиях, чем родители мальчиков.

Анализ запросов на консультационные услуги 2023 и 2024 годов показал, что на протяжении двух лет наиболее популярными у родителей являлись вопросы, связанные с воспитанием и обучением детей, организацией образовательного процесса, общения детей с родителями, сестрами и братьями, с одноклассниками. В 2024 году на 26% возросло количество запросов, связанных с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка, межличностной коммуникацией и социализацией, а также с трудностями во взаимоотношениях родителей и детей (рис. 4).

По сравнению с 2023 годом, в 2024 году на 18% увеличилось количество запросов родителей на оказание им помощи в профессиональном самоопределении школьников.

На наш взгляд, социально-значимыми результатами просветительских мероприятий, проведенных специалистами Межрегиональной службы консультирования родителей ВГСПУ в 2022–2024 гг., являются следующие:

- расширение географии консультационных услуг (особенно хотелось бы отметить активное участие в обучающих мероприятиях 2023 и 2024 года родителей из ЛНР, ДНР, Мариуполя и Запорожской области);



Рис. 4. Тематика запросов родителей в 2024 году

- обеспечение мобильности и доступности консультационных услуг для родителей, их мотивация к получению индивидуальных консультаций.

Важным условием успешности реализации просветительских мероприятий для родителей является взаимодействие Службы с социальными партнерами: Комитетом образования и науки Волгоградской области, Координационным советом Национальной родительской ассоциации, научно-исследовательским центром проблем образования родителей ВНОЦ РАО, Региональной службой консультирования родителей «Гармония» и др.

При имеющемся положительном опыте организации педагогического просвещения родителей мы видим сегодня и ряд проблем в осуществлении этой деятельности: все больше появляется родителей с собственными образовательными запросами и индивидуальным (не всегда успешным) родительским опытом; все больше доверия у родителей к мнению сомнительных «экспертов» в вопросах воспитания и все меньше доверия к просветительским мероприятиям, осуществляемым государственными образовательными организациями. Кроме того, практически неохваченной обучающими мероприятиями оказывается группа молодежи, являющаяся потенциальными или молодыми родителями, чьи дети еще не посещают образовательные организации.

Таким образом, считаем, что организация педагогического просвещения родителей будет эффективной, если:

- будет включать в себя 3 основные направления работы: *просветительское* (обеспечение родителей информацией по психолого-педагогическим проблемам, повышение уровня их психолого-педагогической культуры); *консультативное* (формирование у родителей запроса на педагогические услуги, совместный поиск методов и форм эффективного взаимодействия с ребенком); *культурно-творческое* (обогащение жизни современной семьи не только эмоциональными впечатлениями, но и опытом культуры внутрисемейных отношений);
- учитывать ведущие принципы организации: гуманность, субъектность всех участников педагогического просвещения, природосообразность, сотворчество;
- сместить акценты в педагогическом просвещении с информирования на создание условий для формирования и развития у родителей психолого-педагогической культуры, навыков эффективного общения с детьми;
- формировать содержание педагогического просвещения на основе проведенного мониторинга родительских дефицитов;
- внедрять новые образовательные технологии, учитывающие современные способы общения и получения информации;
- учитывать индивидуальные интересы, потребности и способности родителей, разнообразие их культурного и образовательного уровня, что позволит образовательной организации организовывать просвещение по отдельным группам проблем и значительно повышать его актуальность в глазах потенциальных участников.

Список литературы

1. II Всероссийский конкурс лучших практик консультирования родительского сообщества в 2023 году. [Электронный ресурс]. URL: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/buklet2023-robediteli6-02.pdf> (дата обращения: 01.09.2025).
2. Евдокимова Е.С. Курс на непрерывное родительское образование // Вестник образования: электронный журнал. 2022. №6. С. 18–22.
3. Марущак Е.Б., Игнатенко О.Е. Родительский онлайн-университет как эффективная форма психолого-педагогического консультирования и просвещения // Вестник педагогических инноваций. 2023. №1(69). С. 85–93.

4. Науменко Н.М. Педагогическое просвещение родителей как механизм формирования ответственного родительства // Kant. 2017. №1(22). С. 42–46.
5. Сборник информационно-методических материалов по вопросам консультирования родителей. 2023 г. [Электронный ресурс]. URL: http://ppmsorel.ru/data/uploads/docs/2023/metod_kopilka/best_praktice.pdf (дата обращения: 01.09.2025).
6. Сборник лучших практик консультирования родительского сообщества за 2022–2024 годы. [Электронный ресурс]. URL: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2025/02/buklet-Uslugi-OBShhIJ.pdf> (дата обращения: 01.09.2025).
7. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. №4. С. 91–105.

* * *

1. II Vserossijskij konkurs luchshih praktik konsul'tirovaniya roditel'skogo soobshchestva v 2023 godu. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/buklet2023-pobediteli6-02.pdf> (data obrashcheniya: 01.09.2025).
2. Evdokimova E.S. Kurs na nepreryvnoe roditel'skoe obrazovanie // Vestnik obrazovaniya: elektronnyj zhurnal. 2022. №6. S. 18–22.
3. Marushchak E.B., Ignatenko O.E. Roditel'skij onlajn-universitet kak effektivnaya forma psihologo-pedagogicheskogo konsul'tirovaniya i prosveshcheniya // Vestnik pedagogicheskikh innovacij. 2023. №1(69). S. 85–93.
4. Naumenko N.M. Pedagogicheskoe prosveshchenie roditel'ev kak mekhanizm formirovaniya otvetstvennogo roditel'stva // Kant. 2017. №1(22). S. 42–46.
5. Sbornik informacionno-metodicheskikh materialov po voprosam konsul'tirovaniya roditel'ev. 2023 g. [Elektronnyj resurs]. URL: http://ppmsorel.ru/data/uploads/docs/2023/metod_kopilka/best_praktice.pdf (data obrashcheniya: 01.09.2025).
6. Sbornik luchshih praktik konsul'tirovaniya roditel'skogo soobshchestva za 2022–2024 gody. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2025/02/buklet-Uslugi-OBShhIJ.pdf> (data obrashcheniya: 01.09.2025).
7. Slobodchikov V.I., Shuvalov A.V. Antropologicheskij podhod k resheniyu problemy psihologicheskogo zdorov'ya detej // Voprosy psihologii. 2001. №4. S. 91–105.



The pedagogical enlightenment of parents in the context of implementation of the national project “Education”

The necessity of psychological and pedagogical enlightenment of parents is described. The peculiarities of consulting organization directed to the development of the pedagogical culture and psychological literacy of modern parents in the process of implementation of the national project “Education” in the context of the successful state family policy, are analyzed.

Keywords: *pedagogical enlightenment, consulting, Interregional service of consulting, competencies of parents, enlightenment events.*

(Статья поступила в редакцию 01.10.2025)

РОССИЙСКОЕ УЧИТЕЛЬСТВО В ПАРАДИГМЕ НРАВСТВЕННОГО ДОЛГА И СЛУЖЕНИЯ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ

Рассматриваются нравственные основы профессионального служения российского учительства отечественному образованию. На основе анализа категорий «долг» и «долженствование» определены особенности их проявления в педагогической деятельности в виде профессиональной ответственности учителя. Доказывается, что долг и ответственность являются нравственными детерминантами профессиональной деятельности российского учительства.



Ключевые слова: долг, долженствование, ответственность, обязанность, нравственность, духовность, нравственный выбор.

Обращение к вопросам профессионального долга российских учителей и их служения обществу требует рассмотрения определения аксиологической сущности педагогической деятельности. Ценностные характеристики профессиональной деятельности учителя доказывают ее истинное гуманистическое значение. Гуманизм как духовная система, представленная соответствующими социально-нравственными ценностями и идеалами, представляет собой базовый ориентир социальной жизни личности. Таким образом, с позиций гуманизма ценности, в целом, и педагогические ценности, в частности, определяют фундаментальный вектор общественной и профессиональной активности российского учительства. Обратимся в связи с этим к рассмотрению базовой категории ценности.

Ценность как явление и научная категория изучена в достаточной степени полно и всесторонне. Обращение к научным источникам позволяет констатировать, что феномен ценности применим исключительно к миру человека и общества. В терминологическом аспекте категория ценности обозначает определенное значение для человека и общества разноплановых явлений действительности. Ценности не отражают в себе природные свойства явлений, а возникают в сознании человека в качестве результата оценки данных явлений, поэтому ценности порождает сам человек, наделяя предметы и явления определенным значением. В результате этого значение и значимость представляют собой базовую основу сущности ценности. Соответственно значение и значимость явлений возникают тогда, когда человек рассматривает эти явления в качестве потенциальных или актуальных источников удовлетворения своих потребностей. Свойство ценностей удовлетворять человеческие потребности в свое время отмечал И. Кант: «Все предметы склонности имеют лишь обусловленную ценность, так как если бы не было склонностей и основанных на них потребностей, то и предмет их не имел бы никакой ценности» [4, с. 269].

Феномен ценности проявляется в отношении человека к природному и социокультурному миру. Исследователи трактуют ценностные отношения как стабильные избирательные связи человеческой личности с явлениями объективного мира, которые отражаются в сознании человека в качестве личностных смыслов. Личностные смыслы в своем функциональном значении проявляют себя в качестве мощных базовых детерминант, регулирующих социальное поведение личности. В этом аспекте ценность взаимосвязана с категорией «должное», что обуславливает нравственную сущность ценностного

отношения личности к социокультурному миру. Такое отношение определяется свойствами явлений и абстрактными идеями, которые и выступают в качестве должного. Должное является фундаментальным нравственным компонентом личности человека, посредством которого он воспринимает социально значимое как безусловную личностно значимую ценность. В результате этого ценностные отношения человека к социокультурному миру являются проявлением нравственного сознания его личности. Социально значимое, трансформируясь в личностно-значимое, способствует возникновению в человеческом сознании духовно-нравственных тенденций долга и совести. При этом долг человека проявляется в осознанной им необходимости осуществлять собственное поведение во благо других людей, а совесть представляет собой способность личности внутренне переживать возможное несоответствие своих поступков долгу перед соотечественниками [3, с. 261].

Обратимся теперь к проблеме нравственного долга российского учительства. Обозначенный долг конкретизируется в профессиональной ответственности современных российских учителей. Ответственность понимается исследователями в качестве сложного этического, социокультурного и социально-психологического феномена, изучаемого целым рядом гуманитарных наук [7]. В семантическом значении слово «ответственность» происходит от латинского “respondere” (отвечать) [9]. В научный оборот понятие ответственности было введено в середине XIX века. В начале XX века данный термин понимался в качестве критерия оценки истинности или ложности позиций участников научных дискуссий, ориентированных на обсуждение нравственных вопросов в таких социальных сферах, как искусство, политика, экономика, бизнес, религия, наука и техника. В современном понимании категория ответственности имеет иные смысловые оттенки, она наполнена выраженным нравственным содержанием и соотносится с моральным долгом человека перед обществом [8].

Фундаментальный вектор, направляющий научную разработку категории ответственности, обусловлен социальной сущностью личности человека. Только общество и возлагает на человека как гражданина определенные обязанности, за выполнение которых он отвечает перед соотечественниками. Таким образом, ответственность как социокультурный феномен взаимообусловлена с такими этико-ориентированными явлениями, как «обязанность», «долг», «долженствование» [6], поэтому отношения ответственности имеют причинно-следственный характер: такие отношения являются следствием обеспечения их, с одной стороны, нравственным сознанием личности, а с другой – соответствующими человеческими чувствами нравственной направленности.

В контексте понимания этической сущности ответственности отечественные авторы дают определения в субъективном и объективном аспектах:

- в объективном аспекте ответственность определяется в качестве внешних по отношению к человеку требований, которые исходят к его личности от социума, трансформируясь при этом в соответствующие обязанности, которые человек должен выполнять как гражданин и патриот своего Отечества;
- в субъективном значении ответственность следует рассматривать в виде особого осознания и эмоционального переживания человеком необходимости своего служения обществу [1].

Нравственная сущность ответственности, ее обусловленность долгом и необходимостью ему следовать в процессе своей жизни – все это особенно важно. Так мера ответственности и стремление личности выполнять собственные социальные обязанности в существенной степени отражает духовно-нравственный потенциал личностной сферы человека [6]. Таким образом, профессиональный долг и ответственность российского учительства в антропологическом понимании обладают выраженной духовно-нравственной сущностью. Важно понимать также следующий факт: в рамках собственной

профессиональной ответственности учитель приобретает истинную личностную и профессиональную свободу. Руководствуясь известным философским постулатом «свобода – осознанная необходимость», следует констатировать следующее: только понимание учителем базовых законов, которые управляют общественной жизнью, и сознательное подчинение этим законам делают его по-настоящему свободным, а значит и нравственным. В личностном значении нравственное состояние сознания педагога является специфическим духовным методом его профессионального бытия в общем культурном поле социума, а в сочетании со свободой личности учителя нравственность предполагает способность специалиста в рамках осознанной профессиональной и общественной необходимости осуществлять свободный выбор между различными профессионально-поведенческими альтернативами. При этом осознанные учителем профессиональная и общественная необходимости наделяют такой выбор подлинной конструктивностью. Важно понимать следующее: пока у учителя нет возможности осуществлять выбор между профессионально обусловленными альтернативами, не имеет смысла говорить о нравственном достоинстве его личности и наличии у него профессиональной ответственности. Полноценный же нравственный профессионально-педагогический выбор и соответствующие сформированные ценностно-нравственные ориентации учителя основаны на диалектическом единстве двух его личностных позиций. С одной стороны, учитель должен оценивать и ценить собственное бытие в профессии, с другой – в полной мере осознавая значимость собственного профессионального бытия, педагог должен видеть в этом бытие отражение своих учеников, осознавать и чувствовать абсолютную ценность их личности. Способность учителя преодолевать в отношениях со своими воспитанниками эго-центрированность собственной личности является базовым условием конструктивности педагогического взаимодействия. Такая конструктивность проявляется в следующих аспектах.

1. Педагогическое взаимодействие будет носить полисубъектный характер. И учитель, и ученики в системе педагогических отношений будут занимать позицию активных субъектов. Педагогическое взаимодействие будет осуществляться в рамках принципа добровольного сотрудничества свободно действующих субъектов.

2. Педагогическое общение в рамках соответствующего взаимодействия в единстве коммуникативной, перцептивной и интерактивной функций будет максимально эффективным, так как ориентируется на нормативно-педагогические требования принципа диалога.

3. В процессе полисубъектного педагогического взаимодействия и педагогического общения, основанного на принципе диалога, между педагогом и воспитанниками устанавливаются отношения доверия. Доверие является одновременно условием и результатом гуманизации педагогического процесса. В свою очередь, отношения доверия каузально обеспечиваются верой учащихся и учителя в добропорядочность друг друга.

Важно понимать, что при обозначенных отношениях учитель будет обладать в глазах учащихся подлинным авторитетом личности. При авторитете педагога (в отличие от авторитарности) ученики абсолютно добровольно, без принуждения подчиняются педагогической власти учителя, которая обладает стабильной формальной и неформальной легитимностью.

Одной из субъективных детерминант, определяющих конструктивное развитие полисубъектного педагогического взаимодействия и соответствующего общения в системе отношений «учитель – ученики», является перспективная профессиональная ответственность педагога. Такая ответственность подкрепляет позитивные перспективы развития образовательного процесса. Она детерминирована способностью учителя просчитывать свои будущие профессиональные действия и возможные результаты, которых предполагается достичь [7]. По своей сути, такая ответственность является ответственностью-причиной, так как каузально обеспечивает конструктивное развитие професси-

онально-педагогической деятельности, личности учителя и учащихся в результате осуществления этой деятельности.

Таким образом, профессиональная ответственность учителя как ценностная характеристика его личности развивается при решении разноплановых педагогических задач и урегулировании проблемных профессионально обусловленных ситуаций. Именно в таких ситуациях у учителя формируются личностные качества, которые можно рассматривать в качестве внутренних детерминант способности педагога осуществлять профессиональную деятельность, в полной мере осознавая собственный профессиональный долг и свою ответственность за возможные результаты действий.

Список литературы

1. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. М., 1985.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб., 2004.
3. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. Учебник. М., 1998.
4. Кант И. Критика способности суждения: собрание сочинений в 6 т. Т. 4, 5. М., 1965.
5. Леонтьев Д.А. Мировоззрение. Человек: философско-энциклопедический словарь / под ред. И.Т. Фролова. М., 2000.
6. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью: учебное пособие. М., 1990.
7. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983.
8. Тягунов А.А., Кочергин С.М. Философская герменевтика ответственности // Человек как субъект общественно-исторического развития: философские, социальные, психологические и политико-правовые проблемы. М., 1999. С. 56–64.
9. Фокина Н.И. Социальная ответственность как категория исторического материализма: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1971.

* * *

1. Anisimov S.F. Moral' i povedenie. M., 1985.
2. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / pod red. B. Meshcheryakova, V. Zinchenko. SPb., 2004.
3. Gusejnov A.A., Apresyan R.G. Etika. Uchebnik. M., 1998.
4. Kant I. Kritika sposobnosti suzhdeniya: sobranie sochinenij v 6 t. T. 4, 5. M., 1965.
5. Leont'ev D.A. Mirovozzrenie. Chelovek: filosofsko-enciklopedicheskij slovar' / pod red. I.T. Frolova. M., 2000.
6. Minkina N.A. Vospitanie otvetstvennost'yu: uchebnoe posobie. M., 1990.
7. Muzdybaev K. Psihologiya otvetstvennosti. L., 1983.
8. Tyagunov A.A., Kochergin S.M. Filosofskaya germenevtika otvetstvennosti // Chelovek kak sub"ekt obshchestvenno-istoricheskogo razvitiya: filosofskie, social'nye, psihologicheskie i politiko-pravovye problemy. M., 1999. S. 56–64.
9. Fokina N.I. Social'naya otvetstvennost' kak kategoriya istoricheskogo materializma: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. M., 1971.



Russian teachers in the paradigm of moral duty and service: an anthropological perspective

The moral foundations of the professional service of the Russian teachers to national education are considered. Based on the analysis of the categories of "duty" and "obligation", the specific features of their manifestation in pedagogical activity in the form of professional responsibility of teachers are identified. It is reasoned that duty and responsibility are the moral determinants of the professional activity of the Russian teachers.

Keywords: *duty, obligation, responsibility, duty, morality, spirituality, moral choice.*

(Статья поступила в редакцию 04.09.2025)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. НИКОЛАЕВА

Волгоград

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОСВЕЩЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ*

Рассматривается вопрос просвещения родителей как условие воспитания традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младшего школьника. Анализируются современные научные исследования о воспитании духовно-нравственных ценностей детей в рамках организации работы педагога с родителями. Описываются результаты диагностики представлений учителей начальных классов и студентов о взаимодействии с родителями в аспекте воспитания у младших школьников российских духовно-нравственных ценностей.



Ключевые слова: базовые ценности личности, традиционные российские духовно-нравственные ценности, просвещение родителей, трудности учителя начальных классов в воспитании традиционных российских ценностей, профессиональная готовность учителя.

Одной из задач начального общего образования является обеспечение ценностной направленности урочной и внеурочной деятельности обучающихся на основе традиционных российских ценностей. Это подтверждено нормативными документами.

В Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» традиционные российские ценности определены как нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России [11].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования подчеркивается важность личностного развития обучающихся, в том числе духовно-нравственного и социокультурного, включая становление их российской гражданской идентичности [12].

Выдающийся российский ученый Н.Д. Никандров отмечал: «Воспитание – это всегда воспитание ценностей, воспитание отношения человека к миру, к себе, к другим...» [8, с. 26]. Он подчеркивал: «И, думая о том, что положить в основу воспитания, нельзя не прийти к выводу, что искать эти ценности надо не где-то на стороне, а в истории нашей Родины, в том числе – в истории тысячелетней православной и одновременно многоконфессиональной России» [Там же].

* Исследование выполнено по проекту «Разработка методики подготовки педагогов к сопровождению психолого-педагогического просвещения родительских сообществ в сетевом формате», 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 №073-03-2025-041).

Одним из условий приобщения младших школьников к духовно-нравственным ценностям и традициям российской культуры является сотрудничество семьи и школы. Просвещение родителей по актуальным вопросам обучения и воспитания детей определено в нормативных документах по образованию как одно из ведущих направлений организации работы педагогов с родителями.

В исследованиях, посвященных проблеме воспитания духовно-нравственных ценностей детей и молодежи, анализируются педагогический потенциал семьи в аспекте духовно-нравственного развития личности [2]; условия взаимодействия семьи и учреждений дополнительного образования [3]; педагогические техники и приемы формирования семейных ценностей в урочной деятельности обучающихся [10]; формы психолого-педагогического просвещения родителей детей, испытывающих трудности в поведении, в обучении [2].

В педагогической науке накоплен опыт исследования проблемы подготовки педагогов к просвещению родителей: педагогические условия подготовки будущих учителей к педагогическому просвещению родителей в рамках предметной подготовки [9]; обучение будущих учителей подбору форм, методов работы с родителями с учетом их возрастных, статусных, индивидуальных и гендерных особенностей; использованию педагогами техник и приемов создания ситуаций для развития личности ребенка, воспитания у него духовно-нравственных ценностей [4].

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы выявить профессиональные дефициты учителей начальных классов в области просвещения родителей в аспекте воспитания у младших школьников базовых ценностей личности.

Первым этапом исследования было изучение степени осознанности педагогами актуальности и собственного педагогического опыта психолого-педагогического просвещения родителей по вопросам формирования у детей традиционных российских духовно-нравственных ценностей. С этой целью использовалась анкета, разработанная научными сотрудниками Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Анкета включала 15 вопросов. Вопросы анкеты направлены на осознание педагогами того, знают ли родители, какие базовые ценности личности младшего школьника важно формировать; какие приоритетные духовно-нравственные ценности, по мнению педагога, необходимо воспитать у младших школьников в первую очередь; какие ценности формируются у ребенка преимущественно в семье родителями и какие недостаточно формируются в современной семье в настоящее время; в какой мере актуально просвещение родителей по вопросам формирования у детей традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

В исследовании на разных этапах участвовало около 80 респондентов – педагоги Волгоградской области, Белгородской области, Республики Калмыкия.

Так, педагоги на вопрос «В какой социальной среде, на Ваш взгляд, должно преимущественно осуществляться формирование у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей?» большинство педагогов, как городских (84,3%), так и сельских (78,6%), считают, что формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей у детей должно преимущественно осуществляться родителями в семье.

Полученные данные указывают на общее понимание важности семейного воспитания в формировании духовно-нравственных ценностей среди педагогов, независимо от их места работы (город / село).

На вопрос «Являлись ли вы организатором просветительских занятий для родителей?» 73,8% учителей ответили, что имеют опыт организации просвещения родителей. 47,6% учителей отмечают, что родители испытывают трудности в решении тех или иных вопросов воспитания. Наиболее востребованными темами в воспитании ребенка

для родителей являются: «Формирование учебной мотивации» и «Установление доверительных отношений с ребенком». Вопросы патриотического воспитания, нравственного развития ребенка остаются менее важными для родителей.

Тем не менее на вопрос «Какие ценности, по Вашему мнению, необходимо формировать у ребенка в первую очередь?» педагоги в большинстве случаев выбирают патриотизм и высокие нравственные идеалы.

На вопрос «Какие ценности, по Вашему мнению, формируются у ребенка преимущественно в семье родителями?» педагоги в основном отвечают, что это жизнь, достоинство, права и свободы человека, высокие нравственные идеалы.

Таким образом, педагоги отмечают, что необходимо и важно формировать традиционные российские ценности у детей в семье, но родителей в большей степени интересуют вопросы, связанные с успешностью ребенка в учебной деятельности и общением со сверстниками и взрослыми. Здесь наблюдается рассогласование взглядов родителей и педагогов на развитие личности младшего школьника.

Вторым этапом исследования было изучение трудностей педагогов в просвещении родителей в рамках формирования у младших школьников духовно-нравственных ценностей. Нами осуществлялась беседа с учителями начальных классов Волгоградской области в рамках мероприятий, проводимых профессиональным сообществом учителей начальных классов, созданного при кафедре педагогики и психологии начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

В исследовании участвовало 67 человек. Качественный анализ ответов учителей начальных классов на вопросы, связанные с аспектом воспитания духовно-нравственных ценностей личности у младших школьников, показал, что младшие школьники испытывают трудности в усвоении нравственных понятий. Они затрудняются определить нравственные понятия. Несколько лучше справляются с описанием конкретного поведения, приводя примеры определенных проявлений. Однако, как отмечается в исследованиях М.В. Матюхиной, само по себе усвоение нравственных понятий не определяет нравственного поведения. Для нравственного поведения необходимы соответствующие переживания, нравственные чувства [6]. Создать ситуации стимулирования проявления таких нравственных чувств, как, например, эмпатия к переживаниям другого, можно в семье, но родители не придают этому значение и часто не готовы участвовать в мероприятиях, предлагаемых учителем по данной проблеме воспитания.

Третьим этапом исследования являлось изучение трудностей будущих учителей начальных классов в просвещении родителей в рамках формирования у младших школьников духовно-нравственных ценностей.

С этой целью использовались анкета и тест. В исследовании участвовало 50 студентов 3-го и 4-го курсов бакалавриата, обучающихся по направлению «Начальное образование».

Анкета включала 15 вопросов, направленных на изучение степени осознанности будущими учителями начальных классов проблемы воспитания традиционных российских ценностей у младших школьников. Результаты исследования показали, что 80% студентов считают, что наиболее интересными темами для родителей являются такие, которые раскрывают вопросы учебной мотивации, школьной неуспеваемости, проблемы непослушания, помощь ребенку в ситуации школьной травли. 20% будущих учителей начальных классов отмечают, что родителям могут быть интересны темы по вопросам воспитания традиционных российских ценностей. Однако студенты, отвечая на вопрос в анкете «Какие ценности необходимо формировать у ребенка в первую очередь?», выбирают следующие ценности: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, высокие нравственные идеалы, крепкая семья. На вопрос «Какие ценности недостаточно формируются в современной семье?» респонденты отвечают, что это историческая память и преемственность поколений, единство наро-

дов России. Также более 80% будущих учителей начальных классов полагают, что родителям необходимы специальные знания и умения для воспитания у младших школьников традиционных российских ценностей и важно просвещение родителей, чтобы у них были схожие взгляды и представления о базовых ценностях личности, которые надо воспитать у ребенка, потому что чаду через одноклассников транслируются те или иные ценности и установки.

Тест включал 24 закрытых и открытых вопроса, отражающих знания и умения студентов организовывать работу с родителями по актуальным аспектам воспитания младших школьников. Результаты выполнения теста студентами позволили обозначить следующие трудности в работе с родителями: подбор форм и методов просвещения родителей с целью преодоления различия в подходах к воспитанию детей, пути привлечения родителей к активному участию в решении вопросов воспитания детей, отсутствие умений конструктивно решать конфликтные ситуации с родителями.

Анализируя результаты нашего исследования, под профессиональной готовностью будущего учителя начальных классов к просвещению родителей в аспекте формирования у детей базовых ценностей (гражданственность, социальная солидарность, семья, труд, экология, наука и др.) мы понимаем интегративное качество личности, включающее ряд компонентов: мотивационный компонент (степень сформированности мотивов профессиональной деятельности, направленных на воспитание базовых ценностей личности младшего школьника); когнитивный компонент (степень сформированности представлений о традиционных духовно-нравственных ценностях личности; степень сформированности знаний о формах просвещения родителей, возрастно-психологических особенностях нравственного развития младшего школьника); деятельностный компонент (степень сформированности профессиональных умений по решению системы педагогических задач, связанных с просвещением родителей в вопросе воспитания традиционных российских ценностей); индивидуально-творческий компонент (степень сформированности индивидуально-творческой технологии решения педагогических задач, направленных на просвещение родителей в аспекте духовно-нравственного воспитания младших школьников).

Исходя из анализа особенностей личностного и профессионального развития современного учителя начальных классов в педагогической деятельности, мы предполагаем, что **педагогическими условиями** формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к просвещению родителей в аспекте формирования у детей базовых ценностей в вузе являются:

- формирование у будущих педагогов профессиональных мотивов, направленных на духовно-нравственное развитие личности младшего школьника;
- усиление интегративной роли в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов практико-ориентированного обучения, направленного на освоение разных форм и методов педагогического просвещения родителей;
- организация взаимодействия «вуз – школа»;
- ориентация студентов на овладение опытом взаимодействия с родителями младших школьников в реальной профессиональной деятельности.

Обоснование направлений, форм и методов формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к просвещению родителей является перспективой нашего исследования.

Список литературы

1. Алипханова Ф.Н., Газиева Я.З. Современные требования к профессиональной подготовке педагогов-психологов по осуществлению психологического просвещения родителей // Мир науки, культуры, образования. 2015. №6(55). С. 8–10.

2. Галушкин И.А. Воспитание традиционных семейных ценностей с помощью изобразительного искусства // Наука и практика в условиях распада мирового порядка и новой парадигмы развития: сборник научных статей по итогам Международной межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 5–6 марта 2025 года. СПб., 2025. С. 29–35.
3. Ганжа О.Ю. Воспитание духовно-нравственных ценностей у младших школьников // Мир через Культуру. Творческий путь Н.К. Рериха: материалы Международной научно-практической конференции, Иркутск, 16 марта 2024 года. Иркутск, 2024. С. 151–155.
4. Евдокимова Е.С. Образование родителей – ресурс личностного развития ребенка в изменяющемся мире // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2018. №7. С. 225–226.
5. Карпова С.В. Подготовка студентов к психолого-педагогическому просвещению родителей: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2007.
6. Матюхина М.В. Методические рекомендации по изучению раздела «Развитие личности младшего школьника» в курсе возрастной психологии. Волгоград, 1989.
7. Мищенко В.И. Формы и методы психологического просвещения родителей // Психолого-педагогическое образование родителей: история, современность, перспективы: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Таганрог, 30 мая 2024 года. Ростов-на-Дону, 2024. С. 247–250.
8. Образование, ценности, социализация: сборник научных статей / под ред. Н.Д. Никандрова. М., 2025.
9. Пахомова М.А. Моделирование педагогических условий как механизм реализации предметной подготовки будущих учителей к организации педагогического просвещения родителей // Историко-педагогический журнал. 2023. №3. С. 78–87.
10. Пятаченко О.В. Воспитание семейных ценностей на уроках литературного чтения в начальной школе // Школа как платформа для успешной социализации обучающихся на уровне профессионального образования: материалы X Региональной научно-практической (очно-заочной) конференции, Волгоград – Котово, 16 февраля 2024 года. Волгоград, 2025. С. 116–118.
11. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.01.2025).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (дата обращения: 10.05.2025).

* * *

1. Aliphanova F.N., Gazieva Ya.Z. Sovremennye trebovaniya k professional'noj podgotovke pedagogov-psihologov po osushchestvleniyu psihologicheskogo prosveshcheniya roditelej // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2015. №6(55). S. 8–10.
2. Galushkin I.A. Vospitanie tradicionnyh semejnyh cennostej s pomoshch'yu izobrazitel'nogo iskusstva // Nauka i praktika v usloviyah raspada mirovogo poryadka i novej paradigmy razvitiya: sbornik nauchnyh statej po itogam Mezhdunarodnoj mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Sankt-Peterburg, 5–6 marta 2025 goda. SPb., 2025. S. 29–35.
3. Ganzha O.Yu. Vospitanie duhovno-nravstvennyh cennostej u mladshih shkol'nikov // Mir cherez Kul'turu. Tvorcheskij put' N.K. Reriha: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Irkutsk, 16 marta 2024 goda. Irkutsk, 2024. S. 151–155.
4. Evdokimova E.S. Obrazovanie roditelej – resurs lichnostnogo razvitiya rebenka v izmenyayushchemsya mire // Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta. 2018. №7. S. 225–226.
5. Karpova S.V. Podgotovka studentov k psihologo-pedagogicheskomu prosveshcheniyu roditelej: special'nost' 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Petrozavodsk, 2007.
6. Matyuhina M.V. Metodicheskie rekomendacii po izucheniyu razdela «Razvitie lichnosti mladshego shkol'nika» v kurse vozrastnoj psihologii. Volgograd, 1989.
7. Mishchenko V.I. Formy i metody psihologicheskogo prosveshcheniya roditelej // Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie roditelej: istoriya, sovremennost', perspektivy: materialy III Vserossijs-

koj nauchno-prakticheskoy konferencii, Taganrog, 30 maya 2024 goda. Rostov-na-Donu, 2024. S. 247–250.

8. Obrazovanie, cennosti, socializaciya: sbornik nauchnyh statej / pod red. N.D. Nikandrova. M., 2025.

9. Pahomova M.A. Modelirovanie pedagogicheskikh uslovij kak mekhanizm realizacii predmetnoj podgotovki budushchih uchitelej k organizacii pedagogicheskogo prosveshcheniya roditel'ev // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2023. №3. S. 78–87.

10. Pyatachenko O.V. Vospitanie semejnyh cennostej na urokah literaturnogo chteniya v nachal'noj shkole // Shkola kak platforma dlya uspeshnoj socializacii obuchayushchih'sya na urovne professional'nogo obrazovaniya: materialy X Regional'noj nauchno-prakticheskoy (ochno-zaochnoj) konferencii, Volgograd – Kotovo, 16 fevralya 2024 goda. Volgograd, 2025. S. 116–118.

11. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 9 noyabrya 2022 g. №809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashcheniya: 01.01.2025).

12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (data obrashcheniya: 10.05.2025).



The problem of professional readiness of future primary school teacher to the education of parents in the children's development of basic personal values

The issue of parents' education as the condition of developing the traditional Russian moral and spiritual values of younger schoolchildren is considered. The modern research activities about the development of moral and spiritual values of children in the context of organization of teacher's work with parents are analyzed. The diagnostics results of the representations of the primary school teachers and the students about the cooperation with the parents in the aspect of developing the Russian moral and spiritual values of younger schoolchildren are described.

Keywords: *basic values of personality, traditional Russian moral and spiritual values, education of parents, difficulties of teachers of primary school in developing the traditional Russian values, professional readiness of teachers.*

(Статья поступила в редакцию 06.10.2025)

МОДЕЛИРОВАНИЕ СЦЕНАРИЕВ ИММЕРСИВНЫХ СРЕДСТВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Анализируются подход к моделированию сценариев новых иммерсивных средств обучения для подготовки будущих педагогов на основе фото / видео 360°. Определены теоретические основания, основные направления для моделирования сценариев, требования к сценарию, приведены примеры сценариев и результаты апробации иммерсивных кейсов и симуляторов.

Рассмотрены перспективы применения иммерсивного симулятора при организации квазипрофессиональной деятельности.



Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, контекстное обучение, иммерсивные технологии, иммерсивный симулятор, иммерсивный кейс, сценарий иммерсивного симулятора, технопарк педвуза.

Вызовы, которые стоят сегодня перед профессиональным образованием, связаны прежде всего с быстроменяющимися условиями жизнедеятельности и развития современного общества, для которых необходимо по-новому готовить специалиста. Педагогическое образование не является исключением, более того, в нем наблюдается еще и действие дополнительных факторов, определяющих влияние информационного мира на новое поколение, которое предстоит обучить. Сегодняшние студенты педагогического вуза имеют черты поколения, выросшего в эпоху цифровых технологий, интернета, визуального контента. Им тяжелее дается восприятие теоретической информации в чистом виде и в больших объемах, они сразу стремятся узнать, как можно применить теорию в практической деятельности. И даже небольшой разрыв между теоретическим и практическим обучением, свойственный традиционному высшему образованию, приводит их к существенной потере мотивации.

Исследовательским коллективом кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета ведется поиск инновационных средств обучения, позволяющих создать квазипрофессиональную среду для будущих педагогов на этапе теоретического обучения. На данный момент на этапе экспериментальной проверки находятся иммерсивные кейсы и симуляторы педагогической деятельности на основе фото / видео 360° [4–7].

Важность введения новых цифровых технологий в образовательный процесс объясняется множеством факторов. Специфика профессионального педагогического образования проявляется в мультипликативности организации образовательного процесса, многогранности моделей сценариев, поскольку обуславливается безграничным многообразием личностных позиций и персонифицированных образовательных запросов. При этом должна сохраняться обоснованная последовательность профессиональных действий педагога, выверенность технологических алгоритмов [7].

В основу создания новых средств обучения легла гипотеза о том, что вышеупомянутый разрыв возможно сократить за счет организации на этапе теоретического обучения квазипрофессиональной деятельности по решению смоделированных и визуализированных педагогических ситуаций. Решение педагогических ситуаций – далеко не но-

вое средство, однако текстовые кейсы значительно уступают визуализированным в возможности создания квазипрофессиональной среды, среди необходимых условий которой выделяется организация образовательной деятельности, максимально приближенной к будущей профессиональной деятельности в реальной производственной среде, и использование контекстных, практико-ориентированных, информационно-коммуникационных и других активных и интерактивных технологий [3].

Перед командой проекта стоит задача найти такой подход к использованию иммерсивных средств обучения, который сделал бы их достаточно доступными как для использования в профессионально-педагогическом образовании его субъектами, гармонично включая их в программу профессиональной подготовки специалиста, так и для создания, расширения и пополнения банка кейсов.

Теоретическим основанием для разработки сценариев иммерсивных кейсов и симуляторов выступает контекстный подход, т.к. иммерсивность (от англ. «immersion», что означает «погружение чего-либо в вещество, полностью покрывающее его») напрямую предполагает погружение в ситуацию, в визуализированную действительность. Еще в 1990-х годах А.А. Вербицкий вывел формулу контекстного обучения как «обучения, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности» [1, с. 8]. Вдохновляясь идеями А.А. Вербицкого, опираясь на свой собственный опыт реализации контекстных методов (прежде всего деловых игр и кейс-стади) и оценивая имеющиеся у проектной команды ресурсы, были определены несколько реперных точек, которым должны отвечать наши иммерсивные средства обучения будущего педагога:

1. *Проблемность*: сценарий иммерсивного средства должен содержать явный или внутренний конфликт, который хочется разрешить, где возникает желание помочь героям ситуации; проблему, требующую разрешения усилиями учителя; предполагать критическую оценку действий участников образовательного процесса.

2. *Реалистичность*: сюжет ситуации должен быть взят из школьной жизни, быть логически непротиворечивым, невыдуманным, «подсмотренным», чтобы не вызывать сомнений и не отвлекать внимание студента на внутренний спор о возможности происходящего: ведь если такого не может произойти в реальной практике, зачем прилагать усилия, чтобы решить ситуацию.

3. *Сuggestивность*: по Р.М. Грановской, метод погружения реализует три принципа: удовольствие и релаксацию на занятиях, единство сознательного и подсознательного, двустороннюю связь в процессе обучения, потому что опирается не на убеждение, которое вызывает ответное сопротивление у обучающихся, а на мягкое внушение, результатом которого становится невынужденная фиксация на учебной задаче и раскрытие творческих способностей [2]. Сценарий должен быть достаточно захватывающим, что позволит целиком сосредоточиться на специфике образовательной ситуации и не отвлекаться на внешние раздражители. Визуализация ситуации должна вызывать эмоциональный отклик и стимулировать вовлечение обучающихся в происходящее на экране.

4. *Ориентированность на универсальные (далее – УК) и общепрофессиональные компетенции (далее – ОПК)*: психолого-педагогическая подготовка носит универсальный характер, готовя студентов к решению профессионально-педагогических задач без обязательной привязки к профилю преподаваемого предмета. Прежде всего это задачи проектирования образовательного процесса, воспитания и развития обучающихся. Опора на индикаторы УК и ОПК в моделировании сценариев иммерсивных средств позволяет повысить вариативность их применения в образовательном процессе при изучении дисциплин психолого-педагогического модуля и модуля воспитательной деятельности.

5. *Наглядность*: используя фото / видео 360° в высоком разрешении, можно детализировано показать различные процессы вплоть до проявлений эмоций в мимике, позах. Таким образом, в сценарии должны быть прописаны профили персонажей, то, какие эмоции они испытывают в момент педагогической ситуации.

6. *Вариативность*: для создания квазипрофессиональной среды сценарий должен обеспечивать элементы имитационной деятельности, а значит предполагать, как минимум, несколько вариантов принятия решений и продолжения событий в зависимости от действий студента, работающего с симулятором.

7. *Доступность и экономичность*: съемки сюжетов кейсов по сценариям должны быть реализованы с помощью стандартного оборудования, которым оснащены все технопарки педагогических вузов. Воспроизведение сценария должно быть доступно волонтерам из числа школьников и студентов младших курсов без какой-либо специальной актерской подготовки.

При анализе имеющихся ресурсов было принято решение в опытной работе реализовать погружение в педагогическую ситуацию с помощью технологий фото / видео 360°, которые позволяют посмотреть на ситуацию «глазами учителя», принять профессиональную позицию, а не просто зрителя со стороны [4]. Воссоздание педагогических ситуаций и возможного разворачивания этой ситуации в зависимости от действий педагога поставило вопрос о подходах к разработке сценариев иммерсивных кейсов и симуляторов, пригодных для статического изображения педагогической действительности.

Если для иммерсивных кейсов достаточно одномоментного среза педагогического процесса, то этого уже недостаточно для иммерсивного симулятора, представляемого нами как условно выделяемый жанр виртуального моделирования ситуаций профессионально-педагогической деятельности. Особенностью такого моделирования является интерактивность взаимодействия с виртуальной средой, имитационной деятельностью [5], нелинейность прохождения вариантов развития событий в зависимости от принятых студентами педагогических решений. Таким образом, моделирование сценария симулятора представлено несколькими «ветвями» развития педагогической ситуации, каждая из которых – это вполне самостоятельный кейс, только связанный с другими персонажами и условиями, которые могут иметь ролевое развитие из-за изменившихся от принятого решения обстоятельств педагогической ситуации. Еще одно преимущество, которое дает квазипрофессиональная среда – это возможность принимать решения без риска навредить реальным детям, когда можно вернуться на предыдущий этап, чтобы изменить свое решение, посмотреть на иное развитие ситуации, отрефлексировать свои действия. В результате этого в сценарии должны быть заложены и ошибочные решения, чтобы оценить возможные последствия альтернативных, менее грамотных решений, с которыми также может столкнуться будущий педагог на практике; сравнить их с исходами более компетентных решений.

В основу сценариев иммерсивных кейсов в опытной работе был положен конструкт «ситуация – оценка ситуации – решение ситуации – оценка решения», а сценарий симулятора предполагал следующие уровни включения: «начальная ситуация – оценка ситуации – три альтернативных решения – оценка каждого решения – развитие ситуации в зависимости от решения – финальное разрешение ситуации – оценка собственных действий – возврат к первой точке принятия решения».

Поиск сюжета может осуществляться на основе известных алгоритмов деятельности педагога:

- *по этапам организации педагогического процесса*: подготовительная работа, организационная деятельность, содержательное взаимодействие, подведение итогов (рефлексия, резюмирование), последствия;
- *по специфическим особенностям и основным функциям профессиональной деятельности*: деятельность педагога-наставника, деятельность классного руководителя,

Сценарий кейса «Групповая работа»

Сюжет	Оценка ситуации	Решение ситуации
<p><i>Описание ситуации:</i> Учитель организовал мозговой штурм по учебной проблеме в 2-х группах обучающихся. На группы школьники разделились самостоятельно. Ситуация разворачивается за 2 минуты до окончания работы. Одна команда не может прийти к согласию из-за давления одной из девочек, которая играет роль неформального лидера и отвергает идеи участников команды. Она встала, ее поза доминирующая. Другая команда работает слаженно и заканчивает работу раньше срока. Учитель наблюдает за работой групп со стороны.</p>	<p><i>Оценка использования педагогом групповой работы с позиций дифференцированного подхода к составу групп (варианты):</i> 1. Самостоятельное разделение способствовало атмосфере сотрудничества и эффективной работе по решению учебных проблем. 2. Самостоятельное разделение не обеспечило равные возможности для сотрудничества обучающихся. 3. Разделение на группы не целесообразно. Мозговой штурм в данной ситуации можно было бы провести фронтально. Это позволит вовлечь в обсуждение всех обучающихся и решить обе поставленные учебные проблемы за урок.</p>	<p><i>Предлагаемые варианты:</i> 1. Не следует вмешиваться в работу групп. Ребята сами извлекут урок из неэффективной работы. 2. Привести в пример слаженную работу другой группы, чтобы стимулировать активность. 3. Напомнить правила мозгового штурма группе, в которой выделился доминантный лидер. 4. Назначить другого руководителя в группе с доминантным лидером.</p>

деятельность фасилитатора, деятельность учителя-предметника, деятельность тьютора, деятельность вожатого, деятельность воспитателя и пр.;

- *по ситуации и структуре деятельности:* ситуация мотивации, ситуация целеполагания, ситуация выбора средств, ситуация действия, ситуация оценки и пр.;

- *по направлениям и особенностям педагогических ситуаций в профессиональной деятельности педагога:* ситуации взаимодействия в урочной деятельности, ситуации взаимодействия во внеурочной деятельности, ситуации взаимодействия с родителями, ситуации административного взаимодействия и пр.;

- *о методам (технологиям) взаимодействия с обучающимися:* ситуация педагогической поддержки, ситуация наставничества и пр.

На этих алгоритмах основаны сценарии создаваемых и апробируемых командой исследовательского проекта иммерсивных средств (на данный момент в процессе апробации 6 иммерсивных кейсов и 2 симулятора). В качестве иллюстрации создаваемых сценариев приведем примеры кейсов, набравших по критериям реалистичности и применимости наивысшие (кейс «Групповая работа»*, ср. 4,74 из 5 баллов) (таб. 1) и наименьшие (кейс «На перемене»***, ср. 4,58 из 5 баллов) (таб. 2 на стр. 60) баллы.

В открытых высказываниях студенты отмечали: кейс помог им понять, что на продуктивную работу в классе влияет много факторов, что в организации учебной деятельности практически ничего нельзя оставлять «на волю случая», нужно продумывать не только учебную задачу, но условия взаимодействия и т.д.

В открытых высказываниях обратной связи после работы с кейсом некоторые студенты отмечали, что такое стечение обстоятельств маловероятно, слишком много со-

* Кейс «Групповая работа». [Электронный ресурс]. URL: <https://udoba.org/node/104917> (дата обращения: 01.09.2025).

** Кейс «На перемене». [Электронный ресурс]. URL: <https://udoba.org/node/104863> (дата обращения: 01.09.2025).

Сценарий кейса «Перед уроком»

Сюжет	Оценка ситуации	Решение ситуации
<p><i>Описание ситуации:</i> В классе за 5 минут до начала урока происходят 3 потенциальных конфликта: на учительском столе сидит ученица неформального вида, не в школьной форме и с вызовом смотрит на учителя; в дверях стоит мама ученика из другого класса, которая хочет уточнить, почему у сына неудовлетворительные оценки; ученики в классе не торопятся подготовиться все необходимое к уроку, одна ученица спит за партой.</p>	<p><i>Оценка наиболее конфликтных факторов:</i> 1. Замечание ученице, которая спит на столе. 2. Перенос встречи с родителем на более удобное время. 3. Замечание по поводу внешнего вида ученицы, сидящей на столе.</p> <p><i>Оценка взаимоотношений в классе:</i> 1. В классе имеется явный лидер, который диктует остальным правила поведения. 2. Класс разделен на микрогруппы, имеются обучающиеся с демонстративным поведением и изолированные. 3. Класс дружный, большая часть класса общается на перемене. Поведение обучающихся соответствует школьным нормам.</p>	<p><i>Предлагаемые варианты:</i> 1. Выразить недовольство ученице, сидящей на учительском столе, объяснив, что для лицеистки это недостойное поведение, что ее одежда и цвет челки не соответствуют принятым в Уставе лицея нормам. Объяснить родителю, что нет времени для обсуждения ее проблемы, и назначить встречу после урока. 2. Договориться с родителем о встрече в удобное время, чтобы уделить достаточное внимание для решения проблемы с успеваемостью ученика. Поговорить с ученицей, сидящей на учительском столе, за дверями класса об образе, достойном лицеиста. Достать материалы к уроку. На будущее подумать об организации работы в перемешанных группах. 3. Попросить ученицу освободить стол. Подготовить материалы урока и задание для учеников. Объяснить обучающимся, что им нужно будет сделать после звонка, чтобы выйти минут на 10 и решить проблему родителя, который уже пришел в класс. 4. Обсудить проблему с родителем, пришедшим в класс, т.к. проблема с успеваемостью требует безотлагательного решения. Попробовать параллельно пригласиться к уроку, согнав ученицу со своего стола. Напомнить ученикам о подготовке к уроку.</p>

бытий происходит одновременно, тяжело расставить приоритеты, что нет безрискового решения, все решения приведут к конфликту. Данный сценарий вызвал наибольшее количество разногласий в решении педагогической ситуации. Таким образом данный кейс больше подходит для работы в аудитории с последующим разбором ситуации с преподавателем, чем для самостоятельной отработки умений.

Остальные кейсы, разработанные в процессе реализации проекта, также доступны для ознакомления, анализа и использования на платформе UDoba*.

Моделирование сценариев для иммерсивного симулятора оказалось весьма трудоемким и сложным. Как было упомянуто выше, конструктор сценария симулятора сложнее, а ограничения остаются прежними. Фрагмент одного из сценариев представлен в таблице 3 (таб. 3).

Далее в каждом из исходов продолжается развитие событий и предлагается 2 решения на выбор. Симулятор доступен на сайте Технопарка ВГСПУ** (рис. 1 на стр. 62).

* Кейсы на платформе UDoba. [Электронный ресурс]. URL: <https://udoba.org/node/105041> (дата обращения: 01.09.2025).

** Симулятор на сайте Технопарка ВГСПУ. [Электронный ресурс]. URL: <https://technopark.vspu.ru/digital--conte#h.hcoua31kd71c> (дата обращения: 01.09.2025).

Фрагмент сценария иммерсивного симулятора педагогической деятельности

<p>Описание ситуации «На контрольной работе» Четвертная контрольная работа. 10 минут после начала урока. Задания выдаются каждому ученику на бланке. Телефоном пользоваться запрещено. Учитель попросил всех положить телефон на край стола экранами вниз, чтобы не отвлекались. Каждый ученик выполняет работу на своем листе.</p>		
<p>Сцена 0. Класс. На доске написано «Контрольная работа». На каждой парте бланки с заданием. Все ученики приступили к работе. В углу стола у каждого ученика лежит телефон экраном вниз. Одна ученица (хорошо успевающая) не работает, закрыла лицо руками (Уч. 1). Один ученик явно списывает со второго телефона (Уч. 2). Опоздавший заходит в класс (Уч. 3).</p>		
<p>Исход 1 <i>Начать с затруднения (Уч. 1).</i> Учитель направляется к Уч. 1 для выяснения причин, почему она не начинает работать. Разрешает Уч. 2 сесть на место и приступить к работе без персонального инструктирования.</p>	<p>Исход 2 <i>Начать с опоздавшей (Уч. 2).</i> Сделать замечание списывающему и объявить о снижении оценки за использование телефона. Далее дать задание опоздавшему ученику.</p>	<p>Исход 3 <i>Начать со списывающего (Уч. 3).</i> Разрешает Уч. 2 сесть на место и приступить к работе без персонального инструктирования.</p>
<p>Сцена 1. Учитель около Уч. 1. Опоздавшая села на место и ждет указаний, смотрит бланк. Уч. 3 продолжает списывать.</p>	<p>Сцена 2. Учитель около опоздавшей. Уч. 3 смотрит на учителя. Не пишет. Уч. 1 закрыла лицо руками, плачет.</p>	<p>Сцена 3. Учитель около Уч. 3. Хочет забрать телефон. Уч. 2 идет на место. Уч. 1 закрыла лицо руками.</p>

Моделирование сценариев симуляторов с использованием ботов, работающих на основе нейросети, дополняется обучением ИИ-персонажей. Для их корректной работы необходимо задать контекст общения, описать характерный профиль, добавить речевые паттерны. Настоящая квазипрофессиональная деятельность студента происходит в диалогах с персонажами симулятора: беспокойной мамой и школьницей с демонстративным поведением.

В качестве примера приведем фрагмент настройки бота родителя «Ирина Анатольевна-2» при попытке поговорить с ней в классе при всех учениках (рис. 2 на стр. 62).

«Мама школьника из 10 класса. Сыну Никите 17 лет. Недавно узнала, что ее сын Никита стал плохо учиться, что многие учителя жалуются на него. Считает, что у молодых учителей недостаточно опыта и авторитета, чтобы вести занятия в старших классах. Готова соглашаться с советами, если учитель отмечает что-то хорошее в ее сыне. Раздражается, если собеседник говорит «ваш ребенок». Если говорить с ней в обвинительной манере, то скажет, что пойдет к директору. Если с ней говорить грубо или неуважительно, то она будет угрожать прокуратурой...».

Обратная связь от студентов по работе с данным симулятором убеждает нас, что именно это направление является наиболее перспективным. Студенты высоко отмечают свой опыт взаимодействия с ИИ-персонажами, особенно когда пробуют применить коммуникативные приемы, рекомендованные преподавателем. Видят, как принципы сотрудничества работают в моделируемых ситуациях.

Работа над иммерсивными средствами подготовки будущих педагогов продолжается. На данный момент удалось создать 4 сценария, два из которых уже запущены в релиз. В рамках настоящей статьи на отдельных примерах рассмотрены лишь подходы и



Рис. 1. Снимок с экрана симулятора «Контрольная работа»

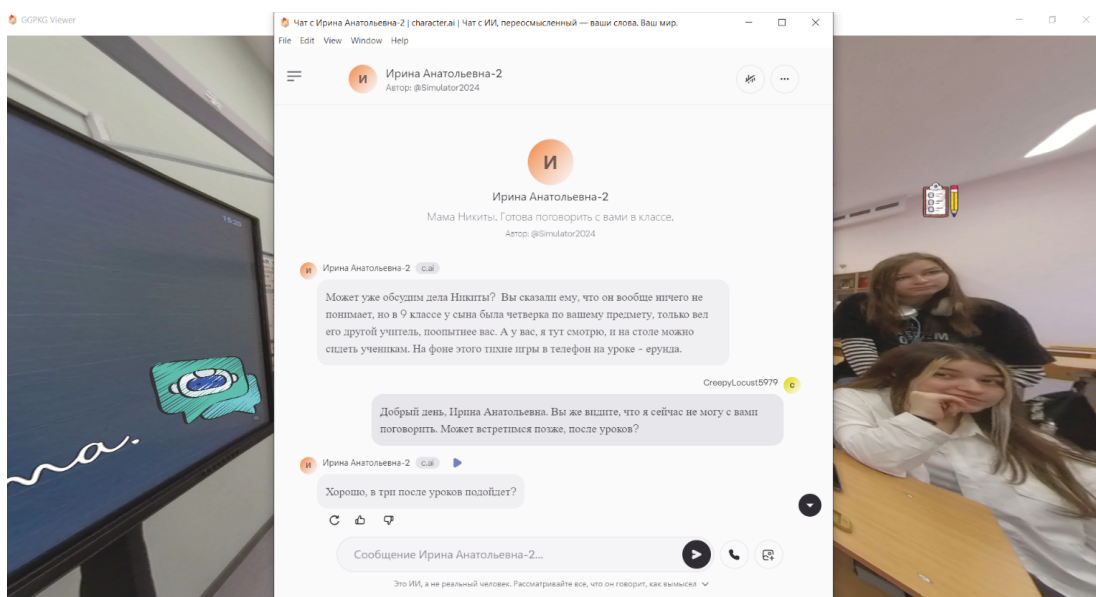


Рис. 2. Снимок с экрана работы чат-бота иммерсивного симулятора «Перед уроком»

принципы разработки сценариев иммерсивных средств психолого-педагогической подготовки будущего педагога.

Команда проекта будет благодарна участию академического сообщества в разработке сценариев, приглашает к сотрудничеству всех желающих, чтобы увеличить банк ситуаций для использования в образовательном процессе.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Контекстное образование: проблемы и перспективы // Педагогика. 2014. №9. С. 3–14.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. М., 2010.
3. Новикова Т.В., Копанева О.В., Лешер О.В. Квазипрофессиональная среда как педагогическое условие формирования профессиональной мобильности студентов колледжа // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. №1А. С. 442–451.
4. Сергеева Е.В., Меркулова О.П. Потенциал применения иммерсивных кейсов в оценивании компетенций будущих педагогов // Грани познания. 2023. №6(89). С. 78–85.
5. Сергеева Е.В., Сергеев А.Н. Технологическое обеспечение иммерсивности теоретической психолого-педагогической подготовки будущих педагогов в вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №7(190). С. 36–45.
6. Сергеева Е.В. Иммерсивные кейсы с фото / видео 360° в оценке компетенций будущих педагогов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №7(180). С. 24–30.
7. Чандра М.Ю. Роль иммерсивного симулятора в профессиональной подготовке студентов вуза к педагогической деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета 2024. №6(189). С. 9–15.

* * *

1. Verbičickij A.A. Kontekstnoe obrazovanie: problemy i perspektivy // Pedagogika. 2014. №9. S. 3–14.
2. Granovskaya R.M. Elementy praktičeskoj psihologii. M., 2010.
3. Novikova T.V., Kopaneva O.V., Leshch O.V. Kvaziprofessional'naya sreda kak pedagogičeskoe uslovie formirovaniya professional'noj mobil'nosti studentov kolledzha // Pedagogičeskij zhurnal. 2023. T. 13. №1A. S. 442–451.
4. Sergeeva E.V., Merkulova O.P. Potencial primeneniya immersivnyh kejsov v ocenivanii kompetencij budushchih pedagogov // Grani poznaniya. 2023. №6(89). S. 78–85.
5. Sergeeva E.V., Sergeev A.N. Tekhnologo-metodicheskoe obespechenie immersivnosti teoreticheskoy psihologo-pedagogicheskoy podgotovki budushchih pedagogov v vuze // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №7(190). S. 36–45.
6. Sergeeva E.V. Immersivnye kejsy s foto / video 360° v ocenke kompetencij budushchih pedagogov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №7(180). S. 24–30.
7. Chandra M.Yu. Rol' immersivnogo simulyatora v professional'noj podgotovke studentov vuza k pedagogicheskoy deyatel'nosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta 2024. №6(189). S. 9–15.



The modeling of scenarios of immersive means of psychological and pedagogical training of future teacher

The approach to modeling the scenarios of new immersive means of education for the future teachers' training on the basis of 360° photo or video is analyzed. The theoretical foundations, the basic directions for modeling the scenarios and the requirements to the scenario are defined, the examples of scenarios and the results of approbation of immersive cases and simulators are given.

The prospects of use of an immersive simulator in the process of organizing the quasiprofessional activity are considered.

Keywords: *training of pedagogical staff, contextual education, immersive technologies, immersive simulator, immersive case, scenario of immersive simulator, technopark of pedagogical university.*

(Статья поступила в редакцию 09.10.2025)

**РЕАЛИЗАЦИЯ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ
НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ
ИХ КОММУНИКАТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ**

Анализируются возможности нейросетевых технологий для реализации речевой практики, направленной на развитие коммуникативной мобильности. Представлена апробированная система упражнений, позволяющая осуществить осложненные формы устной коммуникации в цифровой среде. Описаны достоинства и недостатки применяемых мультимодальных ИИ-инструментов.



Ключевые слова: коммуникативная мобильность, нейросетевые технологии, мультимодальная модель, коммуникативная компетенция, речевые навыки, навыки устной речи.

Современная коммуникативная среда характеризуется высокой степенью неопределенности, интенсивностью информационных потоков и повышенными требованиями к адаптивности речевого поведения. В таких условиях особую актуальность приобретает способность индивида сохранять вербальную активность и эффективность общения при возникновении стрессогенных факторов, что определяет необходимость развития коммуникативной мобильности на этапе профессиональной подготовки специалистов. Поскольку развитие коммуникативной мобильности является трудоемким процессом, который не всегда в полной мере возможно реализовать в условиях ограниченного количества часов на аудиторную работу, требуется арсенал средств, позволяющих активно тренировать речевые навыки и развивать релевантные умения вне аудиторной среды в рамках самостоятельной работы. Оптимальным средством на текущем этапе технологического развития являются мультимодальные нейросетевые технологии, которые достигли достаточного уровня адаптивности для реализации осложненных видов устной коммуникации.

Цель исследования – анализ функциональных возможностей мультимодальных нейросетевых технологий для реализации осложненной речевой практики, направленной на развитие коммуникативной мобильности.

Теоретическая значимость: проанализировано содержание понятия «коммуникативная мобильность», представлены ключевые составляющие характеристики. **Практическая значимость:** предложена система упражнений, обеспечивающая развитие коммуникативной мобильности в мультимодальной цифровой среде. Внедрение описанного комплекса упражнений в образовательную практику позволяет оптимизировать языковую подготовку в вузе за счет более рационального распределения аудиторной и внеаудиторной нагрузки.

Эмпирические методы: пользовательское тестирование мультимодальных нейросетевых инструментов, анкетирование (онлайн-опрос). **Теоретические методы:** анализ релевантной научной литературы и эмпирических данных.

Развитие коммуникативной мобильности с применением нейросетевых технологий – новая область исследований. На текущий момент отсутствуют научные публикации, посвященные непосредственно данной теме, но существуют работы в смежных областях, которые позволяют учесть важные факторы, влияющие на изучаемую характеристику. Для корректного рассмотрения темы требуется обращение к научным ста-

тъям, в которых представляется содержание понятия «коммуникативная мобильность», а также анализ научных публикаций, связанных с развитием речевых навыков и умений при помощи нейросетевых технологий (или технологий искусственного интеллекта), поскольку коммуникативная мобильность реализуется в речевом взаимодействии.

В научных публикациях коммуникативная мобильность определяется как способность специалиста осуществлять качественное общение в разнообразных, в том числе непредвиденных, ситуациях, требующих проявления чувствительности и терпимости к фактору коммуникативной неопределенности и предполагающих проявление активности, оперативности и рефлексивности личности [4]; как интегративная характеристика, отражающая способность и готовность специалиста адаптироваться к осуществлению эффективной коммуникации с участниками профессиональных отношений [1]; как качества личности, которые характеризуют ее как способную быстро и адекватно реагировать в любой речевой ситуации [2]; как знания и владения разными типами дискурсов и их организацией, что предполагает умение оценивать и анализировать ситуацию общения, учитывать контекст коммуникативного взаимодействия и подбирать соответствующие вербальные и невербальные средства взаимодействия [3].

С учетом основных аспектов значения термина, представленных в исследовательской практике, в рамках данной работы коммуникативная мобильность рассматривается как интегративная характеристика, выражающаяся в готовности осуществлять гибкое и эффективное взаимодействие в динамичном коммуникативном контексте. Для этого помимо классического спектра речевых навыков и умений требуется развитие когнитивной гибкости и психоэмоциональной саморегуляции, поскольку коммуникативная мобильность должна обеспечивать сохранение речевой продуктивности, смысловой точности и эмоциональной стабильности в условиях напряженного или конфликтного взаимодействия.

В контексте разграничения коммуникативной мобильности и коммуникативной компетенции критерием выступает акцент на динамическом управлении речью в условиях давления. Важны гибкость в подборе речевых стратегий, интонационная выразительность, лексико-грамматическая и фонетическая корректность речи в сложных коммуникативных ситуациях.

Когнитивная гибкость выражается в быстром анализе коммуникативной ситуации, логичной оценке коммуникативного контекста, оперативной переработке информации. Она определяет оптимальную скорость речевой реакции и ее адекватность. Психоэмоциональная саморегуляция предполагает контроль аффективных реакций, поддержание психологической устойчивости, снижение тревожности и агрессии в процессе общения.

Среди преимуществ развития речевых навыков с применением нейросетевых технологий исследователи [7; 12–13; 15] отмечают высокую результативность в развитии беглости речи, снижение уровня тревожности, повышение мотивации, коммуникативной уверенности, возможность предоставления обратной связи (корректировка ошибок и комментирование). Среди недостатков называются [9–11; 14] периодические технические сбои, проблемы с распознаванием речи и академическое мошенничество. Существуют эмпирические исследования [5; 8], статистически доказывающие высокую результативность развития речевых навыков с помощью нейросетевых моделей. Описываются [6] как преимущества применения нейросетевых моделей для развития говорения, так и положительное влияние нейросетевых технологий на отдельные языковые аспекты (лексика, грамматика и т.д.), подчеркивается важность высокой степени автономии в речевой практике.

На наш взгляд, самым эффективным ИИ-инструментом в области развития речевых навыков на текущий момент является модель ChatGPT-4o, в которой, помимо стандартного голосового режима, предусмотрен продвинутый (расширенный) режим. Оба режима обеспечивают высокое качество устной коммуникативной практики, в том чис-

Evaluate the efficiency of Perplexity for developing speaking skills

78 ответов

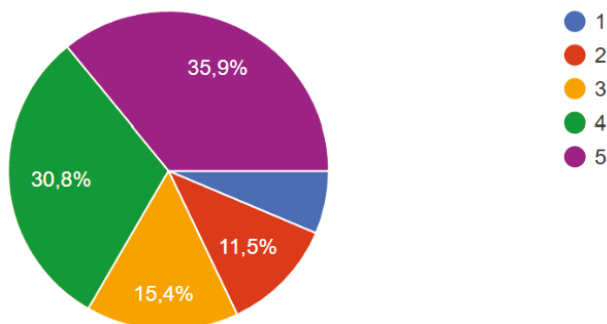


Рис. 1. Оценка эффективности Perplexity

Evaluate the efficiency of Qwen3 for developing speaking skills

78 ответов

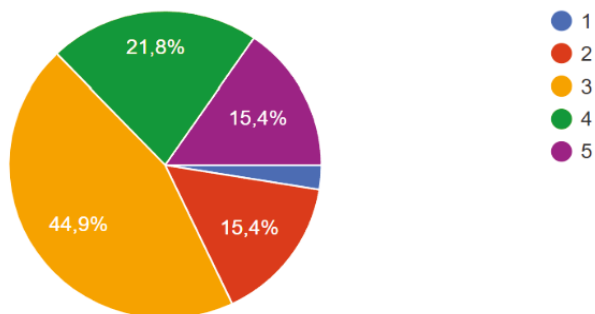


Рис. 2. Оценка эффективности Qwen3

ле осложненной (с элементами конфликтности, проблемности, погружения в содержательную неопределенность). Однако, к сожалению, OpenAI ограничивает применение модели на территории нашей страны. По этой причине в мае 2025 года мы провели исследование на базе трех других инструментов, не имеющих подобных ограничений (Perplexity, Qwen3 и Gliglish). Выборку составили студенты Института информатики и кибернетики Самарского университета (78 человек).

Evaluate the efficiency of Gliglish for developing speaking skills

78 ответов

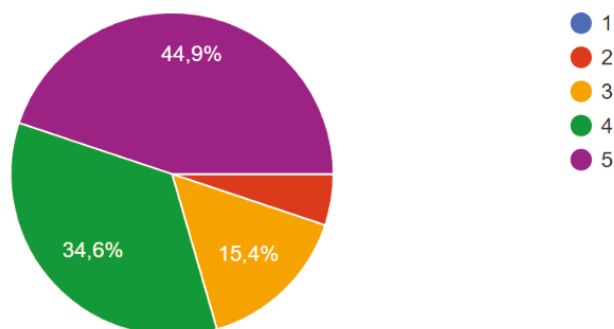


Рис. 3. Оценка эффективности Gliglish

В рамках пользовательского тестирования студенты в течение месяца тренировали устную речь (на английском языке) с использованием Perplexity, Qwen3 и Gliglish. По завершении тестирования они заполнили анкету (посредством Google Forms), оценив каждый инструмент по пятибалльной шкале, а также представили эссе, в котором описали опыт взаимодействия с каждой из систем, проанализировали достоинства и недостатки.

Perplexity, в которую голосовой режим был добавлен совсем недавно, по впечатлениям многих студентов, оказалась самой «продвинутой» в плане тренировки устной речи. Тем не менее несколько пользователей оценили ее возможности достаточно скромно (поставили 1–3). Среди недостатков были отмечены технические сбои при подключении к голосовому режиму и периодические проявления информационной избыточности: Perplexity иногда дает слишком подробные ответы, что, возможно, обусловлено ее гибридной архитектурой, совмещающей поисковые механизмы и алгоритмы генеративного искусственного интеллекта. При этом речевое взаимодействие в основном воспринимается как приближенное к естественному (рис. 1).

Qwen3 оценили преимущественно удовлетворительно, поскольку у модели есть существенный недостаток: голосовой режим приходится каждые три минуты обновлять (перезапускать), бот при этом теряет историю диалога, что не способствует комфортному речевому взаимодействию. Студенты также заметили, что модель не всегда внимательно «слушает» собеседника, перебивает, не дает закончить предложение, а в определенных ролевых сценариях демонстрирует достаточно низкую содержательную адекватность (рис. 2).

Платформа Gliglish* специализирована под задачу развития устной речи и имеет спектр важных интегрированных инструментов для обучающихся с невысоким уровнем: текстовое сопровождение (транскрипт распознанной устной речи на экране), речевые подсказки (предлагаются варианты ответов), перевод реплик (при необходимо-

* Платформа Gliglish. [Электронный ресурс]. URL: <https://gliglish.com> (дата обращения: 16.06.2025).

Упражнения на развитие коммуникативной мобильности

Тип упражнения	Описание
Сценарий «контраргумент» (counter-argument scenario)	Нейросеть предлагает спорную ситуацию, в которой бот занимает одну позицию, а обучающемуся предлагается аргументировать контрастную точку зрения.
Импровизированная речь (impromptu speaking)	Бот дает тему и нужно без подготовки говорить в заданных лимитах (например, в течение минуты). Возможны усложнения. Например, бот просит в речи использовать слова, которые тематически не связаны, или требуется применить определенные структуры. Возможно усложнение за счет заданного стиля.
Рольевые игры (role-plays)	Широкий спектр сценариев. Например, собеседование при приеме на работу (с негативно настроенным работодателем), конфликтные переговоры, спор с руководителем или клиентом, презентация проекта перед скептически настроенной аудиторией и т.д.
Истории с неожиданными поворотами (telling stories with unexpected twists)	Бот начинает историю, далее пользователю предлагается ее продолжить (останавливая повествование, бот может задать пользователю вопрос, направляющий развитие истории, например, «Что было в коробке?»; «Почему он не пришел?» и т.д.). Далее продолжает пользователь, потом снова бот и т.д. То есть происходит регулярная смена рассказчика, в результате чего получается совместное творчество с неожиданными деталями и сюжетными поворотами. Пользователь сам может придумать начало истории и предложить боту продолжить.
Активное слушание (active listening)	Бот произносит небольшую речь (широкий спектр тем и стилей), а собеседнику нужно либо подытожить (summarize), либо задать логичный вопрос (follow-up question). Потом предлагается смена ролей: пользователь говорит, а бот резюмирует и / или задает логичные вопросы.
Трудные вопросы (tough, unexpected, tricky, challenging questions)	Бот придумывает трудные (неожиданные, провокационные) вопросы. Например, «Опиши случай, когда ты потерпел неудачу, и расскажи, чему это научило»; «Что бы ты сделал, если бы пришлось выступать без подготовки?»; «Если бы у тебя могла быть любая суперспособность, что бы ты выбрал, каков был бы главный минус этой способности?»; «Можешь объяснить что-то сложное так, будто я пятилетний ребенок?»; «Почему люки делают круглыми?»; «Что бы о тебе сказал твой злейший враг?»; «Во что ты веришь, но большинство людей – нет?»; «Ты видишь, как двое коллег ссорятся перед клиентом. Что ты сделаешь?»
Напряженный диалог (tense dialogue)	Бот имитирует негативный настрой в диалоге, постоянно критикует и оспаривает ответы. Можно задать темы и роли в любых вариациях или предоставить боту возможность выбора.
Смена перспективы восприятия (flip-the-frame)	Бот предлагает негативную ситуацию, озвучивает плохую новость или упрек. Задача – превратить негатив в позитив, посмотреть на ситуацию или проблему с другого ракурса. Например, «Вы застряли в пробке и опаздываете на важную встречу. Это вызывает тревогу, потому что вы не уверены, успеете ли вовремя»; «Студенту трудно понять сложную тему на занятии, и он чувствует разочарование, потому что, сколько бы ни пытался, у него все равно не получается ее усвоить». Другие варианты смены перспективы восприятия: посмотреть на предложенную ситуацию с позиции собственного «я» в прошлом или будущем; с точки зрения представителя иной культуры, системы ценностей или социальных норм.

сти), анализ и комментирование ошибок. Эффективность Gliglish оценена студентами преимущественно высоко (рис. 3 на стр. 67). Среди недостатков назывались ограниченный лимит по времени (10 минут в день в бесплатной версии) и «простота» платформы.

Развитие коммуникативной мобильности обычно осуществляется в естественной (аудиторной) коммуникативной среде, когда на занятиях выполняются проблемно-ориентированные упражнения, задания на аргументацию и контраргументацию, обоснование, сравнение, оценку и рефлексия, используются ролевые игры и практикуется защита проектов с элементами осложнения (задаются неожиданные вопросы, имитируется конфликтность и т.д.). Но на текущем этапе технологического развития подобную практику можно осуществлять и с применением нейросетей.

В таблице представлены типы упражнений, которые, на наш взгляд, оптимальны для развития коммуникативной мобильности с применением нейросетевых технологий (таб.).

Мультимодальные нейросетевые модели могут воспроизводить сложные коммуникативные сценарии, позволяющие развивать гибкость мышления, скорость реакции и адаптивность в процессе тренировки классического спектра речевых навыков. Бот способен дать обратную связь: анализирует качество речевой реакции пользователей, состоятельность аргументации и языковые ошибки; предлагает оптимальные (с точки зрения задачи) варианты ответа на вопросы, если пользователь затрудняется. Осуществляется анализ речевых стратегий пользователя (как он справляется с недопониманием, как переформулирует мысли, как находит компромиссы), даются советы по их улучшению. Обучающийся может взаимодействовать с ботом, выступающим в разных ролях: преподаватель, одноклассник, начальник, коллега, клиент, экзаменатор и т.д. Это помогает адаптироваться к разным стилям общения и улучшать тактическую гибкость. Конечно, не стоит рассчитывать на концептуальную глубину и оригинальность анализа результатов речевой практики пользователя. Не все модели в достаточной мере полно предоставляют разбор языковых ошибок. Рекомендации, которые предлагают нейросети для улучшения качества речи, часто достаточно стандартные и однотипные, но это не снижает их практической ценности. Нейросетевые технологии способны существенно повысить результативность самостоятельной работы, фактически оптимизируя многие процессы и трудозатраты.

Приведенные в таблице типы упражнений проверены в голосовых режимах четырех ИИ-инструментов: ChatGPT-4o, Perplexity, Gliglish и Qwen3. Функционал ChatGPT и Perplexity обеспечивает качественную, комфортную и, на наш взгляд, очень увлекательную тренировку устной речи в рамках всех приведенных типов упражнений. Уровень взаимодействия можно варьировать, поэтому речевая практика с применением данных инструментов может быть интересна даже очень требовательным студентам с высоким языковым уровнем. Gliglish позволяет формировать основы коммуникативной мобильности и оптимально подходит для пользователей с начальным и средним языковым уровнем. Qwen3 представляется перспективной моделью (из-за отсутствия региональных ограничений), но необходимость обновления диалога каждые три минуты не позволяет полноценно реализовать речевую практику, направленную на развитие коммуникативной мобильности. Проблемой также является «забывчивость» модели: Qwen3 теряет не только историю диалога каждые три минуты, модель часто не запоминает ошибки пользователя даже в пределах трехминутного лимита. Исправление ошибок возможно в случае, если перед каждой репликой обучающийся будет предупреждать бота о том, что следующее предложение необходимо проанализировать на предмет ошибок, что нарушает естественность коммуникативного взаимодействия. Вероятнее всего, это лишь временные технические недостатки, которые будут впоследствии устранены. Главное, что на данном этапе уже существуют технологические решения (в вари-

анте ряда ИИ-инструментов), которые оптимально (с высокой эффективностью) реализуют иммерсивную речевую практику с элементами осложнения.

Таким образом, современные нейросетевые технологии позволяют осуществлять устное коммуникативное взаимодействие с имитацией речевого давления, что способствует формированию коммуникативной мобильности. Элементы импровизации и ролевого взаимодействия моделируют коммуникативные условия, требующие высокой степени вербальной и психоэмоциональной адаптивности. Однако для полноценного развития коммуникативной мобильности речевую практику не следует ограничивать исключительно программными средствами, поскольку принципиальное значение сохраняет непосредственный «живой» контакт. В рамках аудиторной речевой практики целесообразно включать в спектр заданий моделирование коммуникативных ситуаций, содержащих элементы неопределенности, проблемности и конфликтности.

Список литературы

1. Ашхотова Л.А. Коммуникативная мобильность в структуре профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел // Современное педагогическое образование. 2019. №11. С. 84–89.
2. Горбатова Т.Н., Рыбушкина С. В. Коммуникативная мобильность в рамках иноязычного пространства как важная составляющая профессиональной компетенции специалиста // Молодой ученый. 2015. №10(90). С. 1143–1145.
3. Козина Ю.В., Моцовкина Е.В. Коммуникативный вектор педагогического дискурса // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-2. С. 179–181.
4. Смирнова О.В. Формирование коммуникативной мобильности как фактор повышения конкурентоспособности экономиста-международника // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. №3(17). С. 95–105.
5. Chen A., Jia J., Li Y., FuL. Investigating the effect of role-play activity with gen AI agent on EFL students' speaking performance // Journal of Educational Computing Research. 2025. №63(1). P. 99–125.
6. Cisłowska A. I., Pena-AcunaB. Integration of chatbots in additional language education: A systematic review // European Journal of Educational Research. 2024. №13(4). P. 1607–1625.
7. Du J., Daniel B.K. Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. [Electronic resource] // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. №6. URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230> (date of request: 16.05.2025).
8. Fathi J., Rahimi M., Derakhshan A. Improving EFL learners' speaking skills and willingness to communicate via artificial intelligence-mediated interactions. [Electronic resource] // System. 2024. №121. URL: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103254> (date of request: 16.05.2025).
9. Gruenhagen J.H., Sinclair P.M., Carroll J.A., Baker P., Wilson A., Demant D. The rapid rise of generative AI and its implications for academic integrity: Students' perceptions and use of chatbots for assistance with assessments. [Electronic resource] // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. №7. URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100273> (date of request: 16.05.2025).
10. Han Z. ChatGPT in and for second language acquisition: A call for systematic research // Studies in Second Language Acquisition. 2024. №46(2). P. 301–306.
11. Lai W., Lee J. A systematic review of conversational AI tools in ELT: Publication trends, tools, research methods, learning outcomes, and antecedents. [Electronic resource] // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. №7. URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100291> (date of request: 16.05.2025).
12. Law L. Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. [Electronic resource] // Computers and Education Open. 2024. №6. URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100174> (date of request: 16.05.2025).

13. Li Y., Zhou X., Yin H., Chiu T. Design language learning with artificial intelligence (AI) chatbots based on activity theory from a systematic review. [Electronic resource] // Smart Learning Environments. 2025. №12. URL: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-025-00379-0> (date of request: 16.05.2025).

14. Stöhr C., Ou A.W., Malmström H. Perceptions and usage of AI chatbots among students in higher education across genders, academic levels and fields of study. [Electronic resource] // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. №7. URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100259> (date of request: 16.05.2025).

15. Tram N., Nguyen T., Tran C. ChatGPT as a tool for self-learning English among EFL learners: A multi-methods study. [Electronic resource] // System. 2024. №127. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103528> (date of request: 16.05.2025).

* * *

1. Ashkhotova L.A. Kommunikativnaya mobil'nost' v strukture professional'nyh kachestv sotrudnikov organov vnutrennih del // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2019. №11. S. 84–89.

2. Gorbatova T.N., Rybushkina S. V. Kommunikativnaya mobil'nost' v ramkah inoyazychnogo prostranstva kak vazhnaya sostavlyayushchaya professional'noj kompetencii specialista // Molodoj uchenyj. 2015. №10(90). S. 1143–1145.

3. Kozina Yu.V., Mocovkina E.V. Kommunikativnyj vektor pedagogicheskogo diskursa // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. №75-2. S. 179–181.

4. Smirnova O.V. Formirovanie kommunikativnoj mobil'nosti kak faktor povysheniya konkurentosposobnosti ekonomista-mezhdunarodnika // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2014. №3(17). S. 95–105.



Applying neural network technologies to support students' speech practice in the process of developing their communicative mobility

The article explores the potential of neural network technologies in supporting speech practice aimed at developing communicative mobility. It presents an empirically tested system of exercises enabling complex forms of oral communication in a digital environment. The study highlights the strengths and limitations of the applied multimodal AI tools.

Keywords: *communicative mobility, neural network technologies, multimodal model, communicative competence, speaking skills, oral communication skills.*

(Статья поступила в редакцию 23.08.2025)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Актуальность обусловлена возрастающей потребностью общества в инженерах нового поколения. Рассматривается необходимость формирования инженерного мышления у будущих специалистов в соответствии с запросом общества. Разрабатываются и апробируются методы формирования инженерного мышления у студентов технических вузов в процессе воспитательной работы.



Ключевые слова: инженеры нового поколения, инженерное мышление, воспитательная работа в техническом вузе.

В современном мире, где технологии постоянно развиваются и инновации становятся ключевым фактором успеха, постоянно возникают новые вызовы для профессиональной деятельности инженеров нового поколения. Это обусловлено увеличением научных и производственно-технологических потребностей общества, а также стремительным развитием авиационной и двигателестроительной отраслей промышленности в связи с началом специальной военной операции. От инженеров нового поколения требуется способность принимать решения в условиях высокой степени неопределенности и конкуренции, что также подразумевает необходимые изменения в информационном обеспечении и рост ответственности за результаты своей работы [6].

Анализируя научные источники (В.А. Баришполец, Ю.А. Богомолов, Ю.П. Похолков и др.), приходим к выводу, что ключевая особенность профессиональной деятельности инженеров заключается в способности к проектированию [5]. Успешное выполнение проектной деятельности невозможно без наличия инженерного мышления, а его формирование становится приоритетной задачей при подготовке будущих инженеров в вузе.

Между тем, анкетирование первокурсников института авиационной и ракетно-космической техники и института двигателей и энергетических установок Самарского университета (выборка составила 135 человек) выявило, что только 40% из них уверены в правильном выборе инженерной профессии. Это является одной из особенностей развития личности студентов (таб. 1).

Таблица 1

Анализ уверенности первокурсников в выборе инженерной профессии

	Насколько Вы уверены в выборе инженерной профессии?	
Не уверен, но знаю, какая профессия мне интересна	23 человека	17%
Не уверен, пока не знаю, кем хочу быть	58 человек	43%
Уверен	54 человека	40%

Таким образом, формирование у будущих специалистов инженерного мышления становится острой необходимостью и неотъемлемой частью образовательного процесса.

Рассмотрим понятие «инженерное мышление». Ю.А. Голиков, В.П. Рыжов, А.В. Плугарева и др. понимают под инженерным мышлением способность к системному анализу, решению сложных задач, креативному подходу к проблемам и эффективному планированию [4]. Оно не только формирует профессиональные компетенции, но и развивает личностные качества, необходимые для успешной карьеры в любой сфере. Взяв за основу теорию деятельности М.С. Кагана [2], мы предположили, что для формирования инженерного мышления необходимо развивать у будущих инженеров такие свойства личности, как внутренняя мотивация к обучению, стремление к профессиональному познанию и активности, ориентация на профессиональную деятельность и способность к самоконтролю и саморегуляции. Наличие этих элементов будет свидетельствовать о сформированности у будущих инженеров инженерного мышления.

Мы предположили, что формирование свойств личности, необходимых для развития инженерного мышления, может и должно происходить не только в учебном процессе, но и в процессе воспитательной работы в вузе, которая включает в себя не только академическое обучение, но и развитие личности, формирование ценностей, умение работать в команде, уважение к другим, ответственность и этические нормы. Все это способствует формированию у студентов комплексного подхода к решению задач, характерного для инженера.

Изучив труды А.Я. Лопушенко, М.Г. Резниченко и др., приходим к выводу, что одним из ключевых элементов воспитательной работы является организация учебно-воспитательных мероприятий, направленных на развитие критического мышления, аналитических навыков и творческого подхода [3]. Все эти мероприятия могут способствовать развитию инженерного мышления, которое требует высокого уровня мотивации, устойчивости к давлению, способности к самоанализу и саморазвитию. Воспитательные мероприятия должны быть направлены на формирование этих качеств, создавая среду, в которой студенты могут развиваться и достигать новых высот.

Главную роль в таком процессе в вузе будет играть правильная организация воспитательного пространства. Большая часть данной роли ложится на воспитательную работу каждой кафедры вуза. Кафедра иностранных языков и русского как иностранного Самарского университета в процессе воспитательной работы ежегодно проводит множество мероприятий, позволяющих сформировать элементы инженерного мышления.

Для формирования инженерного мышления у студентов применялся такой метод воспитательной работы, как проведение культурно-массовых мероприятий на английском языке. Кафедра иностранных языков и русского как иностранного ежегодно проводит двухдневный лингвистико-страноведческий фестиваль «Дни Шекспира» – одно из наиболее значимых мероприятий кафедры, осуществляемых в рамках культурно-творческого направления воспитательной работы. В содержание фестиваля «Дни Шекспира» входят презентации, доклады студентов и преподавателей о жизни, творчестве, эпохе Шекспира, а также об истории и культуре Великобритании [1].

В прошлом году в качестве эксперимента оргкомитет мероприятия возглавили студенты. Целью эксперимента было формирование элементов инженерного мышления в ходе воспитательной работы. Задачей студентов была полная организация всего мероприятия и управление всеми его этапами. Студенты спланировали все части фестиваля, придумали наружную рекламу и рекламу в соцсетях для привлечения участников, подобрали и забронировали помещение с необходимым техническим оснащением. Также они занимались поисками спонсоров и составлением необходимых документов с последующим согласованием их с администрацией университета.

Реализация студентами поставленных задач способствовала формированию всех элементов инженерного мышления. У студентов повышалась внутренняя мотивация к обучению действовать в нестандартных и новых для них ситуациях, поскольку на каждом этапе организации требовалось профессиональное общение с другими студентами, администрацией университета, а также с представителями компании, согласившейся оказать спонсорскую помощь.

Кроме того, в процессе организации фестиваля у студентов формировался второй элемент инженерного мышления – стремление к профессиональному познанию и активности. Студентам необходимо было проследить за четким выполнением всех этапов организации мероприятия, что было бы невозможным без проявления профессиональной активности.

Элемент инженерного мышления «ориентация на профессиональную деятельность» также формировался в процессе подготовки и проведения мероприятия, поскольку студентам на разных этапах приходилось находить и применять информацию для принятия решений в новых нестандартных ситуациях, моделировать свою самостоятельную деятельность, оценивать результаты своих действий и брать на себя ответственность за последствия принятых решений.

Кроме того, при возникновении нестандартных ситуаций студентам необходимо было оперативно оценивать текущую ситуацию, выявлять проблемы и находить быстрые пути их решения. Они также учились выражать свое мнение и корректировать действия по мере необходимости, что в полной мере способствовало развитию такого элемента инженерного мышления, как способность к самоконтролю и саморегуляции.

Для проверки эффективности формирования инженерного мышления в процессе воспитательной работы в вузе было проведено сравнение результатов констатирующего и формирующего экспериментов. Выборка включала студентов контрольной груп-

Таблица 2

Сформированность элементов инженерного мышления у студентов института двигателей и энергетических установок (по результатам формирующего эксперимента)

Элементы	Средний балл		В % от максимального балла	
	Эксп.	Контр.	Эксп.	Контр.
Внутренняя мотивация к обучению	3,22	3,23	89,5	67,4
Стремление к профессиональному познанию и активности	2,65	2,66	89,9	66,6
Ориентация на профессиональную деятельность	2,89	3,13	92,3	68,6
Способность к самоконтролю и саморегуляции	3,13	3,14	90,6	67,5

пы института двигателей и энергетических установок (35 человек) и экспериментальной группы (20 человек).

Самооценка сформированности показателей элемента «внутренняя мотивация к обучению» студентов в ходе констатирующего эксперимента составила 3,22 в экспериментальной группе и 3,23 в контрольной группе (по 5-балльной шкале). Низкий уровень сформированности элемента «стремление к профессиональному познанию и активности» (средний балл 2,65) можно объяснить недостатком опыта самоорганизации у студентов. Элемент «ориентация на профессиональную деятельность» был сформирован на 2,89 и 3,1 в экспериментальной и контрольной группах соответственно. Уровень сформированности элемента «способность к самоконтролю и саморегуляции», составивший 3,1, также недостаточен для эффективной профессиональной деятельности.

Анализ результатов формирующего эксперимента выявил разницу показателей всех элементов инженерного мышления у студентов в контрольной и экспериментальной группах (таб. 2). Элемент «внутренняя мотивация к обучению» увеличился на 25,7% в экспериментальной и на 3,9% в контрольной группе; «стремление к профессиональному познанию и активности» – на 24,8% в экспериментальной и на 1,9% в контрольной группе; «ориентация на профессиональную деятельность» – на 27,9% в экспериментальной и на 5,6% в контрольной группе; «способность к самоконтролю и саморегуляции» – на 23,2% в экспериментальной и на 3,98% в контрольной группе.

Таким образом, противоречие между требованиями общества к инженерам нового поколения и фактическими умениями выпускников может быть решено в ходе воспитательной работы, ориентированной на формирование инженерного мышления у студентов.

Воспитательная работа в техническом вузе является важным компонентом образовательного процесса и способствует развитию профессионально значимых качеств будущих инженеров. Эффективная воспитательная работа может существенно повысить качество образования и подготовить студентов к успешной профессиональной и общественной жизни.

Таким образом, можем утверждать, что формирование инженерного мышления в процессе воспитательной работы в вузе – это комплексный процесс, включающий в себя академическое обучение, развитие личности, стимулирование творчества и умение решать реальные проблемы. Только через систематическую и целенаправленную воспитательную работу можно обеспечить развитие у студентов необходимых навыков и компетенций, которые позволят им стать успешными инженерами нового поколения.

Список литературы

1. Ивкина М.В., Помельникова Е.А. Роль воспитательной работы кафедр вуза в формировании предпринимательского мышления у будущих специалистов // Непрерывное языковое образование на современном этапе: традиции и инновации: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием, Самара, 7–8 ноября, 2024 г.). Самара, 2024. С. 29–39.
2. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. М., 1974.
3. Лопушенко А.Я. Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающихся // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. №4. С. 186–191.

4. Плугарева А.В. Психологическое сопровождение развития конкурентоспособной личности студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2008.
5. Похолков Ю.П. Опора на семь принципов. Критерии университета инновационного типа с точки зрения профессионалов высшей школы // Ректор. 2009. №1. С. 16–23.
6. Ростех запустил проект подготовки инженеров нового поколения для авиаотрасли. [Электронный ресурс]. URL: [http // <https://rostec.ru/news/rostekh-zapustil-proekt-podgotovki-inzhenerov-novogo-pokoleniya-dlya-aviaotrasli/>](http://rostec.ru/news/rostekh-zapustil-proekt-podgotovki-inzhenerov-novogo-pokoleniya-dlya-aviaotrasli/) (дата обращения: 12.08.2025).

* * *

1. Ivkina M.V., Pomel'nikova E.A. Rol' vospitatel'noj raboty kafedr vuza v formirovanii predprinimatel'skogo myshleniya u budushchih specialistov // Nepreryvnoe yazykovoe obrazovanie na sovremennom etape: tradicii i innovacii: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem, Samara, 7–8 noyabrya, 2024 g.). Samara, 2024. S. 29–39.
2. Kagan M.S. Chelovecheskaya deyatel'nost': opyt sistemnogo analiza. M., 1974.
3. Lopushenko A.Ya. Sushchnost', sodержanie i struktura professional'nogo mirovozzreniya obuchayushchihsya // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. 2009. №4. S. 186–191.
4. Plugareva A.V. Psihologicheskoe soprovozhdenie razvitiya konkurentosposobnoj lichnosti studenta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Sochi, 2008.
5. Poholkov Yu.P. Opора na sem' principov. Kriterii universiteta innovacionnogo tipa s tochki zreniya professionalov vysshej shkoly // Rektor. 2009. №1. S. 16–23.
6. Rostekh zapustil proekt podgotovki inzhenerov novogo pokoleniya dlya aviaotrasli. [Elektronnyj resurs]. URL: [http // <https://rostec.ru/news/rostekh-zapustil-proekt-podgotovki-inzhenerov-novogo-pokoleniya-dlya-aviaotrasli/>](http://rostec.ru/news/rostekh-zapustil-proekt-podgotovki-inzhenerov-novogo-pokoleniya-dlya-aviaotrasli/) (data obrashcheniya: 12.08.2025).



Development of engineering way of thinking in the process of educational work in university

The urgency of the research is conditioned by the increasing need of the society for the engineers of the new generation. The necessity of developing the engineering way of thinking of future engineers in accordance with the population demand is considered. The methods of formation of engineering thinking of students in technical universities in the process of educational work are developed and tested.

Key words: *engineers of new generation, engineering way of thinking, educational work in technical university.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2025)

А.В. КАЛАЧЕВ

Волгоград

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Рассматриваются различные направления современной социализации студенческой молодежи. Проводится анализ гендерной социализации в вузовском образовании, проблемы трудовой и политической социализации, а также особенностей социализации молодежи в полиэтнической среде. Характеризуется осуществление социализации в современных вузах, включая ВГСПУ (на примере опыта работы кафедры социальной работы).



Ключевые слова: социализация, молодежь, студенты, гендерная социализация, социализация в вузе, профессиональная социализация, трудовая социализация, политическая социализация, межнациональное сотрудничество, этническая социализация.

Социализация молодежи в современной России является крайне актуальной общественной проблемой. От того, как будет проходить становление и развитие личности молодого человека, зависит не только его будущее, но и перспективы страны, региона, социального окружения.

Модернизация российского образования увеличивает значимость социализации молодежи. На это обращено внимание в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273-ФЗ; ред. от 29.12.2022, ст. 5 п. 2), в котором отмечается, что «право на образование в РФ гарантируется независимо от пола» [5]. Указывается на то, что социализация обучающихся сегодня становится обязательной частью основной образовательной программы вузов и колледжей. Согласно этому, образовательная организация обязана «создавать условия, необходимые для всестороннего развития и социализации личности», «способствовать развитию воспитательного компонента образовательного процесса» [Там же]. В Распоряжении Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 года №2233-р «Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года» говорится о важности создания условий для социализации молодежи как будущего России [4].

Российские ученые, занимающиеся исследованиями социализации личности (И.С. Кон, А.В. Мудрик, Г.В. Андреева, А.А. Бодалев, В.С. Мухина и др.), определяли социализацию как процесс становления личности, процесс ее интеграции в общество путем усвоения его норм, ценностей, навыков и знаний, позволяющий успешно функционировать и развиваться в социальной среде. Этот процесс охватывает весь жизненный путь человека, обеспечивая усвоение и воспроизводство культуры общества.

Высшие учебные заведения являются одним из институтов социализации, профессионального становления и личностного развития студентов, так как в них осуществляются не только передача знаний от поколения к поколению, но и передача социального опыта, а также профессиональная подготовка учащихся, развитие личности, ее становление на профессиональном поприще.

В данной исследовательской работе рассмотрим социализацию студенческой молодежи по следующим ключевым направлениям: гендерная, трудовая, политическая и полиэтническая социализации.

Гендерная социализация в последние десятилетия стала одной из самых важных и противоречивых общественных проблем и тем для научных обсуждений. В норматив-

но-правовых документах отмечается важность гендерного равенства и обеспечение равного доступа к образованию женщин и мужчин, преодоление гендерной асимметрии. Как и другие социальные институты, вуз активно воспроизводит существующие в обществе представления, в том числе представления о мужчине и женщине.

Гендер (социальный пол) как принцип познания мира исходит не из физиологических свойств, присущих полу как таковому, а из культурных традиций в социальной жизни человечества. Базируясь на положениях гендерного подхода, личностные и поведенческие различия между мужчинами и женщинами становятся социальным феноменом и не могут зависеть от природных факторов и определяться морфологическими и физиологическими различиями полов [4, с. 144].

Гендерная проблематика в педагогическом процессе имеет принципиальное значение, поскольку в высшей школе формируются многие представления о профессиональном самоопределении, жизненной стратегии, что имеет в основе социополовую ориентацию.

Семья, сверстники, институт образования, СМИ и литература, профессиональная деятельность, церковь, клубы по интересам являются важнейшими факторами гендерной социализации личности. Эти агенты социализации формируют у индивидов представления о том, что значит быть мужчиной или женщиной в конкретном обществе, и влияют на их поведение, отношение и идентичность.

Содержание гендерной (полоролевой) социализации включает традиционную (патриархальную) модель и современную (альтернативную) модель. С позиций традиционной модели выстраивается иерархия социально-психологических статусов мужчин и женщин, предусматривающая одобрение гендерно-типизированных форм поведения и осуждение гендерно-нетипичных. В рамках данной модели для женщины преобладает ориентация на семью и семейные ценности, ведение домашнего хозяйства и тому подобное. Для мужчины, согласно тем же стереотипам, нормативно желанной является большая активность вне семьи: профессиональная деятельность, общественная активность.

Современная социализация, в свою очередь, предполагает отсутствие гендерной дифференциации и поляризации. Например, в современных семьях полоролевые функции и обязанности закрепляются за супругами не в соответствии с установившимися стереотипами, а чаще в зависимости от интересов, предпочтений и возможностей супругов.

Необходимо отметить, что современное российское государство в соответствии с поправками к Конституции 2020 г. придерживается консервативной позиции в отношении вопросов брака и семейных ценностей, т.е. защита семьи, материнства, отцовства и детства; защита института брака как союза мужчины и женщины. Тем самым подтверждается, что Россия является страной, в которой традиции и обычаи соблюдаются веками, поэтому, несмотря на тенденцию развития института семьи и брака в Европе, а также в Америке в сторону легализации однополых браков и разрешение на усыновление однополыми парами детей, российское общество, в силу своей приверженности к традиционному укладу, не может принять данные изменения и будет им противостоять.

Критики концепции гендерного равенства утверждают, что понятие равенства есть предоставление каждому равных возможностей. Эти специалисты считают его фактически невозможным, поскольку мужчина и женщина изначально отличны друг от друга как физиологически, так и ментально. Представляется более реальным и значимым воспринимать равенство полов как возможность развития женщины как женщины, а мужчины как мужчины.

Гендерный подход в профессиональном образовании в сочетании с личностно-ориентированным, деятельностным, компетентностным подходами позволит сформиро-

вать социально и профессионально компетентную личность, способную успешно адаптироваться в различных жизненных ситуациях.

Высоким показателем активности российских вузов в этой области является становление на базе вузов структурных подразделений гендерных исследований (центров, лабораторий и т.д.) в Москве, Санкт-Петербурге, Самаре, Перми, Петрозаводске, Алтайском крае и др. В ВГСПУ существует Центр гендерных исследований в образовании ВНОЦ РАО ВГСПУ (руководитель – доктор педагогических наук, профессор Л.И. Столярчук), который ставит перед собой следующую цель: развитие взаимодействия с образовательными учреждениями региона, осуществляющими инновационный поиск по реализации инновационных гендерных практик в образовательных учреждениях. Что касается образовательных программ, то гендерное просвещение в вузе реализуется через дисциплины соответствующей тематики.

Трудовая социализация играет особую роль в процессе общей социализации личности. Трудовая деятельность является тем ключевым видом деятельности человека, которая проходит через большую часть его взрослой жизни, позволяет ему зарабатывать средства к существованию, делает его жизнь более осмысленной и интересной, позволяет окружить себя интересующим личность кругом людей.

Трудовую социализацию можно определить как процесс формирования профессионально-деловых качеств личности, а также совершенствования социально-психологических и ценностно-нравственных черт в контексте профессиональной деятельности. Иными словами, это развитие человека как профессионала и как члена общества через трудовую деятельность.

Профессиональное самоопределение современной российской молодежи можно охарактеризовать следующими основными особенностями и тенденциями:

- выбор профессии в пользу высокооплачиваемых и престижных направлений;
- сфера обслуживания (торговля, транспорт, финансы) как доминирующая сфера при выборе профессии;
- противоречивое отношение молодежи к трудоустройству в государственном секторе экономики;
- готовность к смене профессиональной деятельности и получению необходимых навыков;
- желание получения второй специальности представителями молодежи;
- наличие преемственности в ряде отраслей профессиональной деятельности;
- наличие дополнительных качеств, помогающих более широкому применению полученных навыков из разных сфер жизни (например, наличие водительских прав, владение иностранным языком, компьютерная грамотность и т.д.);
- отсутствие отрицания возможности участия в криминальной сфере деятельности.

Рассмотрим наиболее существенные проблемы трудовой социализации современной молодежи:

1. *Безработица.* Практически половина безработных в мире являются молодыми людьми. Средний возраст российских безработных – 38,1 года. Доля молодежи до 25 лет в общем числе безработных – 19%; лиц, не имеющих опыта трудовой деятельности, – 28,9% (данные за январь 2025 г.) [1].

2. *Сочетание обучения в вузе с занятием трудовой деятельностью.* Подход к сочетанию учебы и работы нельзя назвать исключительно новым, так как аналогичные тенденции уже встречались как в период советской эпохи, так и во времена дореволюционной России. Но если ранее наличием постоянных подработок выделялись студенты заочной формы обучения, то сегодня стремятся подрабатывать все студенты, что снижает уровень полученных знаний.

3. *Трудовая деятельность молодежи начинается не в сфере полученной специализации.* По данным Росстата за 2024 год, лишь 40% молодых специалистов начинает ка-

рьерный путь в сфере специализации, что отчасти связано с тем, что в вузе дают, в основном, фундаментальные (теоретические) знания, а не практические навыки [2]. К сожалению, наблюдается отток молодежи в сферы, которые не имеют прямого отношения к ключевым интересам страны. Существует значительный разрыв между теоретической подготовкой в профессиональных учебных учреждениях и реальной практикой трудовой деятельности.

В условиях развития современного интернет-пространства большое значение должно отводиться созданию информационной базы, которая позволит объективно и точно показать состояние доступности рабочих мест в различных общественных сферах. Особенно такие ресурсы могут быть востребованы при решении задач профессиональной ориентации молодежи.

Политическая социализация молодежи на современном этапе развития российского общества представляется чрезвычайно актуальной и значимой. В условиях глобального противостояния русского мира с агрессивной политикой Запада политические аспекты социализации становятся особенно важными и судьбоносными.

Политическую социализацию можно определить как усвоение индивидом политических знаний, норм и ценностей политической культуры, способствующих формированию у него необходимых качеств для адаптации к существующей политической системе и выполнению в ней определенных функций и ролей. От влияния политической сферы зависят экономические и культурные процессы общества, уровень жизни населения. Политическая социализация формирует у человека стимул к проявлению собственной активности в политической деятельности, причастность к общественным процессам.

Молодежь, являясь будущим общества, его основной силой, играет одну из ключевых ролей в сфере политики. Политическая социализация молодежи имеет важнейшее значение в обеспечении настоящего и будущего функционирования и развития общества.

Одним из традиционных институтов политической социализации выступает многоуровневая система образования. Несмотря на то, что система образования относится к числу основных неполитических агентов социализации, она оказывает существенное воздействие на процесс политической социализации. В ходе обучения в системе высшего образования молодые люди усваивают не только научные знания, умения, навыки, но и политические представления, убеждения, ценностные ориентации и нормы.

В постсоветской России процесс политической социализации проходит крайне противоречиво и бессистемно. В условиях перманентного кризиса государству практически не удавалось конструктивно сориентировать молодежь на традиционные для российского социума ценности. Ценностные ориентиры молодежи в 90-е – 2000-е гг. находились под влиянием прозападных ценностных ориентиров, массовой культуры. Криминал, экстремизм, нравственная распушенность олицетворяли российское общество постсоветского периода и касались как раз, прежде всего, лиц молодежного возраста. Приблизительно с 2010-х гг. начинается постепенный переход нашего общества и его мировоззренческих основ на новый этап. Была сделана ставка на традиционные общечеловеческие ценности, поддержку религиозных конфессий и вероисповеданий. Постепенно благодаря усилиям государства к российским гражданам стала возвращаться уверенность в себе, гордость за свою страну. Все это происходило на фоне серьезных внешних неполитических успехов, укреплении военной мощи России.

Политической социализации волгоградской молодежи традиционно отводится серьезное и важное место. Наш регион славен героическим прошлым и прежде всего наследием Сталинградской битвы. Волгоград по праву считается одним из ключевых центров патриотических событий федерального и международного уровней. Ежегодно в Волгограде проходит много патриотических мероприятий, реконструкций, уроков му-

жества. Местные власти находятся в постоянном диалоге с молодежью, развивается кадетское движение, работают юнармейские отряды.

Не случайно, что президент России В.В. Путин во время регулярных посещений Волгограда встречается с представителями общественных патриотических и молодежных организаций. В принятом 31 июля 2020 г. федеральном законе №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» большое внимание уделяется различным аспектам политической социализации студенческой молодежи.

ВГСПУ давно и успешно занимается вопросами политической социализации молодежи. Основная цель воспитательной работы со студентами в ВГСПУ – создание условий для развития личности, самоопределения обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества, государства. Направления воспитательной работы определены как приоритетные (гражданское, патриотическое, духовно-нравственное) и вариативные (культурно-просветительское, научно-образовательное, профессионально-трудовое, экологическое, здоровьесберегающее, творческое).

Патриотическое воспитание традиционно относится к важнейшим направлениям политической социализации молодежи. Оно выступает как одно из приоритетных направлений воспитательной деятельности и в ВГСПУ. С сентября 2022 года в модуль «Учебно-профессиональная деятельность» ОПОП включен курс по выбору на основе материалов Федерального проекта «Без срока давности», целью которого является сохранение исторической правды о преступлениях нацистов и их пособников против мирного населения оккупированных территорий РСФСР в годы Великой Отечественной войны. Создан общественный центр гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи «Волонтеры Победы». Студенты факультетов и институтов являются организаторами и участниками мероприятий патриотической направленности вузовского, городского, регионального, окружного, всероссийского уровней. Мероприятия патриотической направленности также реализуются МСО «Студенческий поисковый отряд «Гвардеец ВГСПУ». Разработана программа курсов повышения квалификации «Профилактика распространения в образовательных организациях радикальной и иной деструктивной идеологии».

Актуальность рассмотрения **этнической проблематики** в процессе социализации молодежи также не требует особых доказательств. Известно, что для российского социума свойственны многонациональность и полиэтничность.

В настоящее время из-за роста миграционных и демографических процессов активизировались межэтнические связи и отношения, в которых проявляются как позитивные тенденции межкультурного обмена и обогащения, так и негативные – агрессия, нетерпимость к традициям и ценностям иных народов. Молодежь, являясь самой активной и радикальной частью общества, чаще всего проявляет себя в этнических конфликтах (националистические группы, скинхеды, фанаты, религиозные экстремисты и т.д.). В результате этого большинство направлений исследований по межэтническим проблемам затрагивают именно молодежный возраст, тем более что его границы все время расширяются. В сложных социальных и экономических условиях формирование этнической идентичности и впоследствии установки современных молодых людей, связанные с отношением к другим национальностям и конфессиям, приобретают маргинальный, нигилистический, а иногда и криминальный, экстремистский характер.

В современной России проживают представители более 160 народов. В Стратегии государственной национальной политики в Российской Федерации на период до 2025 года указывается на то, что многообразие национального (этнического) состава и религиозной принадлежности населения России, исторический опыт межкультурно-

го и межрелигиозного взаимодействия, сохранение и развитие традиций проживающих на ее территории народов являются общим достоянием российской нации, служат фактором укрепления российской государственности, определяют состояние и позитивный вектор дальнейшего развития межнациональных отношений в Российской Федерации.

Волгоградская область находится на пересечении крупных миграционных потоков в Российскую Федерацию, являясь одним из центральных мест для миграции в южной России. В Волгоградской области проживают крупные общины и диаспоры армян, казахов, татар, казаков, народов Дагестана и многих других народов и этносов. В целом, ситуация в Волгоградской области может быть охарактеризована как стабильная, причем как по меркам всей Российской Федерации, так и по меркам Южного Федерального округа.

Развитие современного социума доказывает необходимость создания особого формата – этнической (этнокультурной, полиэтнической) социализации как одного из факторов социализации и процесса развития личности молодого человека. Данное понятие связано с представлением об этнической идентичности как свойстве, которое приобретает человек по мере взросления в процессе социализации; это осознание своей принадлежности к какой-либо этнической общности.

Этнокультурная социализация молодежи проявляется в попытке стабилизировать межнациональные отношения, учитывать разнообразие этнических особенностей и интересов каждого народа, стремиться к межэтническому диалогу. Содержание этнокультурной социализации молодежи включает в себя, прежде всего, освоение основ национальной родной культуры, родного языка.

Проблема сохранения традиционных русских ценностей сейчас стоит особенно остро. Вместе с тем реалии общественной жизни XXI в. таковы, что существуют сильные интернациональные тенденции сближения государств, народов, национальностей. Необходимо искать конкретно-историческую меру в соотношении национального и интернационального, что требует особого анализа специалистов и общественности.

Итак, молодой человек, способный адаптироваться в мультинациональной среде региона, хорошо знающий и уважающий не только традиции своей этнической культуры, но культурные традиции других этнических групп, умеющий сочетать национальные и интернациональные интересы, безусловно, имеет преимущество в процессе социализации.

Таким образом, были рассмотрены различные аспекты социализации современной студенческой молодежи, связанные с гендерной, политической, трудовой и этнической сторонами социализации.

По основным направлениям социализации ведутся исследования на *кафедре социальной работы ВГСПУ*. Деятельность кафедры социальной работы включает: участие в разработке и реализации социальных программ, предоставление социальных услуг, социальную и медико-социальную реабилитацию, социальную защиту и поддержку различных групп населения, а также экспертную и исследовательскую работу.

1. Гендерная социализация на кафедре социальной работы – это изучение процесса усвоения индивидом гендерных ролей, норм и стереотипов, а также анализ влияния общества и социальной политики на формирование гендерных различий. В учебном плане кафедры присутствует предмет «Гендерология и феминология». Целью освоения дисциплины является формирование профессиональной компетентности бакалавра социальной работы, который проявляет готовность к усвоению демократических гендерных позиций в вопросе о положении мужчин и женщин в современном обществе; знает социально-психологические особенности мужчин и женщин как социально-демографических групп общества, структуру и основные направления современного женского движения, способы и методы решения социальных проблем мужчин и женщин в сравни-

тельно-историческом контексте; способен к организации гендерно-чувствительной социальной работы с различными гендерными группами клиентов.

2. На кафедре социальной работы вопросам политической социализации молодежи посвящен учебный курс «Социальная политика», который является одним из базовых курсов профессиональной подготовки. Данный курс связан с изучением современных реалий социально-политического развития страны. Это предполагает исследование не только теоретико-методологических основ, субъектов социальной политики и ее сфер, но и необходимость «привязать» разделы курса к специфике теперешней России, рассмотреть социальные противоречия, проблемы общественного неравенства.

К сожалению, приходится признать, что современные студенты мало интересуются политикой (и внутренней, и внешней). Использование интернета, зависимость от него мало помогает социально-политическому просвещению. Культ звезд шоу-бизнеса, известных блогеров, как известно, не способствуют развитию традиционных ценностных основ, патриотическому воспитанию, поэтому своей задачей и как преподавателя, и как заведующего кафедрой видим в необходимости проведения своеобразных политинформационных вставок в учебные занятия, прояснении реальной картины происходящих событий. В сложившейся на данный момент ситуации, когда наша страна столкнулась с новыми внешнеполитическими и внутривнутриполитическими вызовами, это представляется особенно значимым.

Конечно, не стоит преувеличивать глобальное значение проблем в процессе политической социализации студентов. Похожие вопросы всегда волновали общество. Необходимо стремиться преодолевать негативные процессы в общественном развитии страны, совершенствовать учебно-воспитательный процесс в вузе.

3. Проблемы полиэтнической социализации ставят перед работниками социальной сферы следующие задачи:

- развитие способностей понимания своей и чужой культуры, что заведомо приводит к дружественному отношению к представителям другой культуры и к культуре в целом;
- пополнение информации о других культурах для лучшего понимания;
- обогащение знаний о специфике социализации, формах социального взаимодействия, характерных для культур, о социальном разделении (социальная стратификация) в своей и другой культурах.

На кафедре социальной работы преподается курс «Социальная работа в полиэтнической среде». На занятиях рассматривается национальная политика российского государства, особенности этнического самосознания, роль и значение национальных интересов. Межнациональные отношения и проблемы мигрантов также подробно изучаются на лекционных и семинарских занятиях. Главный тематический блок связан с анализом уровней социальной работы в полиэтнической среде, профессионализмом специалиста в регулировании межнациональных отношений, опытом российских регионов и Волгоградской области в достижении положительных результатов.

На практических занятиях данного курса студенты проводят специальные исследования межнациональных проблем в Волгоградской области, рассматривают межнациональное общение как проблему в разных возрастных группах населения (дети, молодежь, пожилые и т.д.), выявляют особенности социальной работы в полиэтнической среде зарубежных стран, анализируют межнациональные отношения в российском и зарубежном искусстве (театр, кино, литература).

4. Трудовая социализация молодежи необходима. Для этого кафедра социальной работы осуществляет тесное взаимодействие с основными потенциальными работодателями и партнерами, с местными организациями власти, в том числе с территориальными органами государственной службы занятости населения, общественными органи-

зациями и объединениями. Кафедра организывает встречи с работодателями в рамках учебных дисциплин, круглых столов и конференций.

Осуществляется постоянное взаимодействие с городскими и областными центрами социальной защиты, различными общественными и некоммерческими организациями: ГБУ СО «Волгоградский областной реабилитационный центр «Вдохновение» (директор – Л.И. Скляр); МУ «Социально-досуговый центр “Перекресток” Дзержинского района Волгограда» (директор Центра – В.А. Подшибякина); ГАУ ДПО «ВГАПО» (ректор Академии – С.В. Куликова, директор «Регионального модельного центра дополнительного образования детей ГАУ ДПО – М.В. Заяц); ГБУ СО «Центральный центр социального обслуживания населения» (зав. Отделением дневного пребывания граждан пожилого возраста и инвалидов – Е.Н. Литвинова); О.А. Степанчук – кандидат педагогических наук, член Общественного совета при УФСИН России по Волгоградской области, заместитель председателя Общественной наблюдательной комиссии Волгоградской области.

В целом, на кафедре социальной работы ВГСПУ существуют следующие особенности и тенденции развития социализации студенческой молодежи:

- изучение проблем студенчества и организация психологической поддержки, консультационной помощи;
- организация внеучебной студенческой социально-значимой деятельности – культурно-досуговой, спортивно-оздоровительной, интеллектуально-творческой, общественно-полезной и пр.;
- организация научно-исследовательской работы студентов во внеучебное время;
- организация гражданского и патриотического воспитания студентов;
- развитие студенческого самоуправления и поддержание студенческих инициатив;
- работа по обеспечению вторичной занятости студентов (трудовой, социально значимой);
- организация работы по профилактике правонарушений, наркомании и ВИЧ-инфекции среди студентов.

Таким образом, социализация молодежи представляет собой вечно актуальную проблему в любую эпоху развития человеческого общества. Государству и обществу необходимо создавать соответствующие условия для приобщения молодежи к ценностным ориентациям, свойственным российскому обществу, активизировать механизм социализации студенчества в образовательном процессе, создавая условия для формирования ценности образования.

Список литературы

1. Капустина Л. Росстат: Уровень безработицы в России вырос до 2,4% в январе. [Электронный ресурс] // Российская газета. 05.03.2025. №9586. URL: <https://rg.ru/2025/03/05/rosstat-uroven-bezraboticy-v-rossii-vyros-do-24-v-ianvare.html> (дата обращения: 29.04.2025).
2. Левин В.И за деньги не научат: в России намечена реформа платного высшего образования. [Электронный ресурс] // Новые известия. 12.04.2025. URL: <https://newizv.ru/news/2025-04-12/i-za-dengi-ne-nauchat-v-rossii-namechena-reforma-platnogo-vysshego-obrazovaniya-436541> (дата обращения: 27.04.2025).
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]: URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 28.04.2025).

4. Столярчук Л.И. Гендерные трансформации в социализации обучающихся // Теоретические основы воспитания и социализации в современной школе: монография / под ред. А.Н. Выршикова, И.А. Соловцовой, Л.И. Столярчук. Волгоград, 2018. С. 140–149.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273-ФЗ; ред. от 24.07.2023). [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 12.04.2025).

* * *

1. Kapustina L. Rosstat: Uroven' bezraboticy v Rossii vyros do 2,4% v yanvare. [Elektronnyj resurs] // Rossijskaya gazeta. 05.03.2025. №9586. URL: <https://rg.ru/2025/03/05/rosstat-uroven-bezraboticy-v-rossii-vyros-do-24-v-ianvare.html> (data obrashcheniya: 29.04.2025).

2. Levin V.I za den'gi ne nauchat: v Rossii namechena reforma platnogo vysshego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs] // Novye izvestiya. 12.04.2025. URL: <https://newizv.ru/news/2025-04-12/i-zadengi-ne-nauchat-v-rossii-namechena-reforma-platnogo-vysshego-obrazovaniya-436541> (data obrashcheniya: 27.04.2025).

3. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. №996-r g. Moskva «Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda». [Elektronnyj resurs]: URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (data obrashcheniya: 28.04.2025).

4. Stolyarchuk L.I. Gendernye transformacii v socializacii obuchayushchihsya // Teoreticheskie osnovy vospitaniya i socializacii v sovremennoj shkole: monografiya / pod red. A.N. Vyrshchikova, I.A. Solovcovoj, L.I. Stolyarchuk. Volgograd, 2018. S. 140–149.

5. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (ot 29.12.2012 №273-FZ; red. ot 24.07.2023). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://pravo.gov.ru> (data obrashcheniya: 12.04.2025).



The problems of socialization of students' youth and the ways of their solution in modern university

The different directions of modern socialization of students' youth are considered. The analysis of the gender-based socialization in university education, the problem of labour and political socialization and the peculiarity of youth's socialization in a polyethnic environment is conducted. The implementation of socialization in modern universities, including Volgograd State Socio-Pedagogical University (at the example of the experience of the work of the Department of Social Work), is characterized.

Key words: *socialization, youth, students, gender-based socialization, socialization in university, professional socialization, labor socialization, political socialization, multicultural cooperation, ethnic socialization.*

(Статья поступила в редакцию 24.07.2025)

ЛЕКЦИЯ КАК ФАКТОР ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ. СОВРЕМЕННЫЙ АСПЕКТ

Рассматривается проблема реализации дидактического потенциала лекции как одного из ведущих методов обучения в вузе, способствующего процессу гуманитаризации образования. Опрос 148 респондентов, обучающихся по специальности «Реклама и связи с общественностью», показал необходимость сочетания в лекционной презентации вербальной и визуальной информации, а также достаточную степень готовности студентов к восприятию современной лекции.



Ключевые слова: лекция, дидактика, компетентностный подход, гуманитаризация, вербальный, визуальный.

Гуманитаризация высшего образования, с нашей точки зрения, означает такой подход к формально-содержательной организации образовательного процесса, который может обеспечить развитие личности профессионала в широком междисциплинарном контексте гуманитарного знания. Как отмечают ученые, «в структуре современного высшего образования одним из ключевых компонентов становится его гуманитаризация, которая предполагает модификацию как содержания высшего образования, так и дидактического процесса в целом» [11].

Очевидно, что подлинная гуманитаризация осуществляется, прежде всего, в непосредственном взаимодействии участников образовательного процесса, отвечает за это педагог, разрабатывающий и ведущий конкретную учебную дисциплину, наполняющий ее определенным содержанием и использующий для его передачи студентам определенные методы. Можно утверждать, что даже самое талантливо подобранное, ориентирующееся на широкую гуманитарную тематику содержание дисциплины не сможет достигнуть задач гуманитаризации, если для его освоения не будут использоваться адекватные развивающие методы обучения. В связи с перестройкой образовательной системы, со сменой методологии высшего профессионального образования, в частности в связи с переориентацией ее со «знаниевого» подхода, бывшего ведущим в советской педагогике, на компетентностный появился ряд новых, востребованных этим подходом методов обучения. Одновременно наметилась тенденция к сокращению часов на теоретическую подготовку, которая реализуется в лекционной части курса. Появилось даже мнение, что лекция может быть записана на видео и транслироваться каждому новому поколению студентов, что, разумеется, приведет к существенной экономии бюджета образовательной организации.

Однако традиционное очное обучение, несмотря на трудности, возникшие во время пандемии, сохраняет несколько ключевых преимуществ: ощущение физического присутствия в классе; создание среды, способствующей обучению; непосредственное личное взаимодействие помогает лучшему вовлечению учащихся в процесс познания. Такая система обучения позволяет учащимся задавать вопросы, получать немедленную обратную связь и участвовать в процессе обучения, дискуссии, что приводит к созданию более динамичной и интерактивной среды обучения. Кроме того, физическое присутствие студентов и преподавателей может способствовать большей концентрации внимания, энтузиазму и заинтересованности в обучении [14].

Образовательный потенциал лекции как метода обучения трудно переоценить, особенно в плане общекультурной подготовки студента. Лекция как главное звено в системе организационных форм обучения в вузе нацелена на формирование ориентировочной основы учебно-познавательной деятельности студентов, направленной на усвоение знаний, умений и навыков по изучаемой дисциплине. По мнению некоторых авторов, лекция как форма учебного процесса дает целостное и логичное освещение основных положений учебной дисциплины: вооружает студентов методологией изучения данной науки; лучше и полнее других форм компенсирует устаревание или отсутствие современных учебников и учебных пособий; оперативно знакомит студентов с последними данными наук; органично сочетает обучение с воспитанием; нацеливает студентов на самостоятельную работу и определяет основные ее направления [2]. Структурированный характер очной лекции способствует лучшему пониманию и запоминанию учебного материала, что особенно хорошо подходит для практических занятий. То есть в процессе гуманитаризации высшего образования лекция является одним из важнейших методов работы преподавателя, это не раз отмечалось в современной отечественной педагогической науке [3].

Анализ проблемы эффективности лекционного метода обучения показал, что ученые отмечают как формальные, так и содержательные его недостатки, создающие барьеры на пути его дидактической эффективности. Невозможность достоверно измерить эффективность лекций или других очных занятий становится главным аргументом против стандартных «однотипных» лекций «по учебнику» [8]. В число недостатков ученые относят ориентацию на «среднего» студента, излишнее «уплотнение» информации, сложность организации дальнейшей работы, пассивность слушателей, ограниченное использование наглядных пособий, однообразная форма изложения [7]. В плане содержания отмечается, что преподаватель для улучшения восприятия информации при чтении лекций старается преподнести студентам уже отобранный и упрощенный материал под видом истины, исключая наиболее привлекательную сторону всякой науки – диалектический характер ее развития [5]. Отмечается и то, что «вопрос об оценке качества лекций недостаточно разработан, поскольку до сих пор отсутствуют единые сопоставительные критерии оценки качества лекций, читаемых по различным дисциплинам» [Там же].

Российское студенчество в массе своей еще ориентировано на получение знания от педагога, а не на самостоятельное его добывание. Так директор Института образования НИУ Высшей Школы Экономики Евгений Терентьев отмечает, что, по его наблюдениям, «по сравнению с европейскими и американскими студентами российские студенты больше времени проводят в аудиториях при значительно меньшем времени, которое они тратят на самостоятельную работу и внеучебную деятельность. При этом пассивные формы образовательного поведения являются более распространенными по сравнению с активными» [13].

Исследование, проведенное на базе Удмуртского университета в 2013 г., показало, что студенты (93%), вопреки представлениям некоторых ученых о малой эффективности лекционного метода, оценивают метод традиционных лекций положительно. Объясняя причины такого предпочтения, автор проведенного исследования предполагает, что многие студенты противятся активным методам обучения, поскольку «скорее всего, не видят преимуществ перехода на метод, который заставляет их быть более независимыми и активными» [6, с. 155]. Однако автор отмечает, что некоторые из представлений студентов полностью соответствуют тому, что сторонники активного обучения считают главными недостатками лекционных занятий. По данным исследования Т. Goetz, N.C. Hall, около 60% студентов колледжей испытывают во время посещения лекций скуку [15] как особое состояние пониженного уровня психической активности.

В настоящее время не утихает дискуссия об онлайн- и офлайн-лекциях. Ряд исследователей отмечают, что офлайн-лекции как «образовательная рутина» для ста и больше студентов значительно уступают качественно записанным онлайн-версиям, которые

можно пересматривать, добавлять вопросы для самопроверки, тайм-коды и др. [8]. Онлайн-лекция рассматривается как «один из самых экономически невыгодных форматов, который дешевле и эффективнее (с точки зрения образовательного результата) автоматизировать и переносить в онлайн» [Там же]. Сторонники традиционных лекций в качестве аргументов за офлайн-лекции отмечают обратную связь от студентов, возможность корректировать материал перед каждой лекцией и в ее процессе, адаптируя под слушателей, вовлеченность в коммуникативный процесс, развитие ассоциаций, живое участие со стороны студентов в рамках событийной педагогики [Там же].

Все сказанное выше позволяет считать, что дидактическая эффективность образовательного процесса необязательно должна состоять в переходе на инновационные методы. Она может быть связана с повышением эффективности и реализацией развивающего потенциала методов традиционных, в число которых входит вузовская лекция.

С применением визуализации в образовании связывают возможность существенно сжимать возрастающий поток учебной информации. Квинтэссенцией визуализации в учебном процессе является «лекция-презентация» [12, с. 139]. Однако сразу же с констатацией высокой роли визуализации в учебном процессе те же ученые признают, что визуальный компонент почти не требует мыслительной активности, а «глубина восприятия определяется богатством тезауруса адресата и не однозначна» [Там же], поэтому проблема состоит в том, чтобы дидактическая эффективность визуализации в образовании не оставалась субъективным уделом отдельных студентов, но приобрела объективный характер.

Дискуссионным моментом является вопрос о необходимости конспектирования материала лекций при наличии готовой презентации. Исследователи подчеркивают, что бумажный вариант конспекта занятий, особенно составленный лично студентом, имеет существенное значение для усвоения учебного материала [10, с. 85–91]. Запись студентами текста презентации лекции в тетрадь, с точки зрения теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, связана с организацией внешнеречевого этапа в виде письменной речи. Отечественные исследователи уже отмечали подобное на примере лабораторных занятий: пропуск внешнеречевого этапа в вузовском обучении сказывался на качестве усвоения материала [Там же]. Скачивание текста лекции в полном формате и ее простое чтение не обеспечивает полноты освоения знания. Необходимость построения схем-моделей лекций, аккумулированных из развернутых конспектов лекций, связана с механизмом свертывания знания, который необходим, чтобы оно перешло в план сознания системно, то есть с наименьшими потерями [9].

Совершенствование навыков перефразирования и иерархического построения курса при запоминании лекционного материала способствует лучшему пониманию академических лекций. Например, исследователи доказали, что ведение заметок на ноутбуках менее эффективно для обучения, чем ведение конспекта от руки. Студенты, которые делали заметки на ноутбуках, хуже справлялись с отражением концептуального содержания лекции [17] и формулировкой возникающих у них вопросов, чем те, кто делал заметки от руки. Правильная работа с лекционным материалом включает в себя обработку и переформулирование информации, а не дословное переписывание [19]. Серия экспериментов выявила эффект превосходства в запоминании текста у участников, ведущих конспект перед студентами, делающих фотографии видеолекции [20]. Как отмечают исследователи, влияние ведения конспекта на результаты обучения обусловлено вовлеченностью в процесс обучения [16].

Целью данного исследования являлось изучение отношения студентов к лекции, ее визуальному сопровождению и особенностям работы на лекциях современных студентов.

Методами исследования являются:

- теоретический анализ психолого-педагогической литературы, посвященной вопросам дидактического потенциала занятий лекционного типа, и психологической ли-

тературы, освещающей вопросы психологии восприятия вербального и визуального материала;

- построение гипотезы о характере и соотношении вербального и визуального компонентов лекционного материала, необходимых для реализации развивающего потенциала лекций по гуманитарным дисциплинам;
- анкетирование студентов высших учебных заведений и наблюдение за их деятельностью на лекционных занятиях;
- количественный и качественный анализы результатов эмпирического исследования.

Учитывая, что студенты гуманитарных направлений подготовки по природе своей профессии являются «вербальными субъектами», вынужденными в профессиональной деятельности постоянно порождать устные и письменные вербальные тексты, способность их аудиального восприятия сложных текстов должна входить в число базовых навыков. И формируются эти навыки в высшей школе именно на занятиях лекционного типа, поскольку сама природа лекции предполагает использование сложного многоаспектного материала.

Наше эмпирическое исследование ставило своей задачей изучить представления студентов о продуктивности лекции как метода обучения, соединяющего в себе вербальные и визуальные компоненты, а также определить готовность современных студентов социально-гуманитарных направлений к полноценному восприятию лекционного занятия как одного из наиболее развивающих методов обучения в высшей школе.

В исследовании приняли участие студенты специальности «Реклама и связи с общественностью» Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ» имени В.И. Ульянова (Ленина) и Санкт-Петербургского государственного экономического университета, обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры в возрасте от 17 до 23 лет. Для составления анкеты использовались формы Google, ссылка на анкету в виде QR-кода предоставлялась студентам на очных занятиях, участие в исследовании было добровольным, информированное согласие респондентов было получено до начала исследования.

Выборка включала 148 студентов мужского (18,9%) и женского пола (81,1%). 45,9% респондентов (68 человек) учатся на 1 курсе, 13,5% (20 человек) – на 2 курсе, 25% (37 человек) – на 3 курсе, 10,8% (16 человек) – на 4 курсе, 4,7% (7 человек) – на 1 курсе магистратуры.

На вопрос об источниках информации для подготовки к занятиям ответы распределились следующим образом (таб. 1).

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос «Какие источники для подготовки к занятиям Вы предпочитаете (несколько вариантов ответа)?»

Вариант ответа	% (количество респондентов)
Лекции	70,30% (104)
Интернет-ресурсы (сайты, блоги, статьи)	89,90% (133)
Электронная обучающая система (Moodle и др.)	61,50% (91)
Книги, учебники	27% (40)
Совет друзей, которые экспертны в теме	0,70% (1)
Нейросети	0,70% (1)

Характеристики хорошей лекции, по мнению респондентов, включают в себя требования, представленные в таблице 2 (таб. 2 на стр. 90).

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос «Хорошая лекция включает в себя что (несколько вариантов ответа)?»

Вариант ответа	% (количество респондентов)
Иллюстративный материал (фотографии, видео, таблицы, графики и др.)	82,4 % (122)
Кейсы и примеры	80,4% (119)
Увлекательный рассказ преподавателя	80,4% (119)
Диалог преподавателя с аудиторией, дискуссию	64,2% (95)
Опорный конспект, основные мысли по теме	62,2% (92)
Мастер-класс от практика	27,7% (41)
Проверочные тесты	2,7% (4)
Личный опыт преподавателя, его личные кейсы	0,7% (1)
Мастер-класс не обязателен. Достаточно открытости преподавателя и его желания поделиться своей любовью к предмету со слушателями	0,7% (1)

Ответы на вопрос об особенностях конспектирования лекций представлены в таблице 3 (таб. 3).

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос «Как Вы конспектируете лекции (несколько вариантов ответа)?»

Вариант ответа	% (количество респондентов)
Я веду бумажные конспекты (в тетради, блокноте, листах бумаги)	52% (77)
Я фотографирую слайды лекций	45,9% (68)
Я использую смартфон для конспектирования лекций (записываю в Заметки и пр.)	39,2% (58)
Я конспектирую на ноутбуке	19,6% (29)
Я конспектирую на планшете	13,5% (20)
Я переписываю конспекты одногруппников	8,8% (13)
Диктофон (с разрешения)	0,7% (1)

Респонденты указали комбинированные способы ведения конспекта лекции: 52% (77 респондентов) ведут бумажный конспект лекции, 45,9% (68 респондентов) фотографируют слайды лекций, далее следует конспект на смартфоне (39,2%, 58 респондентов), на ноутбуке (19,6%, 29 респондентов), на планшете (13,5%, 20 респондентов). Переписывают конспекты одногруппников 8,8% (13 респондентов), 1 человек использует диктофон (0,7%).

Большинство студентов считает, что презентация должна сочетать вербальную и визуальную информацию (52,7%, 78 респондентов), 20,9% (31 респондент) отмечают, что лекционный материал на презентации должен быть максимально визуализирован, а 17,6% (26 респондентов) ждут структурированного материала. Только 8,1% (12 респондентов) согласны на читаемый текст, помогающий вести конспект.

Таким образом, исследование показало, что большинство студентов вузов (более 70%) рассматривают лекцию как правомерный метод работы, как один из наиболее информативных, обеспечивающих успешную работу на семинарах. И такой же процент

студентов рассматривает лекцию как основной источник материалов к занятиям (уступая только интернет-источникам), а также как способ вовлечения в процесс обучения. Кроме того, студенты отмечали, что лекция способствует развитию самостоятельного мышления и применению учебного материала в решении поставленных проблем, побуждает к поиску дополнительного материала по теме.

Для большинства студентов (более 82%) хорошая лекция обязательно должна включать в себя визуальную поддержку. Для большинства (более 80%) также важны примеры и увлекательный рассказ преподавателя.

Исследование также показало, что большинство студентов являются активными участниками лекционного занятия, фиксируя материал. Хотя только 52% респондентов ведут традиционный конспект от руки, что является наиболее развивающим способом, остальные делают конспект в разных форматах.

Ответы же на вопрос об особенностях ведения конспекта показали, что процесс конспектирования лекции является достаточно трудозатратным для большинства студентов. Не успевают одновременно слушать лектора, смотреть презентацию и записывать 62,2%, не успевают за темпом лектора 57,4%, не успевают обрабатывать материал 37,8%; не успевают зарисовывать схемы, графики, пояснения 16,9%. Обращает на себя внимание, что более 70% респондентов обобщают, перефразируют материал и записывают самое важное.

Большинству студентов присуще правильное понимание роли презентации в лекционном процессе, в которой сочетание вербальной и визуальной информации определяется конкретной ситуацией (52,70%), а видеофрагменты должны быть в ограниченном количестве (62,8%).

Наше исследование полностью подтвердило тезис о том, что аудиальное восприятие лекции студентами гуманитарных профессий должно сопровождаться конспектированием основных тезисов лектора. При этом эффективность и скорость конспектирования зависит от умения студента перефразировать услышанную мысль и оформить ее в более емком виде. И такое умение может сформироваться только в процессе восприятия устной речи. Все это свидетельствует о том, что полноценное использование лекционного метода предполагает немалые интеллектуальные трудозатраты со стороны студентов. Задача же преподавателя направить интеллектуальную активность студентов в каждый момент лекции в нужное русло. И в этом неоценимую помощь может оказать тщательно продуманная слайдовая презентация, образовательный потенциал которой обоснован объективными современными данными об эффективности визуальных коммуникаций в учебном процессе.

Все сказанное выше позволяет утверждать, что респонденты в целом показали достаточно высокую степень готовности современных студентов социально-гуманитарных направлений к тому, чтобы стать полноценными субъектами образовательного процесса на занятиях лекционного типа, способными реализовать дидактический и гуманитарный потенциал.

Гуманитаризация образования неразрывно связана с гуманизацией образовательной учебно-воспитательной деятельности и методикой преподавания в высшем учебном заведении. Современная лекция как один из основных методов учебного процесса в контексте гуманитаризации образования включает в себя совокупность приемов и методик педагогической поддержки и интегрированных форм получения новых знаний, ведущий компонент системы образования, который лишь необходимо улучшать [2]. Развитие лекционного метода обучения, мотивирование и формирование навыков работы студентов с лекционным материалом, разработка эффективных для восприятия обучающих и презентационных материалов на основе принципов нейродидактики и педагогического нейродизайна [1] позволят обеспечить повышение качества образования путем разработки более эффективных дидактических и методологических стратегий.

Список литературы

1. Абабкова М.Ю., Розова Н.К. Аппаратные и проективные методики исследования в нейробразовании: проблемы и перспективы использования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. №4. С. 39–55.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 2015.
3. Губин И.Р., Рябченко А.Г. Лекция, как форма обучения: прошлое или настоящее современного высшего образования? // Тенденции развития науки и образования. Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина. Краснодар, 2021. С. 58–60.
4. Данилова О.Н., Шейхова М.С. Лекция как ведущая организационная форма обучения // Экономика и социум. 2018. №6(49). С. 335–338.
5. Еремченко Е.А., Стреляная Ю.О., Сазонов С.Е. Некоторые дидактические аспекты лекционного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-1. С. 76–80.
6. Иванов А.В. Активные методы обучения и метод традиционной лекции // Многоязычие в образовательном пространстве. Серия: Языковое и межкультурное образование. Т. 6. Ижевск, 2014. С. 152–156.
7. Остапенко И.А., Кроливецкая И.Е. Недостатки лекционной Формы обучения и пути их преодоления // Концепт. 2016. Т. 23. С. 77–81.
8. Офлайн-лекции в университетах: атавизм или незаменимый формат? [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/oflayn-lektsii-v-universitetakh-atavizm-ili-nezamenimyy-format/?ysclid=m7oh2vqfee911870461> (дата обращения: 31.03.2025).
9. Попова О.А. Матехина О.Г. Анализ приемов кодирования и свертывания лекционной информации в современном конспекте обучающихся вузов // Современное педагогическое образование. 2023. №8. С. 230–235.
10. Пронина А.Н., Будякова Т.П. Реализация теории поэтапного формирования умственных действий в формате дистанционной лекции // Российский психологический журнал. 2023. Т. 20. №1. С. 149–161.
11. Сираева М.Н. Гуманитаризация высшего образования в условиях региональных вузов. [Электронный ресурс]. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2019/1/28494.pdf> (дата обращения: 31.03.2025).
12. Трухачева В.А., Назаров А.И. Визуальный и вербальный компоненты в современных образовательных технологиях: преимущества и недостатки // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. №7(68). С. 138–142.
13. Хорошие и разные: почему российские студенты недостаточно вовлечены в учебный процесс и внеучебную деятельность. [Электронный ресурс]. URL: <https://daily.hse.ru/post/horoshie-i-raznye-pochemu-rossiyskie-studenty-nedostatochno-vovlecheny-v-uchebnyy-protsess-i-vneuchebnyu-deyatelnost> (дата обращения: 31.03.2025).
14. Amir L.R., Tanti I., Maharani D.A. Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia. [Electronic resource] // BMC Med Educ. 2020. URL: <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02312-05> (date of request: 31.03.2025).
15. Goetz T., Hall N.C. Academic boredom. International handbook of emotions in education. NewYork, 2014.
16. Hefter M.H. Note-taking fosters distance video learning: smartphones as risk and intellectual values as protective factors. [Electronic resource] // Scientific reports. 2024. №14(1). URL: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-67898-7> (date of request: 31.03.2025).
17. Macedo-Rouet M., Ney M., Charles S., Lallich-Boidin G. Students' performance and satisfaction with Web vs. paper-based practice quizzes and lecture notes // Computers & Education. 2009. №53(2). P. 375–384.
18. Rensaa R.J. The impact of lecture notes on an engineering student's understanding of mathematical concepts // The Journal of Mathematical Behavior. 2014. №34. P. 33–57.
19. Wang, Haiping and Yu, Guoxing. To copy verbatim, paraphrase or summarize – listeners' methods of discourse representation while recalling academic lectures. [Electronic resource] // Applied Linguistics Review. 2024. URL: <https://doi.org/10.1515/applirev-2023-0031> (date of request: 31.03.2025).

20. Wong S.S. H., Lim S.W.H. Take notes, not photos: Mind-wandering mediates the impact of note-taking strategies on video-recorded lecture learning performance // Journal of experimental psychology. 2023. №29(1). P. 124–135.

* * *

1. Ababkova M.Yu., Rozova N.K. Apparatskiye i proektivnyye metodiki issledovaniya v nejroobrazovanii: problemy i perspektivy ispol'zovaniya // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2021. №4. S. 39–55.

2. Bepal'ko V.P. Pedagogika i progressivnyye tekhnologii obucheniya. M., 2015.

3. Gubin I.R., Ryabchenko A.G. Lekciya, kak forma obucheniya: proshloe ili nastoyashchee sovremennogo vysshego obrazovaniya? // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. Kubanskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet imeni I.T. Trubilina. Krasnodar, 2021. S. 58–60.

4. Danilova O.N., Shejhova M.S. Lekciya kak vedushchaya organizacionnaya forma obucheniya // Ekonomika i socium. 2018. №6(49). S. 335–338.

5. Eremchenko E.A., Strelyanaya Yu.O., Sazonov S.E. Nekotorye didakticheskie aspekty lekcionnogo obucheniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. №66-1. S. 76–80.

6. Ivanov A.V. Aktivnyye metody obucheniya i metod tradicionnoj lekcii // Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve. Seriya: Yazykovoe i mezkul'turnoe obrazovanie. T. 6. Izhevsk, 2014. S. 152–156.

7. Ostapenko I.A., Kroliveckaya I.E. Nedostatki lekcionnoj Formy obucheniya i puti ih preodoleniya // Konzept. 2016. T. 23. S. 77–81.

8. Oflajn-lekcii v universitetah: atavizm ili nezamenimyj format? [Elektronnyj resurs]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/oflayn-lektsii-v-universitetakh-atavizm-ili-nezamenimyy-format/?ysclid=m7oh2vqfee911870461> (data obrashcheniya: 31.03.2025).

9. Popova O.A., Matekhina O.G. Analiz priyomov kodirovaniya i svyortyvaniya lekcionnoj informacii v sovremennom konspekte obuchayushchihsys vuzov // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. №8. S. 230–235.

10. Pronina A.N., Budyakova T.P. Realizaciya teorii poetapnogo formirovaniya umstvennyh dejstvij v formate distancionnoj lekcii // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2023. T. 20. №1. S. 149–161.

11. Siraeva M.N. Gumanitarizaciya vysshego obrazovaniya v usloviyah regional'nyh vuzov. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2019/1/28494.pdf> (data obrashcheniya: 31.03.2025).

12. Truhacheva V.A., Nazarov A.I. Vizual'nyj i verbal'nyj komponenty v sovremennyh obrazovatel'nyh tekhnologiyah: preimushchestva i nedostatki // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. №7(68). S. 138–142.

13. Horoshie i raznye: pochemu rossijskie studenty nedostatochno вовлечены в учебный процесс i vneuchebnuyu deyatel'nost'. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://daily.hse.ru/post/horoshie-i-raznye-pochemu-rossijskie-studenty-nedostatochno-вовлечены-v-учебный-protsess-i-vneuchebnuyu-deyatelnost> (data obrashcheniya: 31.03.2025).



Lecture as a factor in the humanitarization of the educational process at university. Modern aspect

The problem of implementation of didactic potential of lecture as one of the leading methods of teaching at the university, contributing to the process of the humanitarization of education, is considered. The survey of 148 respondents of the training program "Department of Advertisement and Public Relations" showed the need of combination of the verbal and visual information in the lecture presentation and the sufficient degree of students' readiness to understand the modern lecture.

Keywords: *lecture, didactics, competence-based approach, humanitarization, verbal, visual.*

(Статья поступила в редакцию 20.07.2025)

**ОРГАНИЗАЦИОННО-МАССОВЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ
СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА (1970–1980-е гг.)**

Исследуется организация научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в советской системе высшего образования на примере организационно-массовых мероприятий и опыта Дальневосточного государственного университета путей сообщения. Рассматривается трансформация студенческой науки с конца 1950-х годов из эпизодических инициатив в масштабную государственную программу. Анализируются ключевые факторы развития НИРС: потребности научно-технического прогресса, необходимость подготовки творчески мыслящих специалистов и государственная политика максимального использования интеллектуального потенциала студенческой молодежи. Особое внимание уделяется конкурсным формам организации НИРС как эффективному механизму стимулирования научного творчества студентов.



Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов, советская система образования, Всесоюзный конкурс, высшее образование, студенческая наука.

Научно-исследовательская работа студентов (далее – НИРС) в советской системе высшего образования представляла собой важнейший компонент подготовки высококвалифицированных специалистов, способных решать актуальные задачи научно-технического прогресса. Начиная с конца 1950-х годов, когда потребности развивающейся экономики СССР в инновационных решениях и творчески мыслящих кадрах стали особенно острыми, система организации студенческой науки претерпела кардинальные изменения, превратившись из эпизодических инициатив отдельных энтузиастов в масштабную государственную программу.

Трансформация подходов к организации НИРС была обусловлена несколькими ключевыми факторами. Во-первых, интенсивное развитие науки и техники требовало подготовки специалистов, обладающих не только фундаментальными знаниями, но и навыками исследовательской деятельности. Во-вторых, возрастающая сложность производственных задач диктовала необходимость формирования у будущих инженеров и ученых способности к творческому мышлению и инновационному подходу к решению проблем. В-третьих, государственная политика в области высшего образования была направлена на максимальное использование интеллектуального потенциала студенческой молодежи для ускорения научно-технического прогресса страны.

Особое значение в этом контексте приобретали конкурсные формы организации НИРС, которые не только стимулировали научное творчество студентов, но и обеспечивали объективную оценку результатов их исследовательской деятельности.

Изучение опыта организации и проведения подобных конкурсов представляет значительный научный и практический интерес, поскольку позволяет выявить эффективные механизмы мотивации студентов к научно-исследовательской работе, проанализировать методы оценки качества студенческих исследований и определить факторы успешности интеграции науки и образования.

Особую ценность представляет анализ конкретного опыта отдельных вузов, демонстрирующий как общие тенденции развития НИРС, так и специфические особенности ее организации в различных отраслевых институтах. **Цель** данного исследования заключается в комплексном анализе системы организационно-массовых мероприя-

тий по стимулированию научно-исследовательской работы студентов на примере Дальневосточного государственного университета путей сообщения (бывший Хабаровский институт инженеров железнодорожного транспорта). Исследование основано на анализе архивных материалов, нормативных документов и статистических данных, что позволяет представить объективную картину развития студенческой науки в рассматриваемый период.

Всесоюзный конкурс на лучшую научную работу студентов

Всесоюзный конкурс на лучшую научную работу студентов высших учебных заведений по естественным, техническим и гуманитарным наукам был учрежден Советом Министров СССР, который установил 50 медалей в год для награждения победителей. Он стал центральным элементом системы поощрения и развития студенческой науки, охватив все отрасли знаний и все регионы Советского Союза. Первый конкурс прошел в 1958–1959 учебном году, после чего проводился ежегодно до начала 1990-х годов.

В качестве примера можно привести 1960–1961 учебный год, когда на конкурс было выдвинуто 1180 студенческих научных работ из вузов всех союзных республик. 38 конкурсных комиссий (по одной на каждую отрасль науки и техники) отобрали 50 лучших работ, авторам которых были присуждены медали. Всего награды получили 113 студентов из 43 институтов [12].

С 1961 года Министерством высшего и среднего образования СССР дополнительно к 50 медалям учредило почетные грамоты, которыми награждались как авторы работ, так и преподаватели – научные руководители студентов.

Конкурс проходил в несколько этапов: вузовский (с 1 октября по февраль), зональный (с 15 февраля по 20 марта в 10 зонах). Базовые вузы-организаторы по разделам наук, по которым проводился зональный этап конкурса, устанавливались советом по НИРС. Например, в 1978 году ХаБииЖТ выступал базовым институтом по разделам наук «Железнодорожный транспорт и строительство», «Охрана труда» и «Радиотехника и электроника». Зональные конкурсные комиссии базовых вузов отбирали лучшие работы студентов по актуальным проблемам науки и техники, которые до 31 марта направлялись в конкурсные комиссии Всесоюзного конкурса.

На конкурс принимались завершенные научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы студентов по актуальным проблемам, обладающие элементами новизны и оригинальности, которые ранее не представлялись на вузовские, зональные и всесоюзные конкурсы.

Научные работы студентов на первый этап конкурса предоставлялись по решению кафедры, на которой выполнялась работа, на второй этап – по результатам первого этапа конкурса. Работы выполнялись на русском языке, печатались на пишущей машинке или типографским способом, переплетались или брошюровались. Объем не должен был превышать 50 страниц машинописного текста. Структура работы включала титульный лист, аннотацию, введение, основную часть, заключение и список литературы. Предоставление макетов и натуральных экспонатов не допускалось.

Дипломные или курсовые работы могли быть рассмотрены конкурсной комиссией лишь в тех случаях, когда они представляли разработки, проведенные студентами в процессе обучения и, полученные результаты, были опубликованы, внедрены в производство или учебный процесс.

В два запечатанных пакета «На зональный тур Всесоюзного конкурса» и «На Всесоюзный конкурс» вкладывались сведения об авторе и научном руководителе, решение совета вуза, выписка из решения кафедры, авторские свидетельства, подтверждающие научную ценность работы.

Студенты ХаБииЖТа неоднократно становились лауреатами конкурса. Так, в 1967–1968 учебном году лауреатами стали А.А. Елисеев, Н.В. Слаутина за научную

работу «Оценка жесткости железобетонных тоннелей по результатам их испытаний в раннем возрасте (факультет «Промышленное и гражданское строительство», научный руководитель Я.И. Гуревич). В 1968–1969 учебном году медалью были награждены А.С. Кудяков, Ю.А. Хайкин за работу «Сопrotивляемость стеклопластиков ударными нагрузками» (факультет «Строительство железных дорог», научный руководитель С.А. Холопов). В 1969–1970 гг. лауреатами стали Н.П. Гуца, А.И. Новиков Л.С. Холопова с научной работой «Исследование стержней на продольный и поперечный изгиб с помощью ЭВМ» (факультет «Строительство железных дорог», научный руководитель Л.П. Миронов). В 1970–1971 гг. награды получили А.Ф. Авдюшин, Л.Я. Гуревич и другие за тему «Обоснование схемы при расчете пространственного покрытия промышленного здания» (факультет «Промышленное и гражданское строительство», научный руководитель Э.Ш. Меламед) [10].

Популярность конкурса росла год от года. В 1974–1975 учебном году после проведения 33-й студенческой научной конференции ХаБииЖТ отобрал 52 лучшие научные работы, которые были отправлены в г. Омск, где проходил Всесоюзный конкурс по разделу «Железнодорожный транспорт и строительство». По результатам конкурса 2 работы награждены медалью («Экспериментальное определение поля влажности грунта в зоне термосвай» научные руководители И.М. Тюрин, Е.Г. Никулин и «Обоснование показателей производственно-хозяйственной деятельности строительной организации на основе метода корреляции» научный руководитель Ф.И. Янковский) и 4 работы отмечены дипломами Министерства высшего и среднего образования СССР [8].

Уже в 1986 году на внутривузовский тур ХаБииЖТ было представлено 468 работ, из которых 53 – направлены на конкурс. Три работы удостоились награды лауреата РСФСР, на Всесоюзный этап отобрано 17 работ [3] (таб.).

Таблица

Годовой отчет о работе СНО за 1986 г. (ГАХК.Ф.Р-1732. Оп. 1. Ед.хр. 2504.)

	Виды показателей	1984 г.	1985 г.	1986 г.
1.	Всесоюзный конкурс на лучшую научную работу по естественным, техническим и гуманитарным наукам			
	• количество работ на внутривузовский тур конкурса;	335	291	468
	• количество авторов	791	668	1087
	направлено на Всероссийский тур конкурса	43	49	53
	награждено дипломом Минвуза РСФСР	2	2	2
	знаком «Лауреат Всероссийского конкурса»	2	2	3
	Медалью Минвуза СССР	-	1	1
	Дипломом Минвуза СССР	2	2	2

Всесоюзная олимпиада «Студент и научно-технический прогресс»

Всесоюзная олимпиада «Студент и научно-технический прогресс» была организована в 1974 году по постановлению Коллегии Министерства высшего и среднего специального образования СССР и Секретариата ЦК ВЛКСМ. Она представляла собой соревнования студентов в знании дисциплин, которые изучались в высшей школе в це-

лях повышения качества изучения студентами фундаментальных наук и специальных предметов.

Всесоюзная олимпиада проводилась в три тура. Первый тур (внутривузовский) проходил с декабря по март в вузе и предусматривал предметные олимпиады, конкурсы по специальности, смотры курсовых работ и дипломных проектов, а также смотр-конкурс отчетов по результатам производственной практики.

Второй тур олимпиады проводился по зонам в апреле-мае и предусматривал предметные олимпиады по математике, физике, химии, биологии, иностранному языку, сопоставлению материалов и электротехнике, а также конкурсы по специальности.

Третий тур (всесоюзный) проводился в ноябре – декабре следующего года в вузовских центрах страны по предметам и специальностям, определяемых решением Минвуза СССР и ЦК ВЛКСМ как личное первенство. В нем принимали участие победители и призеры республиканских туров олимпиады. Заключительное мероприятие олимпиады предусматривало проведение научно-технических викторин и конкурсов, встречи с учеными, знакомство с новейшими достижениями науки и техники.

В качестве примера можно привести 1977–1978 учебный год, когда 2219 тысяч студентов из 830 вузов (80% общего числа обучающихся на дневных отделениях) приняли участие в соревновании по 14 общенаучным и общетехническим дисциплинам [9]. Во втором туре олимпиады участвовали 16 тысяч победителей вузовских конкурсов. Жюри олимпиады определило 449 лауреатов, которые присутствовали на заключительной встрече. Студенты посетили научно-исследовательские институты Академии наук СССР, государственную библиотеку им. Ленина, Всесоюзную государственную библиотеку иностранной литературы, Политехнический музей, а также ВДНХ СССР. Затем во Дворце культуры МГУ состоялось торжественное собрание победителей олимпиады. Окончательное подведение итогов было поручено Московскому институту электронной техники.

Предметные олимпиады. Наибольшей популярностью пользовались предметные олимпиады, в которых принимали участие 80% студентов дневных отделений практически всех вузов.

Предметные олимпиады проводились среди студентов 1–3 курсов по фундаментальным и общенаучным дисциплинам учебного плана и являлись одной из форм контроля знаний и оценки степени подготовленности студентов к решению практических задач. Участники олимпиады должны были продемонстрировать умение творчески применять теоретические знания при решении нестандартных задач, а также проявить навыки самостоятельного инициативного поиска путей и методов выполнения конкурсных заданий. Главная цель студенческих олимпиад заключалась в повышении интереса к изучению соответствующих дисциплин, укреплении стремления к расширению кругозора и развития навыков самостоятельного творчества.

Задания для предметных олимпиад, разрабатываемые соответствующими кафедрами, включали теоретические вопросы, практические задачи и проведение опытов. Задания по математике, физике, теоретической механике представляли собой наборы задач, внешне напоминающие учебные, но требующие творческого применения изученного материала, оригинальности мышления и способности к нестандартным умозаключениям.

При составлении олимпиадных заданий специалисты вузов учитывали опыт, накопленный школой. Педагоги высшей школы сформулировали общий критерий качественного олимпиадного задания: «Задание должно имитировать важные творческие аспекты научно-профессиональной деятельности. Такие задания повышают качество конкурса и играют важную воспитательную роль, вызывая у студентов повышенный интерес и желание размышлять над ними не только во время олимпиады» [6, с. 55].

Проведение внутривузовского тура Всесоюзной олимпиады «Студент и научно-технический прогресс» в ХаБииЖТе к 1980–1981 учебному году стало традиционным. С октября по апрель на 36 кафедрах были проведены олимпиады по 25 дисциплинам, в которых приняли участие около трех тысяч студентов младших курсов, 22 из них стали победителями [2].

Сначала проводился «нулевой» тур непосредственно в группах в часы учебных занятий. Задачи подбирались таким образом, чтобы студенты могли проявить понимание и знание основ предмета, а также эрудицию и смекалку. Данный тур давал возможность каждому студенту попробовать силы, познакомиться с характером олимпиадных задач, определить уровень своих знаний и подготовиться к участию в первом туре.

Все желающие могли принять участие в следующем (первом) туре олимпиады, который проводился одновременно в нескольких аудиториях. Студентам разрешалось пользоваться справочной литературой, учебниками и конспектами, но запрещалось советоваться друг с другом (задание должно было выполняться самостоятельно). При оценке работ учитывалась не только правильность, но и оригинальность решений.

По итогам внутривузовского тура олимпиады в команду института для участия во втором республиканском туре были включены М. Заварухин (721 гр.), К. Михайлов (424 гр.), В. Токарев (725 гр.). Они представляли институт в олимпиадах по сопротивлению материалов и высшей математики в Перми и Куйбышеве. Студент факультета АТиС был командирован в Рязанский радиотехнический институт на олимпиаду по ТОЭ [Там же].

Конкурсы по специальности. Конкурсы по специальности проводились по профилирующим дисциплинам выпускающими кафедрами среди студентов старших курсов. Задания конкурсов включали в себя общетеоретические положения, проверку умения пользоваться современными приборами и оборудованием, а также комплекс вопросов, знание которых необходимо будущему специалисту.

Смотры курсовых работ. Оргкомитет смотра принимал к рассмотрению работы, выполненные по актуальной тематике, имеющие оригинальные конструкторские или технологические решения, принятые к внедрению на производство. Кроме этого, в работах студентов должны были демонстрироваться умения пользоваться математическим аппаратом и методами экономического расчета, использоваться реальные данные, полученные во время прохождения производственной практики, а также данные по исследовательской работе, полученные в научных кружках СНО. По итогам смотра-конкурса лучшие студенческие работы были представлены на выставке в методическом кабинете ХаБииЖТа.

Всероссийская выставка-смотр научно-технического творчества студентов

Выставки научного и технического творчества (далее – НТТ) проводились Минвузом РСФСР с 1974 года через каждые два года. Первая Всероссийская выставка-смотр проходила в Новосибирске с участием 158 вузов. Вторая выставка проводилась в Уфе (176 участников), третья выставка (1978 г.) – во Владимире, четвертая – в Ульяновске на базе Ульяновского политехнического института (226 вузов и 180 техникумов) [1].

Выставка-смотр включала три этапа:

- I этап – внутривузовские выставки-смотры;
- II этап – зональные выставки-смотры;
- III этап – Всероссийская выставка-смотр.

В отличие от Всесоюзных и Всероссийских конкурсов помимо научных письменных работ на выставке представлялись объемные экспонаты: приборы и оборудование, спроектированные и изготовленные студентами; элементы проектируемых зданий и конструкций; экспонаты, демонстрирующие различные технологические процессы, направленные на повышение эффективности производства; прогрессивные методы строительства, устройства для механизации и автоматизации инженерного труда.

Экспонаты допускались к участию в выставке после рассмотрения и одобрения на заседании кафедры. Объем научных работ не должен был превышать 50 страниц машинописного текста, а необходимый комплект чертежей оформлялся в виде альбома и прикладывался к пояснительной записке.

Система поощрений предусматривала награды на всех этапах выставки-конкурса. На первом внутривузовском этапе – благодарности, за подписью ректора института, денежные премии, путевки на ВДНХ, в дома отдыха и туристические базы. На втором зональном этапе – дипломы лауреата, вымпелы учебным заведениям за активное участие. На заключительном всероссийском этапе – дипломы и почетные знаки лауреата Всероссийской выставки-смотра, свидетельства и нагрудные знаки участника, призы и ценные подарки. Лучшие работы студентов демонстрировались на ВДНХ.

На второй выставке в Уфе решением Оргкомитета были награждены две работы ХаБииЖТа из 25 представленных. Дипломом лауреата и ценным подарком наградили работу Е. Гераскиной (343 гр.), А. Рыбакова (343 гр.), А. Тарасова (344 гр.) «Оценка эксплуатационной пригодности существующих железобетонных пролетных строений постройки 1933–1938 гг. на железнодорожной линии БАМ-Тында» (научные руководители В.П. Ключков, Л.С. Черненко). Грамотой Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР была отмечена работа студентки Т. Рыкаловой (254 гр.) «Эффективность доставки Тюменской нефти на направлении Тайшет–Ургал с использованием большегрузных вагонов» (научный руководитель В.Н. Воробьев) [11].

В 1977 году по решению Дальневосточного зонального сектора республиканского Совета по НИРС и вузов РСФСР ХаБииЖТ был назначен базовым вузом. Он координировал подготовку к проведению третьей Всероссийской выставки-смотра научно-технического творчества –78 во Владимире, в которой участвовали 174 вуза и 98 техникумов [5].

Всесоюзный смотр-конкурс на лучшую организацию НИРС в вузе

Смотр проводился по группам учебных заведений (университеты, технические, экономические, сельскохозяйственные, медицинские, педагогические и творческие вузы). Основной целью смотра являлось изучение и распространение передового опыта организации НИРС, а также выявление резервов для дальнейшего развития научного и технического творчества студентов. Смотр проходил в три этапа: внутривузовский, республиканский и всесоюзный.

В смотре-конкурсе использовалась единая методика оценки деятельности вузов по организации НИРС. 18 количественных показателей были разделены на 3 группы:

1. Массовость:

- общее число студентов на факультете;
- количество студентов, участвующих в научно-исследовательской работе;
- количество студентов, занимающихся научной работой во внеучебное время;
- число кружков, проблемных групп, конструкторских бюро;
- количество студентов, участвующих в хоздоговорных и госбюджетных исследованиях;
- количество студентов, участвующих в лекторской работе по научно-технической пропаганде;

2. Руководство научной работой студентов:

- количество студентов, имеющих публикации, авторские свидетельства и патенты.
- общее количество научно-педагогических сотрудников;
- число сотрудников, руководящих НИРС в учебное и внеучебное время (с выделением докторов и кандидатов наук).

3. Результативность:

- количество рационализаторских предложений, полученных студентами;

- количество авторских свидетельств, полученных студентами;
- количество опубликованных научных статей и докладов в соавторстве и самостоятельно студентами;
- число хоздоговорных и госбюджетных тем, разрабатываемых на факультете;
- число тем, в разработке которых принимают участие студенты;
- количество договоров о научно-техническом сотрудничестве, в реализации которых принимают участие студенты;
- общее количество курсовых и дипломных проектов, защищенных на факультете;
- число дипломных проектов, выполненных на реальной основе;
- число дипломных проектов, рекомендованных ГЭК к внедрению;
- количество СКБ;
- экономический эффект от внедренных работ, выполненных студентами по хоздоговору;
- количество наград, полученных на республиканских и всесоюзных конкурсах, смотрах и олимпиадах.

Выделенные критерии позволяли дать не только субъективную, но и объективную оценку результативности научно-исследовательской работы студентов с учетом не только количественных, но и качественных показателей этой деятельности.

После анализа информации о научной работе студентов отбирались вузы-участники, претендующие на призовые места. Для обеспечения достоверности данных и объективности решений специальные комиссии проводили проверку состояния научной работы непосредственно в учебных заведениях.

К примеру, в 1979 году в заключительном этапе смотра-конкурса участвовал 781 вуз, что свидетельствовало о том, что научная работа студентов стала неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса вуза. 95% вузов внедрили комплексные планы организации НИРС на весь период обучения. 75% выпускающих кафедр включили в учебные планы УИРС; получили развитие такие формы научного творчества, как проблемные студенческие группы и комплексное реальное проектирование; пересмотрены содержание и форма многих лабораторных практикумов и заданий, выполненных студентами во время производственных практик. В курсовые проекты активнее стали включаться элементы исследований; увеличилось число студенческих кружков; возросло количество вузов (от 390 до 500), в которых были организованы студенческие конструкторские, проектные, технологические и другие бюро [6].

Смотр-конкурс представлял собой соревнование. Для награждения победителей были предусмотрены различные поощрения. Для награждения вузов было учреждено 15 переходящих Красных знамен и 60 вымпелов Минвуза СССР, ЦК ВЛКСМ, ВСНТО, установлены денежные премии (по каждой группе вузов): первая премия в размере 1000 рублей, вторая – 500, третья – 300 рублей [7]. Лучшие кафедры вузов получали почетные дипломы. Профессора и студенты награждались знаками Минвуза СССР, ЦК ВЛКСМ, ВСНТО «За успехи в научно-исследовательской работе студентов».

В 1981 году ХаБииЖТ занял третье почетное место в соревновании по организации НИРС среди железнодорожных вузов страны, уступив только Московскому и Ленинградскому железнодорожным институтам.

Показательным стал 1982 год, когда ХаБииЖТ выпустил 1226 специалистов, причем 86% дипломных работ защищены на «хорошо» и «отлично». Особенно важно, что 38% дипломных проектов выполнялись по заказу предприятий железной дороги в рамках заключения долгосрочных творческих планов сотрудничества с предприятиями. Такие договоры были заключены с управлением ДВЖД, Забайкальской железной дорогой, Владивостокским отделением железной дороги.

К 1989 году система научно-исследовательской работы студентов в институте приобрела впечатляющие масштабы: НИРС проводилась на 41 кафедре, в 14 научно-иссле-

довательских лабораториях, 5 студенческих проектно-конструкторских бюро и бюро технического перевода. В различных формах НИРС участвовало 92% от общего числа студентов, а численность СНО достигла 1190 человек [4].

Успехи студентов ХабИИЖТа свидетельствовали о высоком уровне научно-исследовательской работы в институте и эффективности системы подготовки молодых исследователей. Регулярное участие и победы студентов института в различных номинациях конкурса подтверждали качество научного руководства и создание благоприятных условий для развития творческого потенциала учащихся (рис.).

***Количественные показатели научно-исследовательской работы студентов в
ХабИИЖТе (1982 г.)***
(ГАХК.Ф.Р-1732.Оп.1.Ед.хр.2848)

Количество студентов дневного отделения – 4565

Количество научно-педагогических сотрудников – 593

Количество студентов, участвующих в научной работе – 3561 (78%)

Количество студентов, участвующих в формах НИРС во внеучебное время – 2510 (55 %)

Научные кружки

Число кружков – 208

Количество студентов в кружках – 1902

Участие в х/д и з/б тематике – 525

СКБ, переводческое бюро и подобные студенческие объединения

Количество СКБ – 4

Количество студентов в СКБ – 322

Количество выпускающих кафедр, на которых студенты выполняют УИР, включенную в расписание отдельной строкой – 13

Количество внедренных работ, в выполнении которых принимали участие студенты – 77

Число х/д и з/б тем, в разработке которых принимали участие студенты – 156

Количество дипломных проектов, рекомендованных ГЭК к внедрению – 335

Имеется ли в вузе комплексный план организации НИРС на весь период обучения – имеется

Рис. Количественные показатели научно-исследовательской работы студентов
в ХабИИЖТе (1982 г.)

Таким образом, система организационно-массовых мероприятий по стимулированию участия обучающихся в научно-исследовательской работе студентов достигла своей вершины в период 1970–1980-х гг. XX века, объединяя в единое целое все формы интеллектуальной деятельности учащейся молодежи. Эти конкурсы стали важнейшим инструментом выявления и поддержки талантливых исследователей среди студенческой молодежи. Значимость конкурсов определялась не только высоким статусом наград, но и его ролью в формировании научных кадров страны. Строгие требования к качеству представляемых работ, многоэтапная система отбора и участие ведущих специалистов в работе конкурсных комиссий обеспечивали высокий уровень научных исследований студентов. Особую ценность представляла практическая направленность конкурса – работы должны были не только обладать научной новизной, но и находить применение

в производстве или учебном процессе. Это способствовало укреплению связи между наукой и практикой, формированию у будущих специалистов понимания прикладного значения научных исследований. Опыт организации и проведения конкурсов сохраняет свою актуальность и может быть использован при совершенствовании современных форм научно-исследовательской работы студентов.

Список литературы

1. Андреев В.А. Выставка научного и технического творчества // Вестник высшей школы. 1980. №9. С. 43–47.
2. Годовой отчет о работе СНО 1982 г. // ГАХК. Ф.Р-1732. Оп. 1. Ед.хр. 2379.
3. Годовой отчет о работе СНО за 1986 год // ГАХК. Ф.Р-1732. Оп. 1. Ед.хр. 2504.
4. Годовой отчет СНО 1989 г. // ГАХК. Ф.Р-1732. Оп. 1. Ед.хр. 2848.
5. Доклад о работе СНО за 1978 г. // ГАХК. Ф.Р-1732. Оп. 1. Ед.хр. 1713.
6. Крутов В.И. Итоги смотра-конкурса на лучшую организацию НИРС // Вестник высшей школы. 1979. №1. С. 55–58.
7. Крутов В.И., Момот А.И. НИРС – дальнейшее развитие // Вестник высшей школы. 1982. №12. С. 48–50.
8. Лецкий В. Итоги Всесоюзного конкурса на лучшую студенческую научную работу // Дзержинец. 1973. 21 октября. С. 3.
9. Максимов Е. Поучительные итоги творческого соревнования // Вестник высшей школы. 1979. №4. С. 36–39.
10. Отчет кафедр ХаБииЖТа по научно-исследовательской работе за 1971 г. // ГАХК. Ф.Р-1732. Оп. 1. Ед.хр. 1267.
11. Отчет о работе СНО 1974–1975 гг. // ГАХК. Ф. Р-1732. Оп. 1. Ед.хр. 1441.
12. Семенов Ю.А. К итогам студенческого конкурса // Вестник высшей школы. 1961. №10. С. 66–69.
13. Сергеев В.Н. Каким должно быть олимпиадное задание // Вестник высшей школы. 1978. №1. С. 54–56.

* * *

1. Andreev V.A. Vystavka nauchnogo i tekhnicheskogo tvorchestva // Vestnik vysshej shkoly. 1980. №9. S. 43–47.
2. Godovoj otchet o rabote SNO 1982 g. // GAHK. F.R-1732. Op. 1. Ed.hr. 2379.
3. Godovoj otchet o rabote SNO za 1986 god // GAHK. F.R-1732. Op. 1. Ed.hr. 2504.
4. Godovoj otchet SNO 1989 g. // GAHK. F.R-1732. Op. 1. Ed.hr. 2848.
5. Doklad o rabote SNO za 1978 g. // GAHK. F.R-1732. Op. 1. Ed.hr. 1713.
6. Krutov V.I. Itogi smotra-konkursa na luchshuyu organizaciyu NIRS // Vestnik vysshej shkoly. 1979. №1. S. 55–58.
7. Krutov V.I., Momot A.I. NIRS – dal'nejshee razvitie // Vestnik vysshej shkoly. 1982. №12. S. 48–50.
8. Leckin V. Itogi Vsesoyuznogo konkursa na luchshuyu studencheskuyu nauchnuyu rabotu // Dzerzhinec. 1973. 21 oktyabrya. S. 3.
9. Maksimov E. Pouchitel'nye itogi tvorcheskogo sorevnovaniya // Vestnik vysshej shkoly. 1979. №4. S. 36–39.
10. Otchet kafedr HabiiZhTa po nauchno-issledovatel'skoj rabote za 1971 g. // GAHK. F.R-1732. Op. 1. Ed.hr. 1267.
11. Otchet o rabote SNO 1974–1975 gg. // GAHK. F. R-1732. Op. 1. Ed.hr. 1441.
12. Semenov Yu.A. K itogam studencheskogo konkursa // Vestnik vysshej shkoly. 1961. №10. S. 66–69.
13. Sergeev V.N. Kakim dolzhno byt' olimpiadnoe zadanie // Vestnik vysshej shkoly. 1978. №1. S. 54–56.

***The organizational and mass events as a way to develop
the student scientific creativity (1970–1980s)***

The organization of students' research work in the Soviet system of higher education as the example of the organizational and mass events and the experience of the Far Eastern State Transport University is studied. The transformation of student science since the late 1950s from the episodic initiatives into a large-scale government program is considered. The key factors of development of students' research work (the needs of scientific and technological progress, the need to train creatively minded specialists and the state policy of maximal use of the intellectual potential of students' youth) are analyzed. There is paid special attention to the competitive forms of organization of students' research work as an effective mechanism for stimulating the scientific creativity of students.

Keywords: *students' research work, Soviet education system, All-union competition, higher education, student science.*

(Статья поступила в редакцию 20.08.2025)

**И.А. МАКАРОВА,
А.А. КОРОТКОВА**
Волгоград

**РАЗРЕШЕНИЕ ТРУДНЫХ СИТУАЦИЙ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ
ЛАГЕРЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ**

Рассматривается проблема разрешения трудных ситуаций в детском оздоровительном лагере. На основании результатов опроса вожатых представлены основные виды трудных ситуаций, дано описание причин их возникновения и предложены стратегии решения. Обозначены векторы совершенствования профессиональной подготовки будущего вожатого.

Ключевые слова: *вожатый, детский оздоровительный лагерь, трудные ситуации, виды трудных ситуаций, стратегии решения.*

Современная государственная социальная политика уделяет первостепенное внимание положению детей, защите их прав и созданию благоприятной воспитывающей среды для самореализации. «Государство признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни

в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности, воспитания в них высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности» [10, с. 1].

Данные положения лежат в основе деятельности всех образовательных организаций, в том числе и детского оздоровительного лагеря, представляющего собой уникальную воспитывающую среду, где создаются условия не только для отдыха и оздоровления детей, но и их воспитания. Ключевыми фигурами в этом сложном процессе являются вожатые, создающие комфортную и безопасную атмосферу лагерной смены.

Согласно Профессиональному стандарту «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)», «вожатый – это специалист, осуществляющий сопровождение детского коллектива (группы, подразделения, объединения) в организациях отдыха детей и их оздоровления (образовательных организациях), создание условий для развития коллектива, планирование и реализация его деятельности под руководством педагогического работника» [8, с. 1]. Ключевой задачей вожатого является формирование позитивных взаимоотношений между детьми, что проявляется в уважении друг друга, поиске компромиссов, прислушивании к мнению других. За время лагерной смены он помогает детям не только развить навыки общения и сотрудничества, но и научиться справляться с трудностями и конфликтами. В целом, вожатый – это и организатор досуга, и друг, и наставник, работа которого требует терпения, эмпатии и глубокого понимания детской психологии. Следовательно, работа такого специалиста в детском оздоровительном лагере представляет собой сложный и многогранный процесс, сопряженный и с *решением различных трудных ситуаций*, возникающих в рамках реализации смены.

Представленные положения свидетельствуют о важности ознакомления с такими ситуациями еще на стадии профессиональной подготовки вожатого, что может значительно облегчить его предстоящую педагогическую деятельность.

Что же такое трудная ситуация? В психологии трудная ситуация рассматривается как «взаимодействие личности со сложной обстановкой в процессе деятельности» [1, с. 192]. Она «характеризуется наличием сложной обстановки, активностью мотивов личности, нарушением соответствия между требованиями деятельности и профессиональными возможностями» [1, с. 193].

Для нашего исследования интересна точка зрения А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, которые выделяют следующие характеристики трудной ситуации:

- «наличие трудности, осознания личностью угрозы, препятствия на пути реализации каких-либо целей, мотивов;
- состояние психической напряженности как реакция личности на трудность, преодоление которой представляет значимость для субъекта;
- заметное изменение привычных параметров деятельности, поведения, общения, выход за рамки «обыкновенности»» [1, с. 193].

На основе изучения научных источников можно сказать, что трудная ситуация характеризуется нарушением баланса в системе, включающей задачу, личные ресурсы (возможности, мотивы) и условия окружающей среды, что вызывает у человека психологический дискомфорт. Степень этого несоответствия определяет, насколько сложна трудная ситуация.

Трудные ситуации в детском оздоровительном лагере могут охватывать не только контекст работы вожатого с детьми, но и коммуникации с другими участниками лагерной смены. Их различают по виду взаимодействия вожатого с другими участниками лагерной смены: вожатый и ребенок; вожатый и вожатый; вожатый и администрация; вожатый и другие сотрудники ДОЛ; вожатый и родители [4; 5].

Для уточнения характера и понимания трудных ситуаций в деятельности вожатого обратимся к результатам опроса вожатых, направленного на поиск ответов по ряду во-

просов: «С какими трудными ситуациями при реализации лагерной смены они сталкивались?»; «Как решали эти ситуации?»; «Достаточно ли подготовлены к их решению?». Респондентам также необходимо было проранжировать по сложности решения, предложенные трудные ситуации, и указать причины их возникновения.

В опросе приняли участие более 40 вожатых, представляющих детские оздоровительные лагеря Волгоградской области (ДОЛ им. Гули Королевы, ДОЛ «Лазурный», ДОЛ «Юность»), а также вожатые оборонно-спортивного лагеря «Авангард». Среди них были как проходившие педагогическую практику в рамках учебного плана, так и те, кто осуществляет эту деятельность по собственному желанию уже не первый год. Необходимо отметить, что значительная часть респондентов реализовала более 3-х смен (46,7%), что свидетельствует о валидности проведенного диагностического исследования. Диаграмма иллюстрирует данные об опыте работы вожатых (рис. 1).

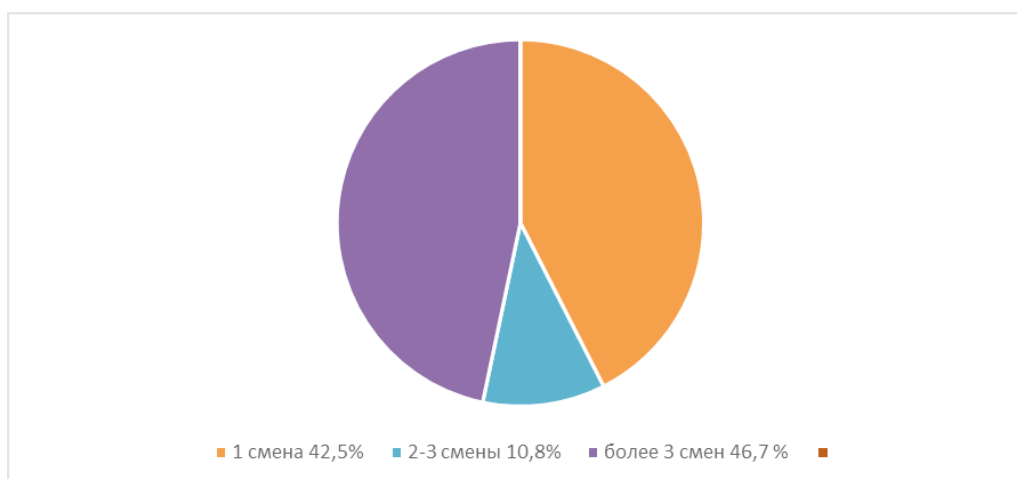


Рис. 1. Опыт работы в качестве вожатого

Опрос позволил выявить наиболее часто встречающиеся трудные ситуации в практике вожатого: *отсутствие у ребенка мотивации к участию в мероприятиях, конфликты между детьми, непослушание и нарушение дисциплины, эмоциональные проблемы детей, жалобы родителей, конфликтные ситуации в трудовом коллективе (коллеги, сотрудники лагеря, администрация).*

Анализ ответов респондентов показал, что при решении трудных ситуаций они используют следующие стратегии:

1. Если конфликтная ситуация, то *«приглашают участников конфликта к индивидуальному разговору для выявления объективной причины», проводят проблемные свечки. По мнению опрошенных, «важно научить детей общаться и проявлять эмпатию, а не кидаться с кулаками», «научить признавать и принимать эмоции друг друга; помогать детям распознавать и называть свои эмоции».*

2. При нарушении детьми правил ДОЛ вожатые предлагают *«учить детей исправлять ошибки (а не только отбывать наказание)»; «написать сочинение о том, почему так поступать нельзя»; использовать «гуманные наказания (подсчет камушков, рас-*

сказывание стихотворения)»; «один за всех – и все за одного, таким образом, стараясь донести детям то, что они в одном отряде / взводе, а значит, оценивать взвод в «обществе» будут по дисциплине каждого». Участники опроса предлагают предотвращать нарушения «путем совместного создания правил для отрядного уголка в первые дни смены, распределения персональных ролей для детей в отряде (например, ответственный за чистоту комнаты, за порядок после столовой)».

3. Респонденты используют следующие техники при решении эмоциональных трудностей: «откровенный разговор с ребенком, просто быть рядом, объятия»; «диалог на отвлеченные темы, дыхательные упражнения»; «визуализация: представление спокойных образов (плавание в реке, прогулка в лесу)»; включение детей в творческую деятельность без оценивания результатов (лепка, рисование).

4. С целью создания атмосферы доверия и открытости в отряде опрашиваемые приводят примеры из своей жизни: «показываю, что я тоже человек, что совершаю ошибки, прошу помощи у детей, вместе веселимся»; «при встрече своих детишек всегда в сумке имею с собой конфетки, расспрашиваю у них о хобби, о том, как они доехали»; «признаю ошибки, провоцирую на интересный диалог».

Оценивая используемые стратегии, можно сказать, что наиболее результативными являются те, которые основаны на понимании причин возникновения трудной ситуации, уважительном отношении к ее участникам и поиске индивидуального подхода к каждому ребенку.

Анализ результатов анкетирования позволил обобщить полученные данные в виде характеристик трудных ситуаций и выделить среди них, по мнению участников опроса, наиболее сложные для решения – ситуации, возникающие во взаимодействии вожатого и ребенка (рис. 2).



Рис. 2. Ранжирование трудных ситуаций по сложности их решения

Такие показатели обуславливаются рядом причин, которые были отмечены в ответах: *чрезмерное увлечение гаджетами*, что приводит к снижению физической активности детей, повышенной тревожности из-за большого информационного потока, сложности в установлении и поддержании межличностных отношений, отсутствию эмпатии.

тии; *предпочтение цифровым развлечениям вместо игр на свежем воздухе; несоответствие ожиданий*, что отражается в определенном поведении ребенка (разочарование, конфликты); *устоляемость и стресс как у вожатого, так и у ребенка* из-за непривычного режима дня, условий жизнедеятельности.

Рассмотрим подробнее содержание трудных ситуаций, выделенных вожатыми при опросе, а также стратегии их решений, которые предлагают исследователи как наиболее эффективные.

Отсутствие у ребенка мотивации к участию в мероприятиях

Некоторые дети могут проявлять низкий уровень заинтересованности в мероприятиях детского лагеря, в основном направленных на коллективную деятельность (трудовую, познавательную, художественную, спортивную и др.). Это может быть связано с различными факторами, включая эмоциональное состояние или социальные неопределенности, например, растерянность, тревожность, апатия. В этом случае вожатый должен быть готов к применению различных форм и методов воспитательной работы, усиливающих мотивацию, таких как создание групповых проектов или введение игровых элементов. Снижение мотивации – это сложная проблема, требующая комплексного и индивидуального подхода. Вожатому необходимо учитывать интересы каждого ребенка в отдельности и уметь направить эти потребности на благо всего временного детского коллектива, так как одним из ключевых аспектов успешного функционирования детского лагеря является воспитание личности в коллективе и развитие коллектива в целом. Это не просто организация совместного времяпрепровождения, а целенаправленный педагогический процесс, формирующий ценные качества личности.

Одной из проверенных на практике методик, способствующей улучшению условий коллективной жизнедеятельности, является коллективное творческое дело, идея которого разработана академиком РАО И.П. Ивановым как «социальная деятельность детской группы, направленная на создание нового продукта (творческого продукта). При этом неважно, если этот или похожий продукт уже был когда-либо создан, главное, чтобы, детская группа, создавала его впервые» [2, с. 41]. Данная методика предполагает активное взаимодействие между участниками, взаимопомощь, сотрудничество и согласование действий для достижения общего результата. Включение детей в такую деятельность способствует формированию и развитию коллектива, совершенствованию коллективного и индивидуального творчества, обучению правилам совместной работы, реализации потребностей в общении. По мнению И.П. Иванова, к признакам КТД можно отнести: «совместное проектирование направлений деятельности, планирование и прогнозирование, оценка и анализ деятельности; социальная направленность деятельности; мотивация деятельности» [2, с. 41]. Вышесказанное позволяет сделать вывод об эффективности методики в разрешении вопроса мотивации детей к участию в мероприятиях лагерной смены.

Конфликты между детьми

Конфликты могут возникать по различным причинам. В условиях детского оздоровительного лагеря межличностные конфликты рассматриваются как «форма социального взаимодействия, возникающая из-за разногласий по поводу доступа к ресурсам, различий в интересах и ценностях, трудностей в общении, а также личных потребностей детей. Ключевыми факторами, провоцирующими конфликтные ситуации, являются низкий уровень коммуникативных навыков и индивидуальные психологические особенности детей, такие как недостаточная инициативность в общении, словесная агрессия, неуверенность в себе, повышенная тревожность и неразвитое чувство ответственности» [6, с. 286].

Следовательно, причинами конфликта между детьми могут быть следующие ситуации: разрешение бытовых вопросов, столкновение интересов, амбиции двух лиде-

ров, непривычная ситуация жизнедеятельности в коллективе, социальное неравенство, различие в уровне воспитанности, борьба за внимание, разные интересы и предпочтения и пр.

Вожатому необходимо умело управлять этими конфликтами, что требует определенных педагогических знаний и навыков: типология конфликта, положительные и отрицательные стороны конфликта, его структура, этапы развития, управление, логика конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, способы предупреждения конфликта. Значительное внимание вожатый должен обратить на создание благоприятной психологической среды и социальных условий для детей во временном коллективе, где каждый ребенок сможет развить навыки эффективного и конструктивного общения, ощущать себя в безопасности и быть уверенным в своих силах. Через взаимодействие с вожатым, каждый участник детского коллектива «встречается с необходимостью освоения им новых способов предметных действий и социального поведения, в процессе которого во взаимодействии с вожатым меняется его внутреннее отношение к другим людям и к себе, определяя социальную уверенность» [9, с. 410].

Непослушание и нарушение дисциплины

Непослушание является одной из самых распространенных трудностей для вожатого. Дети могут игнорировать правила лагеря, что приводит к нарушению порядка и безопасности. Причинами такого поведения может стать адаптация ребенка к новому распорядку дня, рассогласование во мнении с вожатыми, потребность ребенка в повышенном внимании к себе, «борьба» детей за лидерскую позицию.

Для успешного воспитания необходимы четкие правила и границы, которые дают ребенку ощущение свободы и контроля. Они помогают ему регулировать свое поведение и понимать последствия собственных поступков. Ребенок лучше усваивает и соблюдает правила, в разработке которых он сам принимал участие, воспринимая их как свои собственные, а не навязанные извне [11, с. 180].

Интересна точка зрения Д. Баумринда о влиянии стиля воспитания на развитие подростков: дети, в семье которых приоритетом является авторитетный стиль воспитания, реже демонстрируют проблемное поведение. Такие дети более счастливы, способны на компромисс, отзывчивы, используют доводы при разрешении конфликта [3, с. 747].

Можно сказать, что установление границ и правил приведет к снижению непослушания во временном детском коллективе, а авторитетная позиция вожатого позволит ему создать в коллективе атмосферу доверия и взаимопонимания, ощущение безопасности и стабильности. Здесь важно учитывать динамику развития детского коллектива. По мнению Е.В. Киселевой, «1 этап (1–6 день) представляет собой этап адаптации; 2 этап (6–12 день) – этап индивидуализации; 3 этап (12–18 день) – этап интеграции; 4 этап (18–21 день) – этап подготовки к расставанию» [5, с. 1]. Именно на первом этапе лагерной смены (в 1–6 день) вожатому необходимо установить правила и завоевать авторитет у детей, что будет способствовать грамотному выстраиванию взаимоотношений и профилактике нарушений дисциплины.

Эмоциональные проблемы детей

Пребывание в детском оздоровительном лагере можно рассматривать как ситуацию конструктивного стресса, требующую от ребенка адаптации и мобилизации ресурсов. Смена привычной обстановки стимулирует поиск новых стратегий поведения и деятельности, интенсивно развивает когнитивные и поведенческие навыки и способствует интеграции личности. Однако детский лагерь также выявляет «слабые места» в психическом здоровье ребенка. Практика показывает, что организация активного, развивающего досуга в лагере осложняется наложением возрастных, социальных, психологических проблем на организационные и содержательные аспекты

деятельности, что затрудняет достижение образовательных и воспитательных целей вожатого.

Так, в исследовании М.А. Латышевой отмечается, что «поездка в детский оздоровительный лагерь для ребенка или подростка, вне зависимости от его индивидуально-типологических и психологических особенностей, приводит к возникновению у него состояния психического напряжения в связи с выраженным изменением привычных условий жизнедеятельности. Подобное состояние в психологии принято называть психологическим стрессом» [7, с. 71].

Можно выделить ряд причин, вызывающих эмоциональный дисбаланс у ребенка: разлука с родителями, которая может отразиться в чувстве одиночества и тоске по дому, плаксивости, замкнутости; социальная адаптация к новым условиям выражается в тревоге, застенчивости, низкой самооценке, отказе участвовать в мероприятиях; установление отношений со сверстниками проявляется в конкуренции, стремлении к успеху, желании оправдать ожидания, как следствие, принятие или непринятие в коллектив, критика или поощрение со стороны детей.

Вожатому важно понимать, что такие эмоциональные проявления являются нормой и ребенку необходимо время, чтобы привыкнуть к изменившимся обстоятельствам, поэтому оказание эмоциональной поддержки и создание комфортной атмосферы – ключ к успешному решению проблемы.

Представленные характеристики трудных ситуаций и опрос респондентов позволяют говорить о необходимости совершенствования профессиональной подготовки вожатого, работа которого полна вызовов, требующих не только профессиональных навыков, но и личной устойчивости. Исходя из результатов диагностического исследования, лишь 20% опрошенных указали на то, что они достаточно подготовлены к решению таких задач, остальные упомянули о недостаточной уверенности в своих знаниях по выбору стратегии их решения. Понимание и систематизация трудных ситуаций, а также практика применения правильных стратегий их разрешения помогут существенно улучшить качество работы вожатого и атмосферу в детском оздоровительном лагере.

Следовательно, в приоритете профессиональной подготовки будущих вожатых должны быть практико-ориентированные задания, направленные на:

- решение трудных ситуаций, возникающих на всех уровнях взаимодействия (администрация, сотрудники лагеря, родитель, ребенок);
- предотвращение кризисных ситуаций, что проявляется в распознавании признаков назревающего конфликта или эмоционального напряжения, а также принятии решений по их недопущению;
- прорабатывание навыка работы в стрессовых ситуациях, проявляющийся в быстром реагировании на изменяющиеся обстоятельства (тренинги, ролевые игры; симуляции реальных ситуаций);
- освоение навыка создания благоприятной воспитывающей среды – среды безопасной, комфортной, направленной на развитие творческого потенциала ребенка, его саморазвитие.

Овладение будущим вожатым такими навыками позволит ему ощущать себя более уверенно в реальной педагогической практике, эффективно справляться с поставленными задачами, создавать позитивную, доверительную атмосферу сотрудничества и творческую среду в детском оздоровительном лагере.

Рассмотрение трудных ситуаций с другими участниками лагерной смены, а также разработка модели подготовки вожатого к разрешению трудных ситуаций в детском оздоровительном лагере, где основным педагогическим инструментом будут кейсы и практические задания, позволяющие проработать эти ситуации, является дальнейшей перспективой нашего исследования.

Список литературы

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М., 2000.
2. Батаева М.Д., Галой Н.Ю., Гольшев Г.С. Организация массовых мероприятий в детском оздоровительном лагере: методические рекомендации. М., 2017.
3. Баумринд Д. Стили воспитания и развитие подростков // Энциклопедия подросткового возраста / под редакцией Дж. Брукс-Ганн, Р.М. Лернер, А.К. Петерсен. Нью-Йорк, 1991. С. 746–758.
4. Дейч Б.А., Киселева Е.В. Детский оздоровительный лагерь как пространство личностного развития детей, подростков и молодежи // Эффекты деятельности детского оздоровительного лагеря: сборник материалов всероссийского исследования. Новосибирск, 2022. С. 13–21.
5. Киселева Е.В. Психологические механизмы возникновения конфликтов в детском оздоровительном лагере и пути их разрешения. [Электронный ресурс] // StudFiles. 2015. URL: <https://studfiles.net/preview/3730284/> (дата обращения: 09.04.2025).
6. Курносова М.Г. Конфликтные проявления у детей в условиях детского оздоровительного лагеря // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник научных трудов участников IV Межвузовской научно-практической конференции. М., 2019. С. 285–290.
7. Латышева М.А. Специфика психологических проблем детей, отдыхающих в детских оздоровительных лагерях, и векторы их решения // Гуманитарные науки. 2016. №1(33). С. 70–76.
8. Профессиональный стандарт «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» от 25 декабря 2018 года №840Н. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/72150204/?ysclid=m9k9b51a6k763245681> (дата обращения: 09.04.2025).
9. Сорокоумова Е.А., Молостова Н.Ю. Взаимодействие субъектов образовательной среды как условие формирования социальной уверенности современных школьников // Известия Самарского научного центра РАН. 2013. №2-2. С. 409–412.
10. Федеральный закон от 24.07.1998 №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: government.ru/docs/all/96535/ (дата обращения: 09.04.2025).
11. Фришман И.И. Дисциплина в летнем лагере // Народное образование. 2012. №3. С. 180–182.
12. Хомутникова Е.А., Бороздина А.А. Основы вожатской деятельности: учебное пособие. Курган, 2023.

* * *

1. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. Konfliktologiya. M., 2000.
2. Bataeva M.D., Galoj N.Yu., Golyshhev G.S. Organizaciya massovyh meropriyatij v detskom ozdorovitel'nom lagere: metodicheskie rekomendacii. M., 2017.
3. Baumrind D. Stili vospitaniya i razvitie podrostkov // Enciklopediya podrostkovogo vozrasta / pod redakciej Dzh. Bruks-Gann, R.M. Lerner, A.K. Petersen. N'yu-Jork, 1991. S. 746–758.
4. Dejch B.A., Kiseleva E.V. Detskij ozdorovitel'nyj lager' kak prostranstvo lichnostnogo razvitiya detej, podrostkov i molodezhi // Effekty deyatel'nosti detskogo ozdorovitel'nogo lagerya: sbornik materialov vs Rossijskogo issledovaniya. Novosibirsk, 2022. S. 13–21.
5. Kiseleva E.V. Psihologicheskie mekhanizmy vozniknoveniya konfliktov v detskom ozdorovitel'nom lagere i puti ih razresheniya. [Elektronnyj resurs] // StudFiles. 2015. URL: <https://studfiles.net/preview/3730284/> (data obrashcheniya: 09.04.2025).
6. Kurnosova M.G. Konfliktnye proyavleniya u detej v usloviyah detskogo ozdorovitel'nogo lagerya // Aktual'nye problemy psihologii i pedagogiki v sovremennom mire: sbornik nauchnyh trudov uchastnikov IV Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. M., 2019. S. 285–290.
7. Latysheva M.A. Specifika psihologicheskikh problem detej, otdyhayushchih v detskih ozdorovitel'nyh lageryah, i vektory ih resheniya // Gumanitarnye nauki. 2016. №1(33). S. 70–76.
8. Professional'nyj standart «Specialist, uchastvuyushchij v organizacii deyatel'nosti detskogo kollektiva (vozhattyj)» ot 25 dekabrya 2018 goda №840N. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/72150204/?ysclid=m9k9b51a6k763245681> (data obrashcheniya: 09.04.2025).
9. Sorokoumova E.A., Molostova N.Yu. Vzaimodejstvie sub'ektov obrazovatel'noj sredy kak uslovie formirovaniya social'noj uverenosti sovremennyh shkol'nikov // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. 2013. №2-2. S. 409–412.

10. Federal'nyj zakon ot 24.07.1998 №124-FZ «Ob osnovnyh garantiyah prav rebyonka v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: government.ru/docs/all/96535/ (data obrashcheniya: 09.04.2025).

11. Frishman I.I. Disiplina v letnem lagere // Narodnoe obrazovanie. 2012. №3 S. 180–182.

12. Homutnikova E.A., Borozdina A.A. Osnovy vozhat'skoj deyatel'nosti: uchebnoe posobie. Kurgan, 2023.



The solution of difficult situations in children resting camps: target setting

The problem of solving the difficult situations in children resting camps is considered. On the basis of the results of the counselors' questionnaire, the fundamental kinds of difficult situations are introduced, the description of the reasons for their origin is given, and the strategies of their solution are suggested. The vectors of improvement of professional training of future counselors are defined.

Keywords: *counselor, children resting camp, difficult situation, kinds of difficult situations, solution strategy.*

(Статья поступила в редакцию 01.10.2025)

**Э.Г. СКИБИЦКИЙ,
А.В. ПЕРФИЛОВА**
Новосибирск

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ МЕДИАЦИИ

Рассматривается проблема обоснования принципов разработки интегрированного курса формирования у студентов опыта проведения медиации. Описана его структура, представлены дидактические принципы разработки. Данный курс направлен на формирование у студентов опыта проведения медиации на основе изучения иностранного языка.



Ключевые слова: *медиация, высшее образование, интегрированный курс, дидактические принципы, иностранный язык.*

В профессиональной сфере способность ее участников успешно вести переговоры и разрешать разные споры, возникающие в процессе коммуникации, является составляющей результативного рабочего процесса. Грамотно выстроенное межличностное взаимодействие содействует созданию благоприятного психологического климата внутри коллектива и способно расширить перспективы развития для производства или бизнеса.

На уровне межкультурного взаимодействия при сотрудничестве с зарубежными партнерами знания о природе конфликта и путях его разрешения позволяют смягчить трудности в общении, вызванные наличием языкового барьера и различиями в менталитете. В этом контексте развитие в России такого способа разрешения конфликтов, как медиация, и интерес к этому явлению в области образования кажутся вполне закономерными.

В Федеральном законе «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27.07.2010 №193-ФЗ (ред. от 26.07.2019) процедура медиации определяется как способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения [5].

Институт медиации в России находится в постоянном развитии, появляются новые виды медиации, разрабатываются и заимствуются из зарубежного опыта новые методы ее проведения. Отдельные ее аспекты рассмотрены в работах по педагогике В.Н. Фудина, А.О. Бударинной, Е.А. Алексеевой и других российских ученых. В вузах медиация преподается, прежде всего, в рамках образовательных программ будущих юристов. Также существуют курсы, разработанные коллективами ученых (педагогов, психологов или юристов) для студентов других специальностей. Среди них образовательная программа «Основы медиации» для гуманитарных направлений подготовки А.О. Бударинной, И.Н. Симасовой, А.С. Чуприс [2], учебное пособие по английскому языку «Конфликт и медиация» В.А. Рукинова, И.В. Мироновой, Е.Н. Ивановой [4] и др.

Наличие теоретических исследований и практических разработок последних лет в отечественной педагогике подтверждает интерес к проблеме подготовки студентов в вузах к проведению медиации. Тем не менее, как отмечают многие практикующие медиаторы, фиксируется проблема, связанная не только с отсутствием навыков медиации у специалистов в различных отраслях знания, но и в целом с их неосведомленностью о возможности разрешения конфликтов при поддержке нейтрального посредника.

С целью установления интереса студентов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский государственный университет путей сообщения» (далее – СГУПС) к медиации в течение 2024–2025 учебного года мы провели опрос среди обучающихся 1–2 курсов технических и экономических специальностей и направлений подготовки. В опросе приняли участие 45 студентов. На вопрос «Знаете ли Вы, что такое медиация?» утвердительно ответили 20% респондентов (9 человек); дать относительно верное определение смогли только 11% опрошенных (5 человек). Важно отметить, что все они узнали о медиации не в процессе обучения. На вопрос «Есть ли у Вас опыт разрешения конфликтов?» утвердительно ответили 100% респондентов. При этом значительная часть опрошенных (40%, 18 человек) признала, что им не всегда удавалось успешно разрешить конфликт приемлемым для всех заинтересованных сторон способом. Еще сложнее студентам было сохранить хорошие отношения с оппонентом: 67% (30 человек) признали, что им это не удалось. Подавляющее большинство обучающихся (91%, 41 человек) сознает, что в будущей профессиональной деятельности им придется содействовать разрешению конфликтов. Заинтересованность в освоении медиации выказали 89% респондентов (38 человек), что подтверждает востребованность соответствующих образовательных программ среди студентов СГУПС.

Далее обратимся к действующим ФГОС ВО 3++ по направлениям бакалавриата и специалитета «Техника и технологии наземного транспорта» (далее – ФГОС) [8; 9]. Среди универсальных компетенций будущих бакалавров и специалистов указаны УК-3 (способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели), УК-4 (способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для ака-

демического и профессионального взаимодействия), УК-5 (способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия). Также в соответствии с ФГОС выпускник должен быть готов к выполнению организационно-управленческого типа задач профессиональной деятельности. Все вышеперечисленное свидетельствует о повышенных требованиях к коммуникативной компетентности выпускников транспортного вуза (в том числе на иностранном языке). Решение и предотвращение возникающих конфликтов и разногласий является частью коммуникативного процесса. Для успешного выполнения организационно-управленческих задач специалисту необходим опыт работы в конфликтных ситуациях, в особенности с позиции руководителя. Опыт медиации позволяет расширить коммуникативные навыки студентов для того, чтобы соответствовать требованиям ФГОС.

Мы также проанализировали 13 образовательных программ СГУПС для технических направлений и специальностей [7]. В описании кодов и индикаторов универсальных компетенций встречаются следующие формулировки: организует и координирует работу участников проекта, способствует конструктивному преодолению возникающих разногласий и конфликтов (УК-2.3; УК-3.1); выбор способа решения конфликтных ситуаций в процессе профессиональной деятельности (УК-5.7. УК-5.10). В то же самое время изучение медиации не предусмотрено в программах СГУПС для указанных направлений ни в качестве отдельного предмета, ни в виде тем в рамках дисциплины «Конфликтология» (когда таковая имеется).

Следовательно, анализ ФГОС ВО 3++, образовательных программ СГУПС и полученные результаты опроса подтверждают существование проблемы малой осведомленности о медиации в обществе и необходимость ее изучения для успешного выполнения профессиональных задач будущих выпускников транспортного вуза, демонстрируют интерес и потребность студентов в знаниях об этом способе разрешения конфликтов. Таким образом, возникает проблема разработки и внедрения интегрированного курса для подготовки студентов разных направлений к проведению медиации. Все вышесказанное определяет актуальность проводимого нами исследования на тему «Принципы построения интегрированного курса формирования у студентов опыта проведения медиации».

В нашей работе рассматриваем медиацию как метод, технологию, способ и вид переговоров при урегулировании разногласий с участием нейтрального лица (медиатора) для достижения решения, максимально выгодного для участников конфликта.

Формирование опыта проведения медиации определяем как динамический процесс развития в учебной или профессиональной деятельности совокупности знаний, умений и навыков, которые позволяют результативно разрешать конфликтные ситуации с позиции третьего, нейтрального лица (медиатора). Основываясь на профессиональном стандарте «Специалист в области медиации (медиатор)» [6] и научных исследованиях в данной области, в понятие «опыт медиации» мы включили следующие компоненты: этический, конфликтологический, информационный, ассертивный, коммуникативный и управленческий.

Для формирования у студентов опыта проведения медиации нами был разработан интегрированный курс по иностранному языку. В соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++, непосредственное отношение к иностранному языку имеет УК-4 (способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия). Развитие медиативных умений студентов является актуальным направлением в педагогике высшей школы, соответственно, оно должно находить свое отражение и в изучении иностранных языков. Кроме того, изучение иностранного языка является обязательным для всех направлений и специальностей транспортных вузов, что позволит повысить осведом-

ленность о существовании такого способа разрешения конфликтов, как медиация, и послужит базой для ее дальнейшего изучения.

Целью исследования является теоретическое обоснование и апробация комплекса дидактических принципов, лежащих в основе разработки (планирование, прогнозирование, моделирование, проектирование, конструирование, апробация и внедрение в реальную образовательную практику) интегрированного курса по иностранному языку для подготовки студентов к проведению медиации.

Объектом нашего исследования является медиация, предметом – дидактические принципы разработки структуры и содержания интегрированного курса формирования у студентов опыта проведения медиации.

При разработке интегрированного курса мы использовали теоретические положения структурно-функционального подхода. Он позволил выявить особенности и структуру курса, установить функциональную взаимосвязь между его компонентами для решения педагогических задач. С целью реализации этого подхода был осуществлен отбор дидактических принципов, которые позволили структурировать содержание интегрированного курса и построить его модель. Мы рассматривали, с одной стороны, оптимальные структурные компоненты курса (мотивационно-целевой, предметно-содержательный, когнитивно-операционный, оценочно-коррекционный, рефлексивно-прогностический и педагогический мониторинг), с другой – наполнение этих компонентов, т.е. их дидактическое обеспечение.

Компоненты курса образуют определенную целостность, позволяющую решать многоаспектные задачи формирования у студентов опыта проведения медиации. Курс включает в себя информационный, операционный и интегрирующий этапы обучения. Он представляет собой комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных модулей по различным отраслям знания, интеграция которых осуществлялась как по горизонтали, так и по вертикали.

Связь между разработкой интегрированного курса, содержанием образования и системой дидактических принципов, на основе которых он разрабатывается, представлена в трудах таких отечественных ученых, как Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, А.М. Новиков и др. В своих работах принципы они рассматривают как фундаментальные требования, на базе которых осуществляется педагогический процесс в образовательной организации. Например, Ю.К. Бабанский рассматривает их как руководящие идеи, определяющие общую стратегию организации учебного процесса [1]. В.И. Загвязинский – как ориентиры, рекомендации для достижения дидактических целей с учетом закономерностей и условий протекания процессов воспитания и обучения с использованием педагогических инструментов [3] и др.

В качестве фундаментальных оснований при разработке интегрированного курса формирования у студентов опыта проведения медиации был определен следующий комплекс принципов: системности, интегративности, всеобщности связи, всесторонности, научности, конкретности, целостности и дидактической полезности.

Для оценки возможности формирования у студентов опыта проведения медиации на занятиях по иностранному языку мы с учетом требований вышеназванных принципов разработали интегрированный курс. Он включает в себя разноуровневый теоретический материал (расширенный, тезисный, структурно-логические схемы) и комплекс разноуровневых заданий (простые, проблемные и др.), содержащих различные примеры конфликтных ситуаций, направленных на развитие базовых навыков проведения медиации. Данные учебные материалы представлены в пособии «Французский язык для студентов транспортного вуза» (Français pour les étudiants des Universités du transport), предназначенном для студентов первого года обучения иностранному языку (Пособие планируется к изданию в 2025 г в СГУПС).

Кратко рассмотрим содержание названных выше дидактических принципов разработки интегрированного курса.

Принцип системности предполагает выстраивание отдельных элементов дидактического обеспечения обучения в упорядоченную систему, в рамках которой происходит формирование у обучающихся знаний, умений и навыков по определенному предмету. При проектировании интегрированного курса нами были определены цель, задачи, методы, формы и средства обучения, которые представляют собой целостную систему, направленную на достижение дидактической цели, состоящей в формировании у студентов опыта проведения медиации.

Принцип интегративности обеспечивает органичное встраивание содержания одних учебных дисциплин в другие с учетом их специфики. Междисциплинарные связи обеспечиваются профессиональной направленностью учебного материала по данной дисциплине. Обучение базовым навыкам проведения медиации включает в себя практику эффективной коммуникации, что полностью соответствует задаче обучения иностранному языку – развивать обязательные для студентов навыки общения в процессе командной и проектной деятельности.

В соответствии с ФГОС ВО по направлениям подготовки будущих работников транспортной отрасли (23.03.01; 23.03.03 и т.д.), необходимо формировать у студентов следующие универсальные компетенции (далее – УК): УК-3 (способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде) и УК-4 (способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых) языке(-ах)). Формирование данных компетенций предполагает развитие коммуникативных и информационных навыков. Мы включили их в подготовку студентов к проведению медиации. Таким образом, в соответствии с принципом интегративности, обучение основам медиации осуществлялось в процессе изучения французского языка.

Принцип всеобщей связи означает фундаментальную, глубинную связь объектов, явлений и процессов в мире и их взаимное влияние. В контексте науки педагогики этот принцип призван обеспечивать связь теории с практикой, а также междисциплинарные связи в обучении. Следуя принципу всеобщей связи, интегрированный курс по иностранному языку для формирования у студентов опыта проведения медиации включает в себя учебный материал, касающийся их будущей профессиональной деятельности. Для погружения в реальные ситуации общения предлагается использовать интерактивные методы обучения, такие как дискуссия, дебаты, споры, ролевые игры и др. Это обеспечивает понимание связи изученного теоретического материала с его практическим применением как в плане изучения иностранного языка, так и в плане будущей профессиональной деятельности.

Принцип всесторонности при формировании у студентов опыта проведения медиации призван обеспечить теоретическую и практическую подготовку студента в области медиации, а также развитие его эмоционального интеллекта и формирование гибких навыков (умение предотвращать, разрешать, прогнозировать исход конфликтной ситуации, умение работать в команде, лидерские качества и т.д.). Применение медиации позволяет интегрировать достижения разных наук, среди которых психология, социология, психолингвистика, юриспруденция, конфликтология и др. Принцип всесторонности предполагает изучение всех аспектов медиации для формирования у студентов целостной картины данного способа разрешения конфликтов.

Принцип научности предполагает соответствие содержания обучения современному уровню развития науки и техники, включение в педагогический процесс ознакомления с методологией научного познания. Следование данному принципу диктует требования к квалификации преподавателей, которые должны постоянно обновлять свои знания по преподаваемой дисциплине и научной организации педагогической деятель-

ности, применять их на практике. При разработке интегрированного курса мы ориентировались на профессиональный стандарт «Специалист в области медиации (медиатор)», в котором описаны трудовые функции медиатора. Принцип научности реализуется посредством включения в содержание интегрированного курса комплексного изучения студентами актуальных сведений по учебным дисциплинам, которые позволяют осуществлять данные трудовые функции. Помимо этого, в содержании курса рассматривались различные аспекты технологического развития в транспортной отрасли на аутентичном материале изучаемого языка. Для формирования научного мышления студентов в процессе обучения используются методы анализа первоисточников, проблемного изложения учебного материала, а также исследовательский и метод.

Принцип конкретности означает учет специфических особенностей объектов, процессов и явлений при подготовке студентов к проведению медиации. Он предполагает связь изучаемого учебного материала с личным опытом студента, включение в подготовку обучающихся конкретных фактов и примеров, направленность от конкретного к абстрактному. Основываясь на данном принципе, целесообразным является применение в процессе обучения медиации смоделированных ситуаций, аналогичных реальным, для формирования у студентов уникального собственного опыта разрешения конфликтов с позиции посредника. Кроме того, принцип конкретности предполагает вариативность учебного материала в изучении медиации студентами разных направлений и специальностей, учет специфики их подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Принцип практической полезности подразумевает приоритет обучения тому, что может непосредственно потребоваться студентам в их дальнейшей профессиональной деятельности. Приобретение опыта в области проведения медиации оценивается как в педагогической литературе, так и самими студентами, как значимая часть подготовки будущего специалиста. Данный принцип тесно связан с методами обучения, которые должны быть направлены на тренировку применения полученных знаний в реальных ситуациях. Для формирования опыта проведения медиации в рамках разработанного интегрированного курса были большей частью задействованы активные и интерактивные методы обучения (проекты, кейс-стади, симуляции и др.).

Принцип целостности. При формировании у студентов опыта проведения медиации данный принцип обеспечивается путем создания учебной и информационно-образовательной сред, в которых используется расширенный набор компонентов учебной деятельности (способы мотивации, взаимодействия, ориентировочная основа деятельности, способы контроля и самоконтроля). При учете названных компонентов и их сочетании со структурой и содержанием интегрированного курса обеспечиваются новые свойства системы и ее подсистем по сравнению со свойствами элементов. Таким образом, на основе принципа целостности формируется образовательная траектория подготовки студентов к проведению медиации.

Практика использования вышеперечисленных дидактических принципов при разработке интегрированного курса формирования опыта проведения медиации у студентов позволяет сделать вывод о том, что комплексная их реализация с учетом требований структурно-функционального подхода обеспечивает успешную интеграцию обучения проведению медиации в курс по иностранному языку. Разработанный курс отвечает требованиям ФГОС ВО по направлениям подготовки будущих работников транспортной отрасли по иностранному языку.

В процессе обучения происходит формирование ключевых коммуникативных компетенций студентов (УК-3, УК-4).

Кроме того, интегрированный курс, разработанный с учетом вышеперечисленных требований дидактических принципов, способствует комплексному изучению медиации (коммуникация, психология, конфликтология и др.) и отражает современные научные подходы к обучению студентов иностранному языку, поскольку:

- включает в себя комплексное использование как традиционных, так и интерактивных методов обучения, способствует созданию информационно-образовательной среды;

- обеспечивает междисциплинарные связи (медиация, иностранный язык, транспорт) и связь теории с практикой.

Следовательно, предложенный комплекс дидактических принципов может быть использован как основа при разработке интегрированного курса по иностранному языку для подготовки студентов к проведению медиации. Кроме того, курс позволит подготовить специалистов разных направлений, владеющих компетенциями, позволяющими предотвращать и грамотно разрешать конфликты и разногласия в рамках своей профессии, а также обеспечит базу для возможного дальнейшего изучения медиации.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). М., 1977.
2. Бударина А.О., Симеева И.Н., Чуприс А.С. Медиация: психология, педагогика, право: монография. Калининград, 2022.
3. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Общая педагогика: учебное пособие. М., 2007.
4. Конфликт и медиация: учебное пособие по английскому языку / В.А. Рукинов, И.В. Миронова, Е.Н. Иванова. СПб., 2022.
5. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации): федеральный закон от 27 июля 2010 г. №193-ФЗ (ред. от 23.07.2013). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 21.05.2025).
6. Профессиональный стандарт «Специалист в области медиации (медиатор)»: утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 15 декабря 2016 г. №766н: ред. от 12.12.2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70843342/?ysclid=mh6du2ymxa832434537> (дата обращения: 25.05.2024).
7. Специальности и направления, реализуемые на основе федеральных государственных образовательных стандартов. [Электронный ресурс]. URL: https://www.stu.ru/about/specializ_table.php?page=2710&mode2=ordinary_only (дата обращения: 28.09.2025).
8. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата: техника и технологии наземного транспорта. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/23> (дата обращения: 28.09.2025).
9. ФГОС ВО (3++) по направлениям специалитета: техника и технологии наземного транспорта. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/26/70> (дата обращения: 28.09.2025).

* * *

1. Babanskij Yu.K. Optimizaciya processa obucheniya (Obshchedidakticheskij aspekt). M., 1977.
2. Budarina A.O., Simaeva I.N., Chupris A.S. Mediacya: psihologiya, pedagogika, pravo: monografiya. Kaliningrad, 2022.
3. Zagvyazinskij V.I., Emel'yanova I.N. Obshchaya pedagogika: uchebnoe posobie. M., 2007.
4. Konflikt i mediacya: uchebnoe posobie po anglijskomu yazyku / V.A. Rukinov, I.V. Mironova, E.N. Ivanova. SPb., 2022.
5. Ob al'ternativnoj procedure uregulirovaniya sporov s uchastiem posrednika (procedure mediicii): federal'nyj zakon ot 27 iyulya 2010 g. №193-FZ (red. ot 23.07.2013). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.pravo.gov.ru> (data obrashcheniya: 21.05.2025).
6. Professional'nyj standart «Specialist v oblasti mediicii (mediator)»: utv. prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 15 dekabrya 2016 g. №766n: red. ot 12.12.2018. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70843342/?ysclid=mh6du2ymxa832434537> (data obrashcheniya: 25.05.2024).
7. Special'nosti i napravleniya, realizuemye na osnove federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.stu.ru/about/specializ_table.php?page=2710&mode2=ordinary_only (data obrashcheniya: 28.09.2025).

8. FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata: tekhnika i tekhnologii nazemnogo transporta. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/23> (data obrashcheniya: 28.09.2025).

9. FGOS VO (3++) po napravleniyam specialiteta: tekhnika i tekhnologii nazemnogo transporta. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/26/70> (data obrashcheniya: 28.09.2025).



The principles of developing the integrated course of formation of students' experience of mediation

The problem of substantiation of the principles of developing the integrated course of formation of students' experience of mediation is considered. Its structure is described, the didactic principles of the development are introduced. This course is directed to the formation of students' experience of mediation on the basis of studying a foreign language.

Keywords: *mediation, higher education, integrated course, didactic principles, foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 16.07.2025)

**И.В. АРАНОВСКАЯ,
Т.С. ОРЛОВА**
Волгоград

**МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МУЗЫКАНТОВ-
ИСПОЛНИТЕЛЕЙ ИЗ КНР В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ ИСКУССТВ**

Рассмотрена роль музыкально-теоретических дисциплин в системе профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей из КНР в российских вузах искусств. Обозначена проблема, возникающая в практике обучения данным дисциплинам: особенности восприятия чуждого для представителей КНР европейского культурно-музыкального пласта, его языковой специфики. Предложены методические пути решения данной проблемы, реализация которых будет способствовать эффективности освоения студентами из КНР содержания музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в российских вузах искусств.



Ключевые слова: *будущие музыканты-исполнители из КНР, российские вузы искусств, система профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей из КНР, музыкально-теоретические дисциплины, музыкальные способности.*

На современном этапе развития высшего профессионального музыкального образования накоплен достаточный опыт обучения будущих музыкантов-исполнителей из КНР в российских вузах искусств. Этот опыт включает в себя учет определенной специфики процесса обучения, без реализации которой будет невозможно достичь положительных результатов.

Для граждан КНР получение музыкального образования в России является приоритетным направлением. Опыт, полученный ими в процессе освоения содержания исполнительских (инструментальных, вокальных, дирижерских) профилей подготовки в российских вузах искусств, считается исключительно ценным и важным. Такие выпускники российских вузов искусств становятся высококвалифицированными специалистами: инструменталистами, вокалистами, дирижерами. Они успешно занимаются музыкально-исполнительской и музыкально-педагогической деятельностью как в Китае, так и в России, постоянно совершенствуя свои умения и навыки не только в процессе обучения, но и в самостоятельной профессиональной деятельности.

Следует отметить, что становление профессионального мастерства музыканта любой специальности должно опираться на фундаментальную музыкально-теоретическую базу. Помимо собственно исполнительских умений будущий музыкант-профессионал любой специализации должен уметь находить нестандартные подходы к решению задач, возникающих как в процессе обучения, так и в будущей профессиональной музыкальной деятельности.

В значительной степени развитию вышеперечисленных умений способствует освоение содержания музыкально-теоретических дисциплин. Блок этих дисциплин, изучаемых в вузе искусств, представлен такими дисциплинами, как сольфеджио, теория музыки (у вокалистов), гармония, анализ музыкальных форм, полифония (у пианистов, струнников, дирижеров, духовиков и народников). Необходимо подчеркнуть, что блок данных дисциплин имеет непосредственные и очень тесные связи. Так, полноценное развитие и совершенствование музыкального слуха, происходящее преимущественно в курсе сольфеджио, невозможно без параллельного постижения особенностей теории музыки, гармонии, анализа музыкальных произведений. Это особенно актуально для китайских обучающихся, в основной своей массе не только не обладающих прочными знаниями в области музыкально-теоретических дисциплин, но и отличающихся практически полным отсутствием понимания их содержательной специфики.

Например, наличие теоретических знаний и их практическое применение в процессе освоения таких обязательных для сольфеджио форм работы, как сольфеджирование, слуховой анализ, написание диктантов, выполнение творческих заданий и др., является не только необходимым, но и представляет фундаментальное направление профессиональной подготовки студентов-музыкантов любой специальности.

Теоретические знания позволяют будущим исполнителям понимать структуру музыкального языка, осмысливать стилистические и жанровые особенности произведений различных эпох и направлений. Овладение знаниями и навыками в области музыкальной теории является фундаментом для всестороннего развития музыканта вне зависимости от выбранной им специализации. Без глубокого понимания содержательных принципов гармонии, мелодии, ритма, законов строения музыкальной формы невозможно достичь высокого уровня профессионального мастерства. Иными словами, музыкально-теоретические дисциплины предоставляют студентам из КНР необходимый инструментарий для осознанного исполнения, анализа и создания собственной интерпретации музыкальных произведений разнообразной жанровой и стилиевой принадлежности, являясь неотъемлемым и обязательным компонентом всех программ профессиональной подготовки музыкантов.

Таким образом, освоение содержания музыкально-теоретических дисциплин является чрезвычайно важным этапом в профессиональном становлении любого музыканта, обеспечивая ему необходимую базу для дальнейшего развития и самореализации в выбранной сфере профессиональной музыкальной деятельности.

Вместе с тем, китайские студенты в процессе обучения в российских вузах искусств неизбежно сталкиваются с определенным кругом проблем, без решения которых

невозможно добиться качественных результатов как в обучении, так и в самостоятельной профессиональной музыкальной деятельности.

Одной из важнейших проблем, возникающих в практике обучения китайских студентов музыкально-теоретическим дисциплинам в российских вузах искусств, является их *разноуровневая довузовская музыкальная подготовка*. Если учитывать, что в трехступенчатой системе музыкального образования в КНР начальный уровень (так называемая допрофессиональная подготовка) осуществляется преимущественно в условиях кружков, частных занятий и т.п., то фактически отсутствует начальная ступень музыкального образования с регламентированными учебными программами и учебными планами, подтвержденными на государственном уровне. Это оказывает негативное влияние на все последующие ступени обучения китайских музыкантов (среднее профессиональное и высшее музыкальное образование).

Следующим значимым фактором, во многом обуславливающим успешность и эффективность освоения студентами из КНР содержания музыкально-теоретических дисциплин в российском вузе искусств, в частности, такой дисциплины как сольфеджио, является уровень развития их *музыкальных способностей*. Необходимо отметить, что большинство из китайских студентов отличаются и общей музыкальностью, и аналитическими способностями, и даже являются обладателями абсолютного слуха. Многие исследователи связывают данный факт со своеобразной речевой национальной особенностью, поскольку у носителей китайского языка, являющегося по природе тональным, заложено обостренное слуховое чувство. Однако наличия таких качеств оказывается недостаточно, когда речь идет о реализации одной из приоритетных задач в курсе сольфеджио на всех ступенях обучения данному предмету, а именно о развитии разных видов музыкального слуха (интонационного, гармонического и др.), чувства ритма, памяти, а также навыков одноголосного и ансамблевого интонирования.

Также значительным препятствием на пути успешного решения приоритетных задач в курсе сольфеджио является совершенно иная специфика музыкального восприятия у студентов из КНР, во многом обусловленная тем, что они воспитываются в принципиально другой музыкальной среде, их слух приспособлен к восприятию иной музыкальной организации, основанной на пентатонно-модальной системе ладового мышления, где совершенно отсутствует темперация и полутоновые тяготения звуков. В результате этого европейская и русская интонационная основы являются для них чуждыми, что является серьезным, но вместе с тем вполне преодолимым препятствием в процессе освоения музыкально-теоретических дисциплин.

Уникальной спецификой отличается также *национальный интонационный словарь*, где семантическое значение музыкальной интонации значительно разнится с экспликацией, распространенной в европейских странах и России. В отличие от европейской и русской музыкальной традиции, характеризующейся линейным развертыванием музыкальных звуков (мелодический оборот как основа развития), в китайской музыке, по мнению исследователя У Ген-Ира, отдельный звук приобретает значение самостоятельной, независимой единицы, заключающей в себе символическое отражение космоса [10]. Именно поэтому, в отличие от европейской традиции, где приоритет отдается постепенному развитию музыкальной ткани, китайская музыка фокусируется на универсальности и глубине каждой отдельной ноты и ее возможности передавать универсальные значения. Это коренное отличие демонстрирует совершенно разное восприятие организации музыкального пространства и времени в западной и восточной культурных традициях.

Кроме того, особую сложность в освоении сольфеджио, теории музыки, гармонии и других музыкально-теоретических дисциплин составляет *слабая музыкально-теоретическая база* китайских обучающихся: знание ими норм и правил голосоведения в гар-

монии, следования аккордов, построения и разрешения всего многообразия интервалов и аккордов. Отсутствие базовых знаний студентов, «неоднородность» их музыкально-теоретической подготовки вызывает определенного рода сложности в процессе обучения музыкально-теоретическим дисциплинам студентов из КНР в российских вузах искусств.

Также, следует иметь в виду, что, помимо освоения правил, китайские студенты должны отчетливо *понимать* все внутренние особенности европейской теории музыки. В связи с этим возникает еще одна проблема – *знание языка*, причем специального языка европейской музыкальной теории, имеющего принципиальные отличия от разговорного или бытового языков. В рамках специального языка необходимо знать и понимать, проговаривая на русском языке, понятия, термины, правила и т.д. с учетом того, что перевода или аналога многих из них в китайском языке просто не существует. В результате этого преподавателю приходится буквально «на пальцах» объяснять суть многих терминов, определений, явлений и т.д.

Подчеркнем, что в практике обучения китайских студентов музыкально-теоретическим дисциплинам широко применяются электронные переводчики, словари и т.п., способствующие усвоению материала, но они не всегда помогают в понимании специфических явлений, характерных для европейско-русской музыкальной теории.

Следует также отметить, что в курсе музыкально-теоретических дисциплин, помимо знания и понимания правил, китайским обучающимся необходимо иметь хотя бы *базовые слуховые представления* элементов музыкального языка, уметь их сопоставлять с имеющимися знаниями.

В контексте исследуемой проблемы следует указать и на такую особенность носителей китайского языка, как недостаточная развитость тонально-гармонического слуха и тонально-гармонического мышления. Это объясняется тем, что в китайской музыкальной культуре присутствует совершенно иная ладовая организация. В связи с этим, Б.Р. Иофис и Цю Сяона считают необходимым перенастраивать мышление студентов из КНР «на оперирование структурами, порожденными иным типом цивилизации» [3, с. 46]. Исследователи подчеркивают, что речь идет о ладовых структурах, представленных в народной китайской музыкальной культуре, прежде всего, *модальными ладами*, которые активно применяются и в современной композиторской практике Китая.

В отличие от европейской трехфункциональной тонально-гармонической системы с ее яркой тональной централизацией, где тоника четко воспринимается на слух и обуславливает совершенно определенное ладовое завершение, китайская музыка строится иначе. Так, восприятие модальных ладов в значительной степени обусловлено ритмическими ударениями, длительностью, местоположением опорного тона в структуре произведения и другими факторами. Мелодия даже с присущими ей изменчивостью и неопределенностью в рамках этой ладовой организации может завершаться на любом звуке, который будет восприниматься как основной, центральный, определяющий.

В связи со сказанным нужно отметить лингвистические особенности китайского языка, являющегося тональным. Интонация используется в нем в качестве фонематического элемента для различения значений слов, а не для выражения эмоций.

В аспекте обозначенной проблемы обращает на себя внимание диссертационное исследование Лю Минхуэй, в котором отмечается, что для китайских студентов, изучающих европейскую музыку, освоение «интонационного языка» часто осложняется трудностями, возникающими вследствие языковых особенностей.

Причиной таких трудностей, как отмечает исследователь, является тот факт, что «в системе музыкального образования интервалы изучаются лишь “технически” (ступене-

вая и тоновая величина и т.п.), вне связи с их семантической нагрузкой» [7, с. 75] (*здесь речь идет о мелодических интервалах*).

Ключевой момент заключается в том, что студенты запоминают гармонические интервалы так, как если бы они были мелодическими, что влечет за собой определенные трудности в процессе выполнения анализа на слух: оба звука воспроизводятся студентами последовательно, а затем определяется количество ступеней между ними. Таким образом, вне восприятия оказывается «фонизм созвучий как одна из важнейших характеристик, определяющих выразительность аккордов, наряду с линейной функциональностью тонов и тональной (ладовой) функциональностью всего комплекса как единого целого» [3, с. 56].

В контексте своеобразного восприятия интервалов и аккордов китайскими студентами важно подчеркнуть отличия европейского многоголосия (как гармонического, так и полифонического типов) от китайских национальных музыкальных традиций, где также присутствуют многоголосные формы и жанры. В отличие от европейской полифонии, где каждый голос самостоятелен и ведет свою мелодическую линию, но при этом голоса согласуются вертикально, опираясь на правила контрапункта как в полифоническом, так и в гомофонном стиле, то есть фактура демонстрирует как горизонталь (линии голосов), так и вертикаль (аккорды и созвучия), китайская традиционная музыка строит многоголосие на основе импровизационного развития мелодии, что приводит к «расщеплению» монодии и формированию гетерофонии. В этом случае согласование всех вариантов мелодии, даже при возможном разделении функций, достигается за счет единства лада и звукоряда. Возникающие созвучия не функционируют в этой системе как независимые структурные элементы [Там же]. Эту специфику необходимо учитывать при освоении китайскими студентами содержания европейской музыкальной теории и практики.

Все вышесказанное объясняет то, что в процессе освоения ладо-гармонических средств, присущих европейской и русской музыке, китайские студенты испытывают большие затруднения. В статье «Классическая гармония в музыкально-теоретическом образовании в Китайской Народной Республике» Б.Р. Иофис и Цю Сяона ссылаются на исследования В.Д. Конен, акцентирующей то, что тонально-гармоническое, полифоническое, симфоническое и оперное мышление «ни одной “ориентальной” школе <...> не свойственны» [Там же].

Как показывают научные исследования и музыкально-педагогическая практика, погружение китайских студентов в русскую и европейскую музыкальную среду, регулярное использование на занятиях в разных формах работы произведений европейской и русской музыки способствуют выработке понимания этой специфической для китайских студентов интонационной среды. Также, кроме изучения музыкальных произведений европейских и русских композиторов в условиях освоения различных учебных музыкально-теоретических дисциплин мощным подкреплением на пути понимания их содержания студентами из КНР является регулярное посещение концертно-творческих мероприятий, где звучит европейско-русский репертуар. Это поможет будущим музыкантам-исполнителям из КНР «войти» в иную музыкально-языковую среду, которая на первоначальных этапах обучения является для них чуждой.

Таким образом, понимание особенностей культурной и музыкально-языковой среды, а также учет специфики менталитета, музыкального мышления студентов из КНР и ряда других факторов, оказывающих непосредственное влияние на процесс их обучения музыкально-теоретическим дисциплинам в российских вузах искусств, позволят наиболее эффективно организовать данный музыкально-образовательный процесс и получить реальные результаты.

Список литературы

1. Арановская И.В., Орлова Т.С. Специфика обучения студентов из КНР в российских вузах искусств: к постановке проблемы // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №82-4. С. 16–19.
2. Арановская И.В., Орлова Т.С. Теоретико-методические основы процесса профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей из КНР в российских вузах искусств // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №10(193). С. 61–69.
3. Иофис Б.Р., Сяона Цю. Классическая гармония в музыкально-теоретическом образовании в Китайской Народной Республике // Musical Art and Education. 2019. Т. 7. №4. С. 44–64.
4. Кирнарская Д.К. Инновационные тенденции в образовании музыковедов // Музыкальное образование в контексте культуры: Вопросы теории, истории и методологии. Материалы Международной научной конференции. 31 октября – 2 ноября 2006 г. М., 2008. С. 10–19.
5. Красовская Е.П., Хо Да. Педагогические подходы к освоению полифонических циклов И.С. Баха и Д.Д. Шостаковича в классе фортепиано студентами Китайской Народной Республики // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. №3. С. 105–125.
6. Лащева Е.В. Проблемы музыкально-теоретической подготовки студентов вузов культуры. [Электронный ресурс] // Вестник Краснодарского государственного института культуры 2015. №4. URL: <file:///C:/Users/390/Downloads/67.pdf> (дата обращения: 06.07.2025).
7. Лю Минхуэй Педагогические условия освоения студентами КНР творчества русских композиторов в контексте профессиональной музыкально-исторической подготовки педагога-музыканта: дис. ... канд. пед. наук. М., 2017.
8. Людско М.Г. Особенности обучения китайских студентов-вокалистов в российских вузах // Журнал изящных искусств. Наука и образование. 2021. С. 77–81.
9. Матвеева Л.В., Тагильцева Н.Г., Бо Ян. Трудности китайских студентов в освоении российской методики музыкального образования школьников // Язык и культура. 2021. С. 179–198.
10. У Ген-Ир. К проблеме изучения традиционной музыки стран Дальнего Востока (Китай, Корея, Япония). [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/39886030-Mir-hudozhestvennoy-kultury.htm> (дата обращения: 03.08.2025).
11. Цзи Шаньшань Адаптация и внедрение российских методик сольфеджио в музыкальное образование Китая: анализ влияния на развитие музыкального слуха // Culture and Civilization. 2024. №14. С. 135–141.
12. Цзи Шаньшань Воспитание музыкального слуха и практика сольфеджио в современном Китае // Манускрипт. 2019. Т. 12. №5. С. 175–178.

* * *

1. Aranovskaya I.V., Orlova T.S. Specifika obucheniya studentov iz KNR v rossijskikh vuzah iskusstv: k postanovke problemy // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. №82-4. S. 16–19.
2. Aranovskaya I.V., Orlova T.S. Teoretiko-metodicheskie osnovy processa professional'noj podgotovki budushchih muzykantov-ispolnitelej iz KNR v rossijskikh vuzah iskusstv // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №10(193). S. 61–69.
3. Iofis B.R., Syaona Cyu. Klassicheskaya garmoniya v muzykal'no-teoreticheskom obrazovanii v Kitajskoj Narodnoj Respublike // Musical Art and Education. 2019. T. 7. №4. S. 44–64.
4. Kirnarskaya D.K. Innovacionnye tendencii v obrazovanii muzykovedov // Muzykal'noe obrazovanie v kontekste kul'tury: Voprosy teorii, istorii i metodologii. Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 31 oktyabrya – 2 noyabrya 2006 g. M., 2008. S. 10–19.
5. Krasovskaya E.P., Ho Da. Pedagogicheskie podhody k osvoeniyu polifonicheskikh ciklov I.S. Baha i D.D. Shostakovicha v klasse fortepiano studentami Kitajskoj Narodnoj Respubliki // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2019. T. 7. №3. S. 105–125.
6. Lashcheva E.V. Problemy muzykal'no-teoreticheskoy podgotovki studentov vuzov kul'tury. [Elektronnyj resurs] // Vestnik Krasnodarskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury 2015. №4. URL: <file:///C:/Users/390/Downloads/67.pdf> (data obrashcheniya: 06.07.2025).

7. Lyu Minhuej Pedagogicheskie usloviya osvoeniya studentami KNR tvorchestva russkih kompozitorov v kontekste professional'noj muzykal'no-istoricheskoy podgotovki pedagoga-muzykanta: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2017.
8. Lyud'ko M.G. Osobennosti obucheniya kitajskih studentov-vokalistov v rossijskih vuzah // Zhurnal izyashchnyh iskusstv. Nauka i obrazovanie. 2021. S. 77–81.
9. Matveeva L.V., Tagil'ceva N.G., Bo Yan. Trudnosti kitajskih studentov v osvoenii rossijskoj metodiki muzykal'nogo obrazovaniya shkol'nikov // Yazyk i kul'tura. 2021. S. 179–198.
10. U Gen-Ir. K probleme izucheniya tradicionnoj muzyki stran Dal'nego Vostoka (Kitaj, Koreya, Yaponiya). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docplayer.ru/39886030-Mir-hudozhestvennoy-kultury.htm> (data obrashcheniya: 03.08.2025).
11. Czi Shan'shan' Adaptaciya i vnedrenie rossijskih metodik sol'fedzhio v muzykal'noe obrazovanie Kitaya: analiz vliyaniya na razvitie muzykal'nogo sluha // Culture and Civilization. 2024. №14. S. 135–141.
12. Czi Shan'shan' Vospitanie muzykal'nogo sluha i praktika sol'fedzhio v sovremennom Kitae // Manuskript. 2019. T. 12. №5. S. 175–178.



***Musical and theoretical disciplines in the system of professional training
of future musicians from the People's Republic
of China in the Russian universities of Arts***

The role of musical and theoretical disciplines in the system of the professional training of future musicians from the People's Republic of China in the Russian universities of Arts is considered. The problem, occurring in the practice of these disciplines' teaching (the peculiarities of perception of the unknown of the European cultural and musical layer by the representatives of the People's Republic of China and its specific features), is identified. The methodological ways of solving this problem are suggested, their implementation will contribute to the efficiency of mastering the content of the musical and theoretical disciplines by the students from the People's Republic of China in the context of education in the Russian universities of Arts.

Keywords: *future musicians from the People's Republic of China, Russian universities of Arts, system of professional training of future musicians from the People's Republic of China, musical-theoretical disciplines, abilities for music.*

(Статья поступила в редакцию 14.08.2025)

О.А. ДОРМИДОНТОВА,

Г.Н. ЗАВЬЯЛОВА

Липецк

К ВОПРОСУ О РЕФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦАР*

Рассматриваются особенности профессиональной педагогической подготовки кадров для образовательных учреждений Центральноафриканской Республики начального и среднего образования. Намечены пути реформирования системы профессиональной подготовки учителей, включающие реорганизацию структур, занимающихся подготовкой педагогических кадров для начальной и средней школы, создание новых обучающих центров и изменение статуса учителей.



Ключевые слова: образовательный кластер в Центральноафриканской Республике, подготовка педагогических кадров, реформирование системы подготовки педагогических кадров, начальное и среднее образование, статус учителя.

В последнее время в области педагогических исследований внимание российских ученых привлекают проблемы, связанные с системой образования на Африканском континенте. Опубликован ряд работ, посвященных анализу принципов системы образования на примере отдельно взятых африканских государств, таких как Республика Конго (Г.А. Заварзина) [6], Мали (И.Г. Сиссоко, В.В. Грибанова) [2; 7], Бенин (Ф.Р.М.Т. Ахо) [1], Кения, Уганда (В.В. Грибанова, Н.С. Уланова) [3] и др. Ряд исследователей посвящают свои работы проблеме реформирования системы образования в странах Африканского континента (Н.С. Гусачек, О.В. Костинова, Е.С. Антонова) [4]. Учитывая многолетнее двустороннее сотрудничество между Россией и странами Африки в образовательной сфере, многие авторы рассматривают проблемы, связанные с подготовкой педагогических кадров. Так, Л.Н. Данилова проводит сравнительный анализ подготовки педагогических кадров в странах Западной Африки на примере Ганы и Кот-д'Ивуара [5]. В этой связи особый интерес вызывает современное состояние системы образования в Центральноафриканской Республике (далее – ЦАР), в частности, в сфере подготовки профессиональных педагогических кадров.

В настоящее время в ЦАР остро стоит вопрос профессиональной педагогической подготовки кадров для образовательных учреждений. Существующая система подготовки педагогических кадров не удовлетворяет потребностям в работниках сферы образования. На данный момент система подготовки педагогических кадров в ЦАР организована следующим образом. Обучение учителей для начальных классов (Fondamental 1) осуществляется на базе Педагогического колледжа г. Бамбари (École normale des instituteurs) и на базе десяти Региональных педагогических центров (Centres Pédagogiques Régionaux). Подготовка преподавательского состава для средних общеобразовательных и технических школ (Fondamental 2), а также управленческого персонала образовательного кластера реализуется в Педагогическом институте Университета г. Банги (École normale supérieure) [8]. Однако на практике данная система подготов-

* Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания по НИР Министерства просвещения РФ 2025 г. на тему «Научно-методическое сопровождение профессиональной и языковой подготовки будущих учителей русского языка как иностранного в вузах ЦАР в условиях цифровизации образования» (соглашение №073-03-2025-047 от 16.01.2025 г.).

ки не является достаточно эффективной, выявляя следующие проблемы: значительное количество учителей-родителей, не имеющих достаточной квалификации, однако вовлекаемых в образовательный процесс в начальной и средней школе по причине отсутствия квалифицированных специалистов; несовершенная система заключения контрактов с выпускниками педагогических вузов, что влечет за собой наличие значительного количества внештатных преподавателей; излишняя централизация системы подготовки педагогических кадров [10, с. 153].

Тем самым система подготовки профессиональных педагогических кадров, столкнувшись с серьезными вызовами, требует срочного реформирования. В этой связи правительством ЦАР был разработан Секторальный план развития образовательного кластера ЦАР на период 2020–2029 гг., направленный на реформирование системы образования ЦАР вообще и системы подготовки педагогических кадров, в частности.

Одной из целей реформы образования в ЦАР была реорганизация преподавательского состава, что предполагало собой ликвидацию таких категорий преподавателей школы, как родители-учителя и внештатные преподаватели. Однако доля этих двух категорий учителей как в начальной, так и в средней школе остается довольно высокой из-за растущего спроса на образование, ограниченных возможностей подготовки учителей, а также последствий конфликтов, которые затронули страну с 2013 года. Стратегия, предложенная в Секторальном плане развития образовательного кластера ЦАР на период 2020–2029, представляется более прагматичной и реалистичной, поскольку процесс замены родителей-учителей и внештатных преподавателей будет осуществляться постепенно, в течение всего периода реализации данного Плана за счет обучения учителей-родителей и заключения контрактов с внештатными преподавателями [Там же, с. 165].

Для реализации данной стратегии предполагается решение следующих задач: расширять возможности начальной педагогической подготовки учителей-родителей в Педагогическом коллеже и в Региональных центрах, а также организовывать курсы непрерывной подготовки внештатных учителей с последующей возможностью интегрирования данных категорий учителей в формальную систему образования путем заключения контрактов.

Для реализации данных задач предусматривается модернизация системы управления педагогическими кадрами, включающая в себя, в первую очередь, децентрализацию подготовки педагогических кадров для начальной и средней школы путем увеличения количества и возможностей структур, занимающихся начальной и непрерывной подготовкой учителей, поскольку Педагогический колледж и Педагогический институт не способны обеспечить возросшие потребности в учителях [9]. Кроме этого, модернизация предусматривает организацию педагогической мобильности для покрытия потребностей в квалифицированных педагогических кадрах в регионах. Модернизация также предполагает изменение процедуры найма педагогических кадров и повышение социального статуса учителей для привлечения молодых людей в сферу образования. Помимо этого, важно создавать необходимые социально-экономические условия, включающие фиксированную оплату со стороны государства с целью удержания учителей в государственном секторе образования.

Реорганизация структур, занимающихся начальной и непрерывной подготовкой учителей, предполагает реформирование системы Региональных центров подготовки учителей. На данный момент в ЦАР существует десять Центров, один из которых находится в г. Банги, а девять остальных – в других регионах страны [8]. Согласно реформе, планируется обеспечить каждую из шестнадцати префектур своим центром подготовки учителей, что позволит расширить возможности для начального и непрерывного образования педагогов. Новые центры подготовки будут называться Префектурными цен-

трами подготовки (Centres Préfectoraux de Formation des Enseignants) и должны стать настоящими школами профессиональной педагогической подготовки с современным оборудованием, способными принимать в два раза больше обучающихся.

Основная задача этих центров состоит в обеспечении непрерывной профессиональной подготовки учителей начальной школы из числа родителей-учителей за счет финансирования ЮНИСЕФ и НКО. Для удовлетворения потребности образовательной системы в учителях начальной школы необходимо, чтобы подготовка преподавателей была постоянной (одна группа в год) и чтобы обучение учителей-родителей было систематизировано и стандартизировано, что приведет к их интеграции в систему образования.

Кроме этого, реформа предполагает проведение аудита педагогических кадров с целью выявления количества учителей-родителей и определения уровня их квалификации и академического опыта. Затем им будет предложено прохождение курсов непрерывного образования, соответствующих критериям, установленным Министерством начального и среднего образования ЦАР в части академического уровня и / или подтвержденного опыта. Это непрерывное образование будет длиться от одного до трех лет в зависимости от начального уровня учителя-родителя и будет подтверждено дипломом, позволяющим получить контракт или поступить на государственную службу. Учебные программы будут адаптированы к начальному уровню учителей-родителей: один год обучения – для родителей, имеющих диплом об окончании средней школы; два года отводится на обучение родителей, имеющих три класса школы; три года – для родителей, не имеющих никакого образования. При подготовке учителей предпочтение отдается формам повышения квалификации учителей-родителей, которые уже работают в начальной школе, так как это не предполагает создание нового рабочего места, обучение ведется в реальных условиях – в тех классах, в которых они потом будут работать. К тому же теоретическое обучение в необходимом объеме часов будет осуществляться без отрыва от работы: во время школьных каникул, директор школы может выступать в качестве педагогического консультанта [10, с. 186].

В рамках проведенного аудита педагогических кадров предполагается также выявить количественный состав внештатных преподавателей и проанализировать информацию об их профессиональной подготовке. Затем необходимо пересмотреть и уточнить типы контрактов, предлагаемых внештатным преподавателям. Кроме этого, необходимо пересмотреть стратегию подготовки внештатных учителей. Эта подготовка будет реализовываться в региональных и префектурных центрах образования учителей в течение двух лет и будет носить мультидисциплинарный характер, что позволит данной категории учителей вести несколько учебных предметов одновременно в рамках одного блока дисциплин (естественно-научный, гуманитарный и др.). В результате обучения такие учителя приобретут новый статус – многопрофильный преподаватель средней школы (grade de professeur polyvalent du secondaire) [Там же, с. 195].

Секторальный план развития образования предусматривает создание нового типа педагогических образовательных учреждений, направленных на подготовку учителей для дошкольного, начального и среднего циклов обучения – базовых педагогических школ (Écoles normales du Fondamental), планирующих обучать порядка 300 преподавателей в год. Эти образовательные учреждения должны заменить собой существующие педагогические колледжи и разгрузить Педагогический институт в части подготовки учителей среднего звена. В эти школы будут приниматься студенты, имеющие диплом о среднем образовании, на основании вступительных испытаний двух типов: общие для тех, кто планирует стать преподавателем дошкольного и / или начального цикла, и специализированные для будущих преподавателей средней школы. Кроме обучения студентов, эти школы в период летних каникул будут предлагать работающим

учителям курсы повышения квалификации, необходимые для карьерного роста преподавателей [Там же, с. 203].

Педагогический институт в настоящее время является единственным учебным заведением, готовящим педагогические и управленческие кадры, а также учителей средней школы. В последние годы в нем обучалось значительно меньше студентов из-за трудностей с набором и временного закрытия некоторых направлений подготовки [8]. Предполагается, что потребность в учителях средней школы в течение следующего десятилетия будет возрастать, что предусмотрено Стратегическим планом развития образовательного кластера в ЦАР.

В связи с этим в рамках реформирования системы подготовки профессиональных педагогических кадров предлагается:

- сосредоточить миссию Педагогического института на подготовке управленческих кадров в сфере образования, преподавателей лицеев и методистов, курирующих работу базовых педагогических школ;
- децентрализовать подготовку преподавателей коллежей в новых базовых педагогических школах (Écoles Normales du Fondamental);
- создать Педагогический институт, полностью посвященный сектору технического и сельскохозяйственного образования, профессиональной подготовки и ликвидации неграмотности (ENS-ETAFPA);
- создать Педагогический институт (École normale supérieure de l'enseignement technique), задачей которого будет подготовка педагогических кадров для профессиональных училищ [10, с. 214].

Для увеличения численности преподавателей разных уровней в ЦАР настоящая реформа предполагает реализацию ряда сценариев для каждого уровня обучения.

Так, для начальной школы сценарий предусматривает изменение статуса учителей. На данном этапе существуют две категории учителей начальной школы: учителя-родители, не имеющие специального профессионального образования, и учителя начальных классов, получившие базовое образование в региональных педагогических центрах. Планируется привести весь штат учителей начальной школы к единому статусу – «учитель начальных классов» (maîtres d'enseignement), но с разным уровнем заработной платы, в зависимости от профессиональной квалификации.

Для средней школы планируется распределить подготовку учителей средней школы по четырем педагогическим учебным заведениям:

- преподаватели коллежей – в новых базовых педагогических школах (Écoles Normales du Fondamental);
- многопрофильные учителя средней школы – в новых Префектурных центрах подготовки (Centres Préfectoraux de Formation des Enseignants);
- преподаватели лицеев – в Педагогическом институте г. Банги;
- преподаватели технических училищ – в новом Педагогическом институте технического и сельскохозяйственного образования, профессиональной подготовки и ликвидации неграмотности (ENS-ETAFPA) [Там же, с. 228].

Это позволит, с одной стороны, децентрализовать подготовку учителей средних школ, а с другой – обучать и интегрировать в систему образования многопрофильных учителей, которые постепенно заменят внештатных педагогов, не имеющих достаточной профессиональной квалификации.

Децентрализация подготовки педагогических кадров – одна из наиболее актуальных задач, направленных на обеспечение всеобщего начального образования в ЦАР. На настоящий момент ситуация остается еще достаточно сложной ввиду отсутствия необходимого уровня безопасности. Распределение учителей по всей территории страны требует разработки стратегического плана, направленного на привлечение педаго-

гических кадров в регионы. Меры, предусмотренные для реализации данной цели, могут включать:

- проведение мониторинга количества учителей в регионах;
- регионализацию конкурсных экзаменов при найме на работу;
- внедрение пятилетнего контракта;
- осуществление стимулирующих выплат учителям и возможность карьерного роста в соответствии с уровнем повышения квалификации;
- предоставление возможности выбора нового места работы после отработки пяти лет в нецентральной районе страны [Там же, с. 230].

Следует отметить, что существующая система заключения контрактов с выпускниками педагогических учебных заведений и их интеграция в образовательную систему представляется неэффективной и несправедливой, поскольку государство инвестировало средства в подготовку этих учителей, но не интегрировало их в образовательную систему, не соблюдало социальные договоры, выпускники уклоняются от педагогической деятельности [9]. В этой связи предлагается выявлять всех выпускников педагогических учебных заведений, ожидающих интеграции, которые все еще заинтересованы в осуществлении педагогической деятельности, и заключать с ними пятилетние контракты. Планируется также вернуться к практике автоматического заключения контрактов с выпускниками педагогических учебных заведений.

В процессе реформирования системы образования в ЦАР особая роль отводится Национальному институту педагогических исследований (Institut National de Recherche et d' Animation Pédagogique). На данный момент его основная задача – издание, переиздание и приобретение учебных пособий для образовательных учреждений ЦАР, проведение научных исследований в педагогической сфере, сопровождение реформ по модернизации системы образования [8]. В рамках реформы системы образования предполагается изменение миссии Института. В перспективе его основной задачей будет проведение научных инновационных исследований в сфере образования, направленных, в том числе, на внедрение языка санго как языка преподавания школьных предметов в начальной школе, а также разработка учебников по уровням и единых учебных модулей для преподавателей. Это требует значительного укрепления исследовательского и инновационного потенциала Института, чтобы сосредоточиться на научных разработках в области педагогических исследований и реализовать все намеченные стратегические задачи реформирования системы образования.

Чтобы Национальный институт педагогических исследований стал полноценным Научно-исследовательским институтом педагогических инноваций, необходимо:

- обеспечить стабильное государственное финансирование, привлекать средства из негосударственных источников;
- реформировать систему административного и финансового управления, требующую пересмотра и внесения изменений в нормативные документы Института;
- определить приоритеты в области исследований и инноваций;
- развивать и укреплять сетевое профессиональное взаимодействие с образовательными учреждениями ЦАР [10, с. 247].

Таким образом, существующая система профессиональной подготовки педагогических кадров для начальной и средней ступени образования в ЦАР не обеспечивает в полной мере возрастающих потребностей образовательного кластера в квалифицированных работниках. Сложившаяся ситуация требует незамедлительного реформирования. Разработанный правительством ЦАР Секторальный план развития образования на период 2020–2029 гг. направлен, в первую очередь, на децентрализацию структур, занимающихся подготовкой и переподготовкой педагогических кадров. Кроме этого, План предусматривает изменение статуса учителей, в частности в отношении учителей-роди-

телей в начальной школе и многопрофильных учителей в средней школе. Реформа также предусматривает пересмотр существующей системы заключения контрактов с учителями, что позволило бы привлечь в образовательный сектор значительное количество квалифицированных специалистов, способных покрыть растущие потребности в профессиональных педагогических кадрах в ЦАР.

Список литературы

1. Ахо Ф.Р.М.Т. Принципы образования в Африке (на примере Республики Бенин) // Русский язык – путь к успеху: сборник научных трудов Международной студенческой научно-практической конференции. Курск, 2022. С. 17–20.
2. Грибанова В.В. Образование и политика в Африке // Ученые записки Института Африки РАН. 2020. №1(50). С. 71–81.
3. Грибанова В.В., Уланова Н.С. Цифровая трансформация образования в странах Африки южнее Сахары: общие тенденции и опыт Кении и Уганды // Азия и Африка сегодня. 2022. №12. С. 54–61.
4. Гусачек Н.С., Костикова О.В., Антонова Е.С. Политика и реформы в системе высшего образования стран Африки южнее Сахары // Актуальные вопросы иноязычного образования в вузе: проблемы, вызовы, решения: сборник научных трудов по итогам круглого стола. Киров, 2020. С. 8–13.
5. Данилова Л.Н. Сравнительный анализ подготовки педагогических кадров в странах Западной Африки: Гана и Кот-д'Ивуар // Социально-политические исследования. 2024. №3(24). С. 185–200.
6. Заварзина Г.А. О системе образования и факторах, влияющих на процесс продвижения образовательных услуг в Республике Конго // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2023. №2(299). С. 103–107.
7. Сиссоко И.Г. Генезис и современное состояние системы образования в Мали. Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. №20. С. 53–65.
8. Analyse du secteur de l'éducation de la République centrafricaine pour une politique de reconstruction du système éducatif, République centrafricaine, UNICEF, IIPE-Pôle de Dakar – UNESCO. 2018. [Electronic resource]. URL: <https://www.iiep.unesco.org/en/analyse-du-secteur-de-leducation-de-la-republique-centrafricaine-pour-une-politique-de-12201> (date of request: 25.08.2025).
9. Plan national d'action de l'éducation pour tous: 2004–2015. Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique. 2004. [Electronic resource]. URL: <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2002/plan-national-daction-de-leducation-pour-tous-2003-2015-4022> (date of request: 04.09.2025).
10. Plan sectoriel de l'éducation 2020-2029 de la République centrafricaine [Electronic resource]. URL: <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-sectoriel-de-leducation-republique-centrafricaine-2020-2029> (date of request: 05.09.2025).

* * *

1. Aho F.R.M.T. Principy obrazovaniya v Afrike (na primere Respubliki Benin) // Russkij yazyk – put' k uspekhu: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Kursk, 2022. S. 17–20.
2. Griбанова V.V. Obrazovanie i politika v Afrike // Uchenye zapiski Instituta Afriki RAN. 2020. №1(50). S. 71–81.
3. Griбанова V.V., Ulanova N.S. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya v stranah Afriki yuzhnee Sahary: obshchie tendencii i opyt Kenii i Ugandy // Aziya i Afrika segodnya. 2022. №12. S. 54–61.
4. Gusachek N.S., Kostikova O.V., Antonova E.S. Politika i reformy v sisteme vysshego obrazovaniya stran Afriki yuzhnee Sahary // Aktual'nye voprosy inoyazychnogo obrazovaniya v vuze: problemy, vyzovy, resheniya: sbornik nauchnyh trudov po itogam kruglogo stola. Kirov, 2020. S. 8–13.
5. Danilova L.N. Sravnitel'nyj analiz podgotovki pedagogicheskikh kadrov v stranah Zapadnoj Afriki: Gana i Kot-d'Ivuar // Social'no-politicheskie issledovaniya. 2024. №3(24). S. 185–200.

6. Zavarzina G.A. O sisteme obrazovaniya i faktorah, vliyayushchih na process prodvizheniya obrazovatel'nyh uslug v Respublike Kongo // Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №2(299). S. 103–107.

7. Sissoko I.G. Genezis i sovremennoe sostoyanie sistemy obrazovaniya v Mali. Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya. 2024. №20. S. 53–65.



Considering the issue of reformation of the system of professional pedagogical education in the Central African Republic

The peculiarities of professional pedagogical training of the staff for the educational institutions of primary and secondary education in the Central African Republic are considered. The ways of reforming the system of professional training of teachers, including the reorganization of the institutions, preparing the pedagogical staff for primary and secondary school, the creation of new training centers and the change of the teachers' status, are identified.

Key words: *educational cluster in the Central African Republic, training of pedagogical staff, reformation of training system of pedagogical staff, primary and secondary education, status of teacher.*

(Статья поступила в редакцию 23.09.2025)



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Т.С. БУРЯКОВА
Волгоград

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВОССОЕДИНЕННЫХ СУБЪЕКТОВ РФ*

Представлен анализ опыта Волгоградского государственного социально-педагогического университета по организации довузовской подготовки старшеклассников из воссоединенных субъектов РФ (ДНР, ЛНР, Херсонская область) к педагогической профессии.

Описана организационная модель довузовской педагогической подготовки старшеклассников, включающая в себя нормативно-правовое, кадровое, содержательное и инфраструктурное обеспечение.



Ключевые слова: довузовская педагогическая подготовка, психолого-педагогический класс, воссоединенные субъекты РФ, сетевая модель, онлайн-курс, педагог-наставник, профессиональные пробы.

Интеграция образовательных организаций воссоединенных территорий в российскую систему образования актуализирует поиск практических решений реализации довузовской педагогической подготовки. Образовательным учреждениям новых субъектов Российской Федерации необходимо выстраивать данный процесс в меняющихся, зачастую кризисных условиях, адаптируясь к общероссийским нормативно-правовым и содержательным аспектам системы образования.

Аналитический обзор современных исследований данной проблематики свидетельствует о росте интереса к вопросам допрофессиональной подготовки педагогов, в частности, через такую ее форму, как профильные психолого-педагогические классы (далее – ППК). В публикациях описаны концептуальные основы их организации в условиях среднего общего образования [3; 15], процесс развития ценностно-смысловых ориентаций обучающихся [5], региональный опыт доуниверситетской педагогической подготовки [2; 4; 6; 10], особенности модели взаимодействия «вуз-школа» [1; 9; 14], а также сетевой формат реализации психолого-педагогических классов [7]. Особую ценность представляют работы, посвященные интеграции новых субъектов Российской Федерации в образовательное пространство страны [8; 13; 16], психолого-педагогическим особенностям работы с детьми, пережившими военные действия [11].

Анализ публикаций показал, что в регионах страны в ходе довузовской подготовки старшеклассников в профильных психолого-педагогических классах особая роль отводится педагогическим вузам, организующим и сопровождающим их реализацию. Вместе с тем, ощущается дефицит исследований, описывающих конкретные практические механизмы организации довузовской подготовки старшеклассников из воссоединенных субъектов РФ. Недостаточно освещены такие аспекты, как выбор и адаптация образова-

* Исследование выполнено по проекту «Методика организации психологической поддержки старшеклассников образовательных организаций воссоединенных субъектов РФ в условиях довузовской подготовки к педагогической профессии» в рамках государственного задания на НИР.

тельных программ, нормативно-правовые основы взаимодействия школы и вуза, кадровое обеспечение: наставническая функция учителя в школе и преподавателя вуза, методическая подготовка педагогов-наставников ППК и преодоление территориальной удаленности.

Цель статьи – проанализировать опыт Волгоградского государственного социально-педагогического университета (далее – ВГСПУ) по организации довузовской подготовки старшеклассников образовательных организаций Донецкой, Луганской народных республик и Херсонской области к педагогической профессии на основе сетевой модели профильного психолого-педагогического класса.

Основой довузовской подготовки старшеклассников к педагогической профессии в воссоединенных территориях стал сетевой профильный психолого-педагогический класс, ядро которого разработано и внедрено учеными ВГСПУ [7; 12]. Он позволил организовать бесперебойное сетевое взаимодействие субъектов ППК: старшеклассников, учителей, преподавателей университета. Организационная модель сетевого взаимодействия всех субъектов довузовской подготовки в ППК включала ряд взаимосвязанных компонентов: содержательно-смыслового, кадрового, нормативно-правового и инфраструктурного (рис.).

Компоненты \ Субъекты ППК	Обучающиеся	Учителя	Сотрудники вуза
Содержательно-смысловое обеспечение	Осваивают содержание онлайн-курса, которое отрабатывают на очных уроках с учителем	На основе методических рекомендаций онлайн-курса готовятся к урокам, сопровождают очные уроки и профессиональные пробы обучающихся	Разрабатывают УМК онлайн-курса и методические рекомендации для учителей, начисляют часы обучающимся в волонтерские книжки
Кадровые ресурсы	Консультируются с учителями по организационным и содержательным вопросам обучения	Осваивают курс повышения квалификации в университете, реализуют программу ППК на базе школы	Сопровождают учителей при прохождении курса повышения квалификации и реализации ими программы ППК
Нормативно-правовые условия	Выбирают факультатив/курс по выбору/программу доп. образования педагогической направленности	Мотивируют школьников на обучение в ППК в рамках факультатива/курса по выбору/программы доп. образования, формируют заявление в вуз	Принимают и обрабатывают заявление от школы согласно договору публичной оферты, вносят в правила приема пункты, позволяющие выпускникам ППК иметь дополнительные баллы при поступлении в вуз
Инфраструктура	Являются пользователями образовательной платформы университета, получают информацию об успешности своего обучения в формате 24x7	Регистрируются сами и обеспечивают регистрацию обучающихся на образовательной платформе университета, осуществляют текущий контроль успеваемости обучающихся	Сопровождают регистрацию обучающихся и учителей на образовательной платформе университета, осуществляют мониторинг прогресса обучающихся при обучении на онлайн-курсе

Рис. Организационная модель довузовской подготовки старшеклассников к педагогической профессии

Содержательно-смысловое обеспечение модели. Центральным элементом модели стал авторский онлайн-курс «Психолого-педагогический класс», размещенный на образовательной платформе ВГСПУ «Мирознай». Общий объем программы онлайн-курса составил 68 часов, он рассчитан на два года обучения в 10–11 классах. Курс представляет собой полноценный учебно-методический комплекс, структурированный по занятиям. Методика обучения была основана на модели смешанного обучения: старшеклассники самостоятельно изучали теоретический материал и выполняли задания на плат-

форме, что составляло основу для последующего очного занятия / урока, проводимого педагогом-наставником в школе по предоставленным методическим разработкам. Таким образом, онлайн-курс выполнял функцию не только источника знаний для школьников, но и сценария для организации очной работы педагогом-наставником.

Кадровое обеспечение модели. Реализация проекта ППК потребовала формирования двух уровней кадрового ресурса: в школах (педагоги-наставники) и в вузе (команда преподавателей в роли авторов и координаторов).

Эффективность освоения программы ППК старшеклассниками напрямую зависит от компетентности педагога-наставника, поэтому сотрудники ВГСПУ разработали и предоставили школьным учителям дополнительную профессиональную программу (повышение квалификации) «Организация деятельности психолого-педагогических классов». В рамках данного курса педагоги освоили психолого-педагогические, методические и организационные основы реализации двухгодичной программы ППК для старшеклассников, детально изучили содержание соответствующего онлайн-курса для школьников, овладели технологией смешанного обучения по модели «перевернутого класса» и получили навыки проектирования и проведения очных занятий / уроков на основе предоставленных методических рекомендаций. Также в процессе повышения квалификации педагоги имели возможность провести анализ онлайн-занятия для старшеклассников и на его основе разработать конспект очного занятия / урока в соответствии с ФГОС ОО.

Для успешной реализации проекта ППК была сформирована междисциплинарная рабочая группа ВГСПУ, в которую вошли:

- научно-педагогические работники – разработчики содержания онлайн-курса, имеющие высокий уровень предметной подготовки в области педагогики и психологии и способные адаптировать теоретический материал для восприятия старшеклассниками, создавать мотивирующий мультимедийный онлайн-контент, интерактивные задания, систему текущего и итогового контроля с обучающим эффектом, разрабатывать методические рекомендации для педагогов образовательных организаций;
- IT-специалисты и администраторы образовательной платформы «Мирознай», ответственные за техническую реализацию, функциональность, администрирование и пользовательскую поддержку онлайн-курсов в соответствии с техническим заданием, поставленным преподавателями, разрабатывающими образовательный контент;
- координаторы и менеджеры проекта, обеспечивающие коммуникацию и организационное взаимодействие со школами, правовое сопровождение и мониторинг всего процесса.

Нормативно-правовое обеспечение модели. Ключевым инструментом юридического взаимодействия выступил договор публичной оферты об организационно-методическом сопровождении деятельности ППК со стороны университета. Данный формат был избран для нивелирования территориальных ограничений и минимизации бюрократических процедур. Для присоединения к проекту образовательной организации достаточно было направить в адрес ВГСПУ официальное заявление, содержащее список старшеклассников и курирующего педагога-наставника. Договор считался заключенным с момента акцепта организацией публичной оферты университета – направление заявления в адрес университета. В тексте договора детализированы обязанности каждой из сторон: образовательная организация выбирала формат учебного процесса (факультатив, элективный курс, курс внеурочной деятельности и т.д.), информировала обучающихся и сотрудников о возможности обучения в ППК (содержании, объеме, сроках и т.д.), формировала группы обучающихся и закрепляла за ними педагогов-наставников, вела документацию и организовывала очные занятия обучающихся ППК в соответствии с локальными нормативными актами организации, а так-

же контролировала соблюдение условий проведения мероприятий, предусмотренных программой ППК. ВГСПУ, в свою очередь, предоставлял полный комплект учебно-методических материалов в формате онлайн-курса и осуществлял методическую поддержку. Данный механизм позволил запустить работу ППК на основе выбора старшеклассников, мотивированных к поступлению в педагогический вуз, в различных форматах: 1) как отдельный класс; 2) как малые группы в рамках общеобразовательных классов.

Инфраструктурное обеспечение модели. Критически важным для работы в условиях воссоединения территорий стало наличие надежной цифровой образовательной экосистемы при реализации довузовской подготовки старшеклассников. Ее основу составили:

- высокотехнологичная платформа онлайн-обучения «Мирознай», обеспечивающая реализацию онлайн-курсов, бесперебойный доступ 24/7, систему тестирования и отслеживания прогресса обучающихся ППК;
- ресурсы Технопарка универсальных педагогических компетенций им. В.С. Ильина, а именно его Медиастудия, которая была использована для студийной съемки видеолекций, качественного оформления онлайн-контента, а также для проведения и записи вебинаров для педагогов-наставников и обучающихся ППК.

Эти инфраструктурные решения обеспечили профессиональное качество образовательного продукта (двухгодичной программы ППК) и возможность оперативного онлайн-взаимодействия со всеми участниками сети.

Ключевыми условиями эффективности описанной организационной модели довузовской подготовки обучающихся ППК стали:

- гибкое нормативно-правовое регулирование через договор публичной оферты, снимающее бюрократические и территориальные барьеры, тщательное структурирование и проработка учебных и методических материалов программы ППК в соответствии с ФГОС ОО;
- комплексная кадровая работа, направленная как на подготовку педагогов-наставников на местах, так и на формирование междисциплинарной команды внутри вуза;
- высококачественный, мотивирующий образовательный онлайн-контент, интегрированный с очной работой и реальной педагогической практикой (профессиональными пробами) старшеклассников;
- надежная цифровая инфраструктура, обеспечивающая стабильность и доступность образовательного процесса в любых условиях.

Реализованная организационная модель довузовской подготовки к педагогической профессии старшеклассников образовательных организаций воссоединенных субъектов РФ позволяет описать практические результаты исследования.

Во-первых, особый профориентационный смысл имели интегрированные в онлайн-курс профессиональные пробы, в ходе которых старшеклассники на практике осваивали роль педагога-волонтера, разрабатывая и проводя мероприятия для младших школьников. Материалы онлайн-курса были выстроены таким образом, чтобы подготовить старшеклассника к реализации педагогических функций в учебном процессе и внеклассной работе, а педагог-наставник создал ситуации, в которых подклассовец мог бы эти функции успешно выполнить. Это давало учащимся ППК возможность проявить самостоятельность, педагогическое авторство и творчество. Успешное прохождение программы и волонтерская деятельность фиксировались в электронном портфолио на сайте «Добро.ру» и давали выпускникам ППК дополнительные баллы к ЕГЭ при поступлении как в ВГСПУ, так и в другие педагогические вузы.

Во-вторых, обучающиеся образовательных организаций ДНР, ЛНР и Херсонской области успешно освоили 1-й год программы сетевого ППК. Формат классов варьи-

ровался: в одних школах это был отдельный профильный класс, в других – группы из 1–2 человек, сформированные в рамках общеобразовательного класса.

В-третьих, были подготовлены 23 педагога-наставника из образовательных организаций воссоединенных территорий к деятельности ППК в сетевом формате. Они освоили психолого-педагогические, методические и организационные основы работы по программе ППК. В ходе участия в проекте педагоги проявили профессиональную позицию, включенность, отличное владение методическими приемами и готовность к применению цифровых инструментов, что повлияло на высокие образовательные результаты старшеклассников при обучении в ППК.

Обобщая представленный опыт, можно констатировать, что разработан и апробирован эффективный механизм сетевого взаимодействия между педагогическим университетом, учителями школ и старшеклассниками из воссоединенных субъектов РФ. Полученные результаты подтверждают выводы исследований под руководством А.М. Короткова о важности сетевого формата и роли университета как координатора ППК, дополняя их практическим решением для специфического, кризисного контекста новых территорий.

Таким образом, предложенная сетевая модель организации психолого-педагогических классов доказала свою жизнеспособность и эффективность для решения задачи довузовской педагогической подготовки старшеклассников в воссоединенных субъектах РФ. Данный опыт может быть масштабирован и адаптирован для других регионов, включая отдаленные и испытывающие кадровый дефицит.

Список литературы

1. Аксенов С.И., Лабути́н А.С., Лабу́тина Н.М. Потенциал развития профильных классов психолого-педагогической направленности во взаимодействии школы и вуза: опыт, перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-4. С. 10–13.
2. Аллагулов А.М., Кузьменкова О.В., Дроздова Н.В. Развитие психолого-педагогических классов Оренбуржья // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 19. №2. С. 5–18.
3. Брель Е.Ю., Смышляева Л.Г. Концептуально-технологическое обновление практики психолого-педагогических классов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. №3. С. 95–110.
4. Горшенина С.Н., Буянова И.Б., Неясова И.А., Серикова Л.А. Научно-методическое сопровождение профильных классов психолого-педагогической направленности: региональный опыт // Глобальный научный потенциал. 2023. №1(142). С. 28–30.
5. Груздев М.В., Тарханова И.Ю., Харисова И.Г. Анализ ценностно-смысловых ориентаций обучающихся психолого-педагогических классов // Ярославский педагогический вестник. 2021. №5(122). С. 8–17.
6. Елькина О.Ю., Лозован Л.Я., Гормакова В.В. Региональная модель организации классов психолого-педагогической направленности // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. №5А. С. 42–53.
7. Земляков Д.В., Карпушова О.А. Особенности интеграции очных и онлайн-форм обучения в системе общего образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №10(163). С. 73–80.
8. Коротков А.М., Спиридонова С.Б., Карпушова О.А. Модель интеграции образовательных организаций новых субъектов Российской Федерации в систему сетевых профильных психолого-педагогических классов // Вестник Луганского государственного педагогического университета: сборник научных трудов. Серия: Педагогические науки. Образование. 2024. №2(118). С. 57–64.

9. Петров А.В., Угринчук О.Н. Основы и технологии научно-методического сопровождения психолого-педагогических классов // Открытое образование: от открытия профессии к международному сотрудничеству. Витебск, 2023. С. 192–197.
10. Ротова Н.А. Организация профессионального самоопределения обучающихся класса психолого-педагогической направленности посредством профессиональной пробы // Северный регион: наука, образование, культура. 2022. №2. С. 22–27.
11. Спиридонова С.Б., Шубина А.С., Карпушова О.А. Психолого-педагогические особенности детей, переживших военные действия, и их учет в работе педагога // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. №3. С. 80–88.
12. Спиридонова С.Б., Карпушова О.А. Образно-смысловая модель профессионального становления и развития личности школьников на этапе довузовского образования // Ярославский педагогический вестник. 2022. №4. С. 42–52.
13. Спиридонова С.Б., Карпушова О.А., Божко Н.Н., Бурякова Т.С. Формы интеграции образовательных организаций новых субъектов у сетевых профильных психолого-педагогических классов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №9(192). С. 100–109.
14. Ушева Т.Ф., Баласанян Л.Г. Формы и методы наставничества в социально-образовательном проекте «Психолого-педагогический класс» в системе «школа-вуз» // Межведомственный подход к сопровождению личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и лучшие практики: материалы IV Международной научно-практической конференции, Иркутск, 27 октября 2023 года. Иркутск, 2023. С. 305–310.
15. Халадов Х.-А.С., Головина И.В., Папуткова Г.А. Психолого-педагогические классы: концепт-дизайн допрофессиональной подготовки учителя // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. №3А. С. 653–662.
16. Чумак Л.В. Векторы интеграции подготовки специалистов в новых регионах в единое образовательное пространство Российской Федерации: опыт Херсонского государственного педагогического университета // BUSINESS. EDUCATION. LAW. 2024. №1(66). С. 515–520.

* * *

1. Aksenov S.I., Labutin A.S., Labutina N.M. Potencial razvitiya profil'nyh klassov psihologo-pedagogicheskoy napravlenosti vo vzaimodejstvii shkoly i vuza: opyt, perspektivy // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. №72-4. S. 10–13.
2. Allagulov A.M., Kuz'menkova O.V., Drozdova N.V. Razvitie psihologo-pedagogicheskikh klassov Orenburzh'ya // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2022. T. 19. №2. S. 5–18.
3. Brel' E.Yu., Smyshlyaeva L.G. Konceptual'no-tekhnologicheskoe obnovenie praktiki psihologo-pedagogicheskikh klassov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. №3. S. 95–110.
4. Gorshenina S.N., Buyanova I.B., Neyasova I.A., Serikova L.A. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie profil'nyh klassov psihologo-pedagogicheskoy napravlenosti: regional'nyj opyt // Global'nyj nauchnyj potencial. 2023. №1(142). S. 28–30.
5. Gruzdev M.V., Tarhanova I.Yu., Harisova I.G. Analiz cennostno-smyslovyyh orientacij obuchayushchihsiya psihologo-pedagogicheskikh klassov // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. №5(122). S. 8–17.
6. El'kina O.Yu., Lozovan L.Ya., Gormakova V.V. Regional'naya model' organizacii klassov psihologo-pedagogicheskoy napravlenosti // Pedagogicheskij zhurnal. 2022. T. 12. №5A. S. 42–53.
7. Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Osobennosti integracii ochnyh i onlajn-form obucheniya v sisteme obshchego obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. №10(163). S. 73–80.
8. Korotkov A.M., Spiridonova S.B., Karpushova O.A. Model' integracii obrazovatel'nyh organizacij novyyh sub'ektov Rossijskoj Federacii v sistemu setevyyh profil'nyh psihologo-pedagogicheskikh klassov // Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta: sbornik nauchnyh trudov. Seriya: Pedagogicheskie nauki. Obrazovanie. 2024. №2(118). S. 57–64.

9. Petrov A.V., Ugrinchuk O.N. Osnovy i tekhnologii nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya psihologo-pedagogicheskikh klassov // Otkrytoe obrazovanie: ot otkrytiya professii k mezhdunarodnomu sotrudnichestvu. Vitebsk, 2023. S. 192–197.
10. Rotova N.A. Organizaciya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya klassa psihologo-pedagogicheskoy napravlenosti posredstvom professional'noj proby // Severnyj region: nauka, obrazovanie, kul'tura. 2022. №2. S. 22–27.
11. Spiridonova S.B., Shubina A.S., Karpushova O.A. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti detej, perezhivshih voennye dejstviya, i ih uchety v rabote pedagoga // Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2023. T. 17. №3. S. 80–88.
12. Spiridonova S.B., Karpushova O.A. Obrazno-smyslovaya model' professional'nogo stanovleniya i razvitiya lichnosti shkol'nikov na etape dovuzovskogo obrazovaniya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. №4. S. 42–52.
13. Spiridonova S.B., Karpushova O.A., Bozhko N.N., Buryakova T.S. Formy integracii obrazovatel'nyh organizacij novyh sub»ektov u setevyh profil'nyh psihologo-pedagogicheskikh klassov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №9(192). S. 100–109.
14. Usheva T.F., Balasanyan L.G. Formy i metody nastavnichestva v social'no-obrazovatel'nom proekte «Psihologo-pedagogicheskij klass» v sisteme «shkola-vuz» // Mezhdovedomstvennyj podhod k soprovozhdeniyu lichnosti, okazavshejsya v trudnoj zhiznennoj situacii: teoriya i luchshie praktiki: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Irkutsk, 27 oktyabrya 2023 goda. Irkutsk, 2023. S. 305–310.
15. Haladov H.-A.S., Golovina I.V., Paputkova G.A. Psihologo-pedagogicheskie klassy: koncept-dizajn doprofessional'noj podgotovki uchitelya // Pedagogicheskij zhurnal. 2022. T. 12. №3A. S. 653–662.
16. Chumak L.V. Vektory integracii podgotovki specialistov v novyh regionah v edinoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossijskoj Federacii: opyt Hersonskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta // BUSINESS. EDUCATION. LAW. 2024. №1(66). S. 515–520.



The experience of organization of pre-university training of high school students of the educational institutions of the reunited subjects of the Russian Federation to pedagogical profession

The analysis of the experience of organization of pre-university training of high school students from the reunited subjects of the Russian Federation (DPR, LPR and the Kherson region) to pedagogical profession in Volgograd State Socio-Pedagogical University is given. The organizational model of pre-university pedagogical training of high school students, including the legal and regulatory, staffing, substantial and infrastructural support, is described.

Keywords: *pre-university pedagogical training, psychological and pedagogical class, reunited subjects of the Russian Federation, networking model, online course, mentor teacher, professional trials.*

(Статья поступила в редакцию 02.10.2025)

Н.Н. ДУБРОВИНА

Владимир

**ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ
МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
МАРШРУТОВ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

Представлены инструментально-содержательные возможности дистанционного обучения в процессе моделирования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся основной школы. Обобщение и структурирование инструментально-содержательных возможностей дистанционного обучения рассматриваются с позиции персонализированного учебного опыта, пространственно-семантической среды, технологической основы.



Ключевые слова: *моделирование, индивидуальный образовательный маршрут, дистанционное обучение, инструментально-содержательные возможности.*

Приоритеты государственной политики в сфере образования направлены на создание условий для развития каждого ученика через индивидуализацию, открытость, доступность обучения, максимальное использование развивающихся цифровых технологий, ориентированность на практику и обеспечение высокой степени прикладного характера знаний и навыков.

Интеграция дистанционного обучения в процесс моделирования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся основной школы определяется технологическим развитием, ориентированным на повышение качества общего образования. Предпосылками такого процесса интеграции выступают рост цифровых технологий и расширение цифрового образовательного пространства, доступность информации, необходимость гибкости образовательного процесса и развитие учащихся в соответствии с интересами, способностями и жизненными целями, смыслами, распространение и ускорение удаленного информационно-коммуникационного взаимодействия, преодоление географических и социальных ограничений.

Целью данного исследования является обоснование инструментально-содержательных возможностей дистанционного обучения для моделирования индивидуальных образовательных маршрутов с учетом персонализированного учебного опыта, пространственно-семантической среды, технологической основы.

Основными методами, позволяющими выявить инструментально-содержательные возможности дистанционного обучения в процессе моделирования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся основной школы, выступают следующие: теоретический анализ, синтез и обобщение научных источников по теме исследования.

На современном этапе развития дистанционное обучение фокусируется на конструктивизме, где учение рассматривается как активная познавательная деятельность, выступающая основным условием развития личности, а роль учителя-конструктивиста носит организующий, вспомогательный и стимулирующий характер в открытии учеником нового самостоятельного знания и смысла [10]. Идеи конструктивизма во многом соответствуют деятельностному подходу и созвучны с замыслом проблемных методов обучения в контексте развивающего обучения.

В современных исследованиях активно рассматриваются возможности различных технологических платформ дистанционного обучения с целью повышения качества образовательного процесса и акцентом на формирование информационного простран-

ства знаний, информационно-образовательной среды. Исследователями представлена структура дидактической системы дистанционного образования (Н.П. Зубарева), сформулированы и описаны педагогико-эргономические требования к цифровым ресурсам (М.С. Попов), рассмотрена методика разработки дистанционных курсов (Н.В. Никуличева) [5; 9; 11].

Направления развития дистанционного обучения демонстрируют расширяющие инструментально-содержательные возможности в логике деятельностного подхода, позволяющие организовать деятельность учащегося с позиции субъекта обучения. Они связаны с развитием цифровых технологий, верифицированного цифрового образовательного контента, гибкого коммуникационного взаимодействия; радикально меняют представление о границах и формах образовательного процесса. Современные VR/AR-технологии позволяют переноситься в виртуальные лаборатории, музеи или события, расширяя образовательный опыт школьника за счет усиления интерактивности и визуализации образовательного процесса, имитации и моделирования труднодоступных или опасных явлений и процессов. Учащимся предоставляется верифицированный образовательный контент в государственных информационных системах и на образовательных платформах с массивами структурированной и достоверной информации, доступной для изучения в индивидуальном режиме и вне классно-урочных условий. Открыты возможности для самообучения с самостоятельным управлением своим временем и скоростью освоения материала, индивидуальной системой оценивания. Развитие таких возможностей дистанционного обучения является закономерным результатом внедрения новых технологий в жизнь современных педагогов и школьников.

Инструментально-содержательные возможности дистанционного обучения будем рассматривать с позиции персонализированного учебного опыта (уникальный опыт каждого школьника в информационно-образовательной среде), пространственно-семантической среды (смысловая целостность и содержание информационных ресурсов), технологической основы (техническое и программное обеспечение). Интеграция этих трех составляющих носит взаимодополняющий характер, демонстрируя новое переосмысление моделирования индивидуальных образовательных маршрутов с применением инструментально-содержательных возможностей дистанционного обучения.

Рассматривая вышеуказанные составляющие, будем опираться на потенциал информационно-образовательной среды. В толковом словаре понятийного аппарата И.В. Роберт определяет потенциал информационно-образовательной среды как совокупность всего объема информационного ресурса (цифрового контента), в том числе и распределенного, включая семантический, технико-технологический компоненты, в условиях реализации дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий, адекватно структурным особенностям среды [12].

Важным для исследования является понятие «моделирование индивидуальных образовательных маршрутов учащихся основной школы», которое рассматривается как педагогическая деятельность по созданию эталона персональной образовательной системы в формате конкретной индивидуальной образовательной программы и навигатора деятельности учащегося с учетом его образовательных потребностей и интересов [3]. Данное понятие определяется в контексте дистанционного обучения, в его основе новое представление деятельности педагога, связанное с интеграцией цифровых технологий и ресурсов в образовательный процесс с ориентиром на повышение предметных результатов обучения.

Кроме этого, будем следовать положению о том, что преобразование педагогической деятельности связано с трансформацией методов обучения. Н.В. Гарашкина и А.А. Дружинина рассматривают трансформацию методов обучения как способ преобразования технологий обучения, адаптации испытанных и надежных способов обучения на основе применения цифровых ресурсов [4]. Позиция авторов сводится не просто

к механическому добавлению новых цифровых инструментов, а подчеркивается глубина и комплексность процессов, обогащение и адаптация методов обучения к развивающейся цифровой образовательной среде. Важность трансформации методов обучения обуславливается ответом на современные вызовы образования, связанные с обучением современных школьников, повышением результативности обучения через возможности визуализации, моделирования, симуляции, интерактивного взаимодействия, персонализации обучения и развития новых цифровых компетенций школьников.

Персонализированный учебный опыт основывается на уникальности каждого ученика, представляет смоделированный индивидуальный образовательный маршрут, учитывающий уровень знаний и навыков, интересы, возможности, цели обучения, направляющий на раскрытие потенциала учащегося. Индивидуальный образовательный маршрут основан на идеи веера возможностей – неограниченный выбор содержания и дополнительного материала, методов, форм, средств его изучения. П.Н. Кириллов и Н.И. Корякина предлагают структуру пространства возможностей, которая состоит из уровневости изучения предметного содержания, вариативности заданий, темпа достижения образовательных целей, дополнительного содержания (междисциплинарность) [6]. Тогда в качестве основополагающего принципа выступает принцип выбора индивидуального образовательного маршрута в пространстве возможностей [7]. Ученик имеет право на осознанный и согласованный выбор основных компонентов своего образования. Таким образом, в центре персонализированного учебного опыта – ученик, определяющий свой индивидуальный образовательный маршрут, вовлеченный в процесс обучения через самоопределение, планирование деятельности, ответственность за процесс обучения, принятие решений и самооценку [1].

Ключевыми составляющими, определяющими персонализированный учебный опыт, выступают:

1. *Диагностика и целеполагание.* Педагог осуществляет комплексную диагностику знаний, интересов, возможностей, индивидуальных особенностей и изучает индивидуальный профиль ученика. В определении образовательного маршрута учащийся занимает субъектную позицию, где фиксирует фундаментальные образовательные объекты. Совместно с педагогом выстраивают систему личностного отношения к освоению образовательной программы.

2. *Выбор предметного содержания, методов обучения и видов учебной деятельности.* Ученику предоставляется возможность выбора содержания обучения, методов и форм работы, соответствующих его возможностям и потребностям, интересам и стилю обучения. Создаются условия для формирования культуры выбора в цифровом образовательном пространстве.

3. *Индивидуальный темп обучения.* Ученик продвигается по выстроенному образовательному маршруту в индивидуальном темпе, не испытывая давления со стороны отстающих или опережающих.

4. *Оценка результатов обучения.* В процессе обучения учитель выполняет наставническую функцию, предоставляя конструктивное взаимодействие для поиска оптимальных путей достижения целей обучения учеником.

Пространственно-семантическая среда обеспечивает смысловую целостность и структурирование образовательного пространства в соответствии с технологическими требованиями. В контексте дистанционного обучения такая среда характеризуется следующими параметрами:

- модульное проектирование содержания базируется на дидактических принципах (принципы системного квантования, проблемности, модельности, интерактивности), сохраняется преемственность и совместимость теоретических знаний и практико-ориентированных действий;

Содержательно-инструментальные возможности дистанционного обучения для моделирования индивидуальных образовательных маршрутов

Позиция	Краткое описание содержательно-инструментальных возможностей
Персонализированный учебный опыт	<p><i>Инструменты для проведения диагностики:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • создание тестовых комплексов; • общедоступные системы автоматизированного тестирования (например, https://psyttests.org/, https://onlinetestpad.com/ и т.д.); • анкетирование и опросники (выявление отношения к процессу обучения); • электронное портфолио (систематизация учебных достижений). <p><i>Инструменты выбора предметного содержания, методов обучения и видов учебной деятельности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • применение информационных платформ и ресурсов (например, региональные системы дистанционного обучения, ФГИС Моя школа, Яндекс. Учебник, Решу ОГЭ / ЕГЭ) для выбора предметного содержания; • адаптация традиционных методов обучения (информационно-рецептивный, репродуктивный, метод проблемного изложения и частично-поисковый) в среде дистанционного обучения с применением следующих инструментов: визуализация учебного материала (с помощью видео- и аудиофайлов, изображений, схем и графиков, таблиц, презентаций, текстовых документов, интерактивной доски); виртуальные лабораторные работы (компьютерные модели экспериментов); автоматизированные тесты; мнемонические техники (используются ассоциации и образы, выстраиваются логические связи); форумы и чаты для обсуждения проблем; поиск информации и работа с ней; • организация различных видов учебной деятельности: самостоятельная работа учащихся, практические занятия, лабораторные занятия, учебно-исследовательская работа, групповое занятие, индивидуальное занятие (применение дидактических элементов и ресурсов систем дистанционного обучения: задание, лекция, тест, информационная страница, книга и т.д.). <p><i>Обеспечение индивидуального темпа обучения через:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • индивидуальный план-график обучения (совместно редактируемый документ); • индивидуально-ориентированную обратную связь и коммуникацию (чат, видеосвязь, комментарии); • поддержку временных рамок (системы календарного планирования).
Пространственно-семантическая среда	<p>Учебный материал располагается в виде модулей, каждый из которых содержит определенный объем учебной информации, логически сгруппирован для осмысленного восприятия и понимания учащимися.</p> <p><i>Для организации пространственно-семантической среды требуется:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • единая система обозначений и навигационных элементов; • визуальная структура индивидуального маршрута за счет иерархического размещения, гибкого создания, перемещения и доработки учебных модулей; • доступность учебных модулей (неоднократная доступность) и продвижение по ним в индивидуальном темпе; • семантическая разметка в каждом учебном модуле; • предоставление внешних ресурсов для дополнительной информационно-поисковой деятельности; • частота и регулирование продолжительности обучения.
Технологическая основа	<p>Для планирования и организации образовательного процесса <i>требуется система управления дистанционным обучением</i>, обладающая инструментами:</p> <ul style="list-style-type: none"> • разработки предметного содержания с учетом индивидуальных особенностей и потребностей учащихся; • информационного взаимодействия (чаты, форумы, видеосвязь); • построения системы индивидуального контроля и оценивания результатов обучения; • аналитики (обработка данных об обучении учащихся, прогнозирование трудностей, корректировка образовательных маршрутов).

- индивидуальный образовательный маршрут моделируется как взаимосвязанная система знаний, имеющая постепенное углубление предметного содержания;
- логично структурированный учебный материал представляет последовательность действий ученика (навигацию), направленных на решение поставленных задач;
- применение среды дистанционного обучения как средства унификации процессов передачи и обработки учебного материала, взаимодействия, фиксации результатов обучения;
- организация учебного труда и отдыха (составление графика занятий, планирование и управление временными границами, поддержка физической активности, организация отдыха от экрана).

Формирование такой пространственно-семантической среды требует технологической основы, в качестве которой, как правило, рассматриваются системы управления дистанционным обучением. Изучать возможности таких систем в контексте моделирования индивидуальных образовательных маршрутов необходимо с позиции планирования процесса обучения на основе учета индивидуальных особенностей, предоставляя возможность для освоения учебного материала на индивидуальном уровне.

Перечислим содержательно-инструментальные возможности дистанционного обучения для моделирования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся и представим их в таблице (таб.).

Описанные выше содержательно-инструментальные возможности дистанционного обучения применялись в ходе моделирования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся основной школы по информатике в 7–9 классах. Технологической основой моделирования индивидуальных образовательных маршрутов выступала «Система электронного и дистанционного обучения Владимирской области» (СЭДО ВО), возможности которой в значительной мере направлены на адаптацию содержания, методов и темпов учебной деятельности учащегося к индивидуальным особенностям.

Применение содержательно-инструментальных возможностей дистанционного обучения опишем на примере моделирования индивидуального образовательного маршрута по подготовке учащегося к сдаче ОГЭ по информатике, реализация которого осуществлялась в течение 5 месяцев. На этот период учеником была поставлена цель – научиться выполнять практические задания повышенного и высокого уровня, а также в будущем продолжить обучение на программиста в колледже.

Общая логика моделирования индивидуального образовательного маршрута была определена: уровнем знаний, умений и навыков учащегося; индивидуальными особенностями и потребностями учащегося; учебными дефицитами, которые затем преобразовываются в образовательные задачи. Для проведения диагностики применялись автоматизированный сервис <https://psytests.org/> (определение индивидуальных особенностей) и тестовый комплекс СЭДО ВО (определение уровня предметных знаний). Результаты диагностики позволили определить целевое назначение индивидуального образовательного маршрута – создание условий для углубления предметных знаний по информатике и подготовке к ОГЭ, применения и систематизации знаний учащегося по наиболее сложным вопросам раздела «Алгоритмизация и программирование», овладение алгоритмами и приемами решения практических задач повышенного уровня сложности.

На основе выявленных дефицитов в индивидуальную образовательную программу включены темы и задания согласно кодификатору требований к уровню подготовки выпускников. С целью вовлечения ученика в процесс формирования своего индивидуального образовательного маршрута с ним обсуждалась составленная программа и график обучения через индивидуально-ориентированную обратную связь с применением информационно-коммуникационной платформы Сферум.

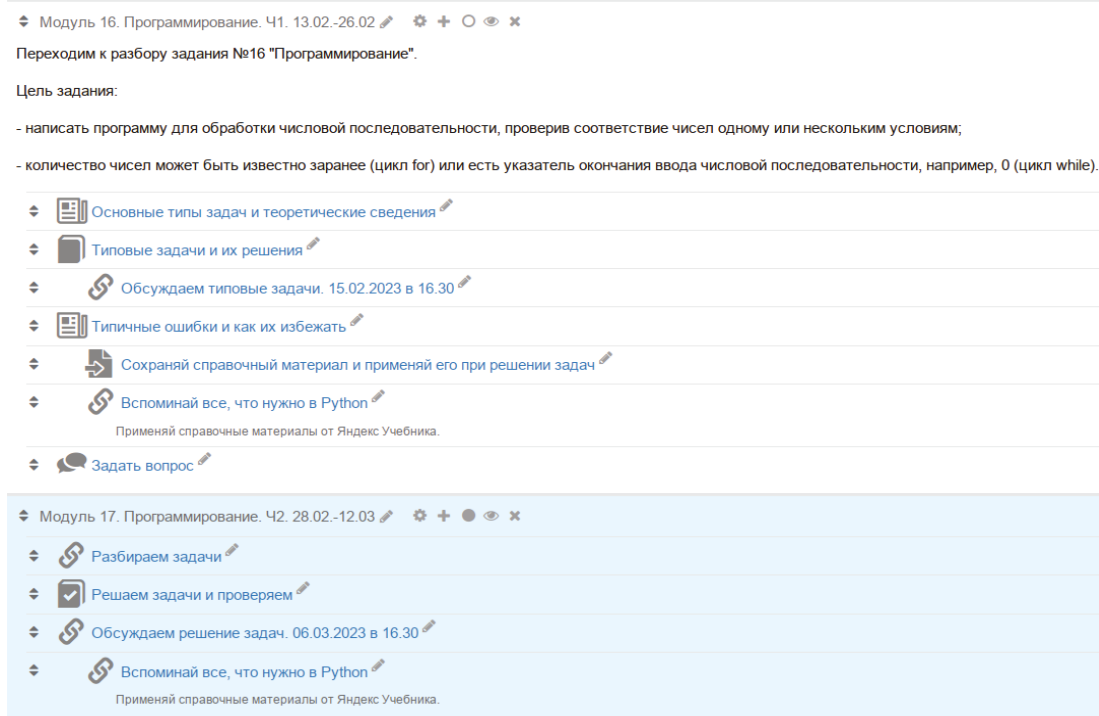


Рис. Пример отображения предметных модулей

Процесс моделирования индивидуального образовательного маршрута опирается на идею создания условий для созидательно-практической деятельности учащегося. Структура индивидуального образовательного маршрута выстроена на модульном принципе и включает предметные модули, сгруппированные по темам и уровню сложности, с включением организационных (алгоритмы, памятки, шаблоны, инструкции), предметных (в соответствии с дидактическими задачами), развивающих (эвристические и доводящие карточки) учебно-дидактических средств. Так как требуется усилить подготовку школьника к решению задач повышенного уровня сложности, материал представлен на основе принципа посильности и постепенного увеличения трудности. Приводятся примеры решения наиболее сложных задач по программированию, представлены типичные ошибки и комментарии к ним (рассматриваются самостоятельно и с учителем), предлагаются справочные материалы и электронные образовательные ресурсы ФГИС Моя школа и «Яндекс.Учебник», для решения представлены задания ОГЭ по мере увеличения сложности.

Модульный принцип организации содержания индивидуального образовательного маршрута обеспечил разнообразные последовательности обучения с целью гибкости и ускорения процесса: линейная последовательность (модули распределены в определенном порядке) и параллельная последовательность (освоение нескольких модулей одновременно). Элементы управления в СЭДО ВО позволили создать визуальную структуру индивидуального маршрута за счет иерархического размещения учебного модуля с возможностью перемещения и добавления новых, а также неоднократной доступностью для ученика.

С целью навигационного управления в СЭДО ВО используется цветовое выделение текущего модуля, календарное планирование по каждому модулю в соответствии с индивидуальным графиком ученика, повышая наглядность навигации (рис.).

В ходе обучения осуществлялся адресный промежуточный контроль по итогам изученной темы, сроки которого определяются учеником (зависит от индивидуального темпа продвижения). Промежуточный контроль выступает инструментом выявления предметных дефицитов и дальнейшей корректировки содержания индивидуального образовательного маршрута. В качестве инструментов для проведения промежуточного контроля выступают тест, практическая работа. Итоговая отметка выставляется после выполнения контрольной работы в форме ОГЭ с учетом фактического уровня подготовки, достигнутого за период обучения по индивидуальному образовательному маршруту.

Таким образом, анализ инструментально-содержательных возможностей дистанционного обучения позволил осуществить динамичное учебное планирование индивидуального образовательного маршрута. Это означает, что индивидуальный образовательный маршрут не является статичным и жестко заданным учителем, а характеризуется гибкостью и адаптированностью к индивидуальным особенностям и предметным дефицитам учащихся. Такой процесс обучения трансформируется в персональную образовательную систему каждого учащегося, где обучение характеризуется непрерывным развитием, адаптацией и самосовершенствованием, соответствующим вызовам современного мира.

Список литературы

1. Абалян Ж.А. Персонализированный подход в обучении. Ретроспективный анализ и обзор современных определений // МНКО. 2024. №1(104). С. 249–252.
2. Авдулов В.А. Характеристика компонентов электронной информационно-образовательной среды военной организации // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс: Материалы Международной научно-практической конференции 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», Борисоглебск, 15–16 октября 2020 года. М., 2020. С. 416–419.
3. Гарашкина Н.В., Дубровина Н.Н. Моделирование индивидуального образовательного маршрута учащегося как технология деятельности современного педагога // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. №4. С. 33–45.
4. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Трансформация методов обучения как компонентов технологии деятельности современного учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №4(167). С. 46–50.
5. Зубарева Н.П. Специфика дидактической системы дистанционного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №3(196). С. 22–27.
6. Кириллов П.Н., Корякина Н.И. Школа возможностей: индивидуальные траектории развития // Образовательная политика. 2019. №3(79). С. 142–150.
7. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: дидактика и методика. М., 2008.
8. Моисеева М.В., Бухаркина М.Ю., Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие. М., 2020.
9. Никуличева Н.В. Дистанционное обучение: от внедрения до реализации: учебник. М., 2024.
10. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебник для вузов / под редакцией Е.С. Полат. М., 2025.
11. Попов М.С. Анализ научно-педагогических исследований в области создания и использования электронных образовательных ресурсов // История и педагогика естествознания. 2022. №1. С. 23–26.
12. Роберт И.В., Босова Л.Л., Ваграменко Я.А. Информатизация образования: толковый словарь понятийного аппарата. М., 2023.

1. Abalyan Zh.A. Personalizirovannyj podhod v obuchenii. Retrospektivnyj analiz i obzor sovremennyh opredelenij // MNKO. 2024. №1(104). S. 249–252.
2. Avdulov V.A. Harakteristika komponentov elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy voennoj organizacii // Epistemologicheskie osnovaniya sovremennogo obrazovaniya: aktual'nye voprosy prodvizheniya fundamental'nogo znaniya v uchebnyj process: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 2020 Borisoglebskogo filiala FGBOU VO «VGU», Borisoglebsk, 15–16 oktyabrya 2020 goda. M., 2020. S. 416–419.
3. Garashkina N.V., Dubrovina N.N. Modelirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta uchashchegosya kak tekhnologiya deyatel'nosti sovremennogo pedagoga // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2022. №4. S. 33–45.
4. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Transformaciya metodov obucheniya kak komponentov tekhnologii deyatel'nosti sovremennogo uchitelya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №4(167). S. 46–50.
5. Zubareva N.P. Specifika didakticheskoy sistemy distancionnogo obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №3(196). S. 22–27.
6. Kirillov P.N., Koryakina N.I. Shkola vozmozhnostej: individual'nye traektorii razvitiya // Obrazovatel'naya politika. 2019. №3(79). S. 142–150.
7. Kraevskij V.V., Hutorskoj A.V. Osnovy obucheniya: didaktika i metodika. M., 2008.
8. Moiseeva M.V., Buharkina M.Yu., Polat E.S. Pedagogicheskie tekhnologii distancionnogo obucheniya: uchebnoe posobie. M., 2020.
9. Nikulicheva N.V. Distancionnoe obuchenie: ot vnedreniya do realizacii: uchebnik. M., 2024.
10. Pedagogicheskie tekhnologii distancionnogo obucheniya: uchebnik dlya vuzov / pod redakciej E.S. Polat. M., 2025.
11. Popov M.S. Analiz nauchno-pedagogicheskikh issledovanij v oblasti sozdaniya i ispol'zovaniya elektronnyh obrazovatel'nyh resursov // Istoriya i pedagogika estestvoznaniya. 2022. №1. S. 23–26.
12. Robert I.V., Bosova L.L., Vagramenko Ya.A. Informatizaciya obrazovaniya: tolkovyj slovar' ponyatijnogo apparata. M., 2023.



The tool and content potential of distance teaching in the process of modeling of individual educational routes of comprehensive school students

The tool and content potential of distance teaching in the process of modeling of individual educational routes of comprehensive school students is introduced. The generalization and structuring of the tool and content potential of distance teaching are considered from the perspective of the personalised learning experience, the spatial and semantic environment and the technological basis.

Keywords: *modeling, individual educational route, distance teaching, tool and content potential.*

(Статья поступила в редакцию 24.08.2025)

Ю.С. СВИРИДЧЕНКО
Севастополь

**ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ
И КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

Рассматривается профессиональная деятельность школьных педагогов, направленная на формирование у учащихся ценностных ориентиров и компетенций, необходимых для эффективного взаимодействия в поликультурной среде. Раскрываются основные тенденции развития и интеграции поликультурного образования в педагогическую деятельность. Особое внимание уделяется реализации идеи поликультурного образования на уровне содержания учебных программ и организации педагогического процесса.



Ключевые слова: *поликультурное образование, поликультурность, педагогический процесс, школьная практика.*

Формирование личности современного ученика в России происходит в условиях растущего культурного разнообразия общества. Глобализация и развитие информационных технологий, а также интеграция России в мировое культурное и образовательное пространство, миграция населения и расширение границ международного сотрудничества открывают перед учениками новые возможности для знакомства с культурами других стран. Образование в России рассматривается как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества и государства [3]. Как справедливо отмечают отечественные исследователи и современные российские законодатели, образование – это не только набор знаний, умений и навыков. Оно также включает в себя развитие способностей человека, формирование нравственных ценностей и отношений к окружающему миру, другим людям и самому себе. **Цель** нашего исследования – изучить, как происходит формирование у учащихся ценностных ориентиров и компетенций для эффективного взаимодействия в поликультурной среде.

Исследование работ российских и иностранных экспертов в сфере поликультурного образования, таких как И.С. Бессарабова, К. Грант, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринский и Л.Л. Супрунова, позволяют считать, что поликультурная образовательная среда представляет собой комплекс условий, включающих в себя культурные, духовные и материальные аспекты, которые способствуют развитию и взаимодействию участников образовательного процесса [6, с. 58]. Постепенно педагогическое сообщество в России начинает осознавать важную роль поликультурного образования не только как средства воспитания у молодежи культуры межнационального общения, но и как инструмента повышения качества общеобразовательной подготовки школьников. Поликультурное образование строится и развивается на рубеже культур и ориентировано на решение двух задач: сохранение собственной национальной (этнической) идентичности и приспособление к имеющейся поликультурной среде. Многие исследователи проблемы межкультурного взаимодействия в новой социальной и образовательной реальности убеждены, что процесс глобализации как политическая, экономическая, культурная интеграция ведет к объединению усилий разных государств и народов, увеличению и совершенствованию достижений научно-технического прогресса. Однако чем сильнее проявляется глобализация в мире, тем более усиливается стремление разных народов сохранить свою уникальную культуру и национальные приоритеты [1, с. 30–42].

В некоторых школах более двадцати лет по этим направлениям проводится большая работа. Так, в государственной общеобразовательной школе №999 г. Москва с 2000 года работает поликультурный центр «Содружество». Его главная цель – социальная адаптация к обучению в российских учебных заведениях детей, приехавших в Москву из других регионов. В поликультурном центре изучаются культура и быт разных народов. Дети дополнительно занимаются русским языком, выезжают на различные экскурсии по Москве и Подмоскovie, посещают музеи. Главной задачей школы является создание условий для приобщения детей разных национальностей к лучшим культурным традициям народов, населяющих Россию, воспитание их в духе мира и согласия. В поликультурном центре «Содружество» регулярно проводятся фестивали «Народами сильна Россия». В начале учебного года каждый класс получает задание изучить тот или иной регион, этнос, национальную республику. Фестиваль проводится в три этапа. Сначала дети разрабатывают творческие проекты, затем ученики готовят «свой» национальный костюм, в музей они передают куклу в национальном костюме. На третьем этапе классы представляют театрализованное представление как результат совместной работы [5].

Идеи поликультурного образования реализуются не только в школах столицы, но и в регионах. Рассмотрим пример, показывающий приобщение школьников Ставропольского края к ценностям различных культур. В Ставропольском крае, согласно региональному базисному учебному плану, в содержание общего образования предусмотрено введение образовательного модуля «История, культура народов Ставропольского края» – в учебных заведениях читаются спецкурсы «Литература народов Северного Кавказа и Ставрополья», «Фольклор народов Ставрополья». Такие спецкурсы, а также знакомство учеников с литературой других народов открывают большие возможности для воспитания уважительного отношения к иным этнокультурам, преодоления национальной ограниченности и замкнутости.

В ряде образовательных учреждений Ставропольского края, в учебный план уже введены специальные курсы, факультативные занятия и курсы по выбору по изучению родного языка, литературы и фольклора. Примером взаимодействия педагогической науки и практики является опыт школы №12 с углубленным изучением английского языка г. Пятигорска. Основываясь на концепции поликультурного образования, разработанной В.В. Макаевым, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой, педагогический коллектив школы осуществляет опытно-экспериментальную работу по теме «Духовно-нравственная культура как средство воспитания школьников в поликультурном пространстве» [4]. Актуальность данной темы обусловлена тем, что в школе обучаются дети 14 национальностей: русские, армяне, греки, евреи, осетины, корейцы и др. В школе созданы равноценные условия для получения образования учащимися независимо от национальной принадлежности. На уроках и во внеклассных мероприятиях учащиеся приобщаются к многообразию духовных ценностей, имеющих личностную и общественную значимость. Такие предметы, как литература, мировая художественная культура, история, музыка, страноведение, иностранный язык помогают учащимся увидеть достижения и успехи культурного и духовного развития не только своего народа, народов России, но и разных народов мира.

В качестве вариативного компонента учебного плана во многих школах Ставрополья был введен учебный предмет «Краеведение», который позволяет приобщить учащихся к позитивным народным традициям, истории, культуре родного края, нацеливает молодежь на решение проблем, связанных с развитием региона.

В соответствии с темой опытно-экспериментальной работы особое внимание в школе уделяется духовному миру ребенка, созданию условий для свободного самовыражения личности, воспитанию в духе мира, доброжелательности, терпимости. В детях воспитываются такие качества, как взаимопонимание, желание достичь согласия, тер-

пимость, солидарность. Учащиеся школы развиваются в условиях многоязычной среды, созданной с помощью введения в учебный процесс иностранных языков и преподавания ряда предметов на иностранном языке. Основной целью изучения предметов на иностранных языках является развитие способностей школьников использовать язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира. Решение этих задач позволяет сохранить в личности ребенка самобытность и в то же время органично войти в российское и мировое культурное образовательное пространство.

Таким образом, учащиеся школы №12 приобретают опыт позитивного отношения к природе, людям, к себе с учетом социокультурного своеобразия региона. Постепенно школьники приходят к осознанию того, что прогресс общества достигается только совместными усилиями всех народов, что диалог культур – это безальтернативная философия жизни в современном мире. Для успешной реализации задач поликультурного образования учителя школы знакомятся с достижениями мировой и отечественной педагогической культуры, элементами научно-исследовательской деятельности. Им оказывается систематическая научно-методическая помощь в проектировании и проведении экспериментальной работы, в освоении педагогического опыта со стороны ученых Пятигорского государственного университета. Оценка результатов этой работы проводится через промежуточные контрольные срезы, обсуждение хода инновационной деятельности на семинарах, конференциях, симпозиумах, педагогических советах.

Идеи поликультурного образования реализуются в школьной практике на уровне содержания образования и педагогического процесса. В немалой степени этому способствуют сложившиеся в российском образовании традиции интернационального воспитания, модифицированные с учетом современных социокультурных реалий. По мнению отечественных ученых в области поликультурного образования, культура образовательного учреждения призвана объединить участников образовательного процесса из разных этнических групп, способствуя гармонии между учащимися и преподавателями, а также между самими преподавателями [2, с. 36].

Вместе с тем, анализ школьной практики, беседы с руководителями школ, учителями, учащимися и их родителями свидетельствуют о том, что во многих учебных заведениях эта работа проводится эпизодически и бессистемно, не охватывает все направления школьной жизни. При этом личность школьника рассматривается, главным образом, как носитель определенной этнической культуры, без взаимосвязи с ее другими культурными характеристиками (социальными, гендерными, физическими). Затрудняет успешную реализацию идей поликультурного образования в отечественной школе его недостаточная методическая оснащенность учебно-воспитательного процесса. Учителям приходится самостоятельно отбирать необходимые тексты, определять содержание, формы и методы поликультурного образования, разрабатывать учебные и практические задания, контрольно-оценочные материалы. Принимая во внимание, усиливающееся культурное многообразие российского общества, важно, на наш взгляд, дополнить принцип соответствия обучения и воспитания возрастным и индивидуальным особенностям, включив в него учет социокультурного опыта учащихся. Так, Министерством образования и науки Российской Федерации, Департаментом государственной политики в сфере общего образования были подготовлены материалы с целью оказания методической помощи по практической организации образовательного процесса в рамках комплексного учебного курса для общеобразовательных учреждений «Основы религиозных культур и светской этики» (далее – ОРКСЭ). Школьникам 4-х и 5-х классов и их родителям предоставляется право выбрать один из шести модулей: Основы православной культуры, Основы исламской культуры, Основы буддийской культуры, Основы иудейской культуры, Основы мировых религиозных культур или Основы светской этики [7].

Важно определить и теоретически обосновать продуктивные способы изучения школьниками этого курса с позиций поликультурности. Целесообразно исследовать феномен поликультурного образования как составную часть духовно-нравственного и гражданского воспитания и установить межпредметные связи между названными компонентами базовой культуры личности. Формирование культурной личности требует особого подхода в условиях многонационального состава учащихся российских школ. В связи с этим возникает необходимость в уточнении содержания и методов преподавания предметов на родном языке учащихся, основываясь на принцип диалога культур. На уровне государственного регулирования ключевую роль могла бы сыграть федеральная целевая программа по поликультурному образованию. Ее разработка и внедрение предоставили бы руководителям органов образования, директорам школ и учителям четкие ориентиры для решения проблем, связанных с культурным разнообразием общества, через инструменты образования. В рамках такой программы должны быть четко определены концептуальные основы поликультурного образования, базирующиеся на достижениях отечественной и зарубежной гуманитарной науки, современных социокультурных условиях и ориентирах развития системы образования РФ. В программе важно четко сформулировать цель, принципы и задачи поликультурного образования, определить ключевые понятия и стратегические линии содержания образования, предложить будущим и работающим учителям примерные виды деятельности, формы и методы поликультурного образования.

Особое значение для реализации идей поликультурного образования в российских школах имеет подготовка педагогических кадров. Необходимо, чтобы вузы готовили культурно отзывчивого учителя, который не только умеет воспитывать школьников в духе миролюбия и уважения других культур, но и способен учитывать социокультурный опыт своих учеников при определении целей и содержания обучения, грамотно выбирает образовательные стратегии, создает на учебных занятиях и во внеклассной деятельности атмосферу взаимопонимания и сотрудничества. Будущий учитель должен обладать знаниями о культурном многообразии мира, рассматривать культурные различия как источник общественного прогресса и самосовершенствования личности учащихся; уважительно относиться к родной культуре учащихся, создавать условия для формирования у них интереса к другим культурам, иметь развитые умения и навыки межкультурного общения и взаимодействия.

Сформулированные положения определяют задачи и ключевые направления подготовки учителя к работе в многонациональных классах. Необходимо активнее использовать потенциал различных учебных дисциплин для развития у студентов межкультурной компетенции. На учебных занятиях преподавателям следует чаще анализировать со студентами современные социокультурные реалии и создавать педагогические ситуации, которые дают возможность развивать у будущих учителей готовность к конструктивному взаимодействию с учащимися, их семьями, общественными организациями, которые могут придерживаться различных культурных ценностей, религиозных и политических взглядов. Также представляется важным создание на базе университетов специализированных центров поликультурного образования, которые будут работать в тесном сотрудничестве со школьными педагогами, реализуя на практике теоретические положения, разработанные учеными, и оказывая помощь в методическом оснащении педагогического процесса.

На уровне образовательной политики учебного заведения в нормативных документах школы должны быть сформулированы принципы и способы поощрения культурного многообразия образовательной среды, а также положения, отражающие многокультурный состав учащихся и гарантирующие им право осуществлять выбор культурной идентификации при условии, что она согласуется с ценностями общероссийской и мировой культуры.

Проблемы поликультурного образования должны более широко освещаться на страницах педагогической печати. Считаем целесообразным создание специального журнала по поликультурному образованию, на страницах которого ученые и педагоги-практики имели бы возможность не только обмениваться опытом по вопросам повышения качества поликультурного образования, но и знакомиться с инновационным опытом работы школ и вузов, которые добились успехов в решении проблем, связанных с культурным многообразием общества, узнавать о новых печатных и электронных ресурсах, методологических семинарах, научно-практических конференциях и симпозиумах по данной проблеме.

На методическом уровне ключевым направлением поликультурного образования должна стать переподготовка педагогических кадров. На данном уровне ученым важно оказывать помощь школьным педагогам в разработке учебников и учебных материалов для учащихся, будущих учителей, в которых должны отражаться основы поликультурного образования. Кроме того, необходимо активнее раскрывать поликультурный потенциал образовательной среды. Это позволит каждому школьнику, независимо от культурной принадлежности, чувствовать себя в школе комфортно, уверенно, ощущать полноценным членом школьного сообщества. Решение задач поликультурного образования следует интегрировать в систему духовно-нравственного и гражданского воспитания школьников как его неотъемлемую составляющую. Важно усилить взаимодействие школы с родителями учащихся, культурными и общественными организациями по вопросам становления культурной идентичности и развития межкультурной компетентности школьников. Большую помощь в решении задач поликультурного образования школьников могут оказать школьные психолого-психологические службы по диагностированию и мониторингу проблем, связанных с культурным многообразием классных и школьных многокультурных коллективов. В многокультурных школах учащиеся должны иметь возможность на различных выставках, фотосессиях, во время прослушивания радио и просмотра телепередач знакомиться с историей, литературой, искусством своей культурной группы, с культурными достижениями доминирующей и национальной культуры. Нам представляется, что реализация охарактеризованных мер позволит существенно повысить качество поликультурного образования в российских школах.

Следует подчеркнуть, что поликультурность – это не врожденное, а приобретаемое качество, которое необходимо целенаправленно воспитывать. Именно образование играет решающую роль в формировании личности, ее знаний, мировоззрения и поведения, в конечном счете, и нравственно-духовного потенциала всего общества. Следовательно, современная педагогическая наука призвана решить сложную задачу – воспитание нового поколения, способного к мирному сосуществованию и взаимообогащению различных культур, что является особенно важным для гармоничного развития многонационального российского общества. Таким образом, формирование у учащихся ценностных ориентиров и компетенций для эффективного взаимодействия в поликультурной среде является не просто актуальной педагогической задачей, а стратегическим приоритетом современного образования. Это сложный, многогранный процесс, который должен пронизывать всю образовательно-воспитательную систему школы. Он требует целенаправленной работы по развитию у подрастающего поколения таких ключевых качеств, как коммуникативная гибкость и критическое мышление. Успех в этом деле возможен только при условии интеграции поликультурного компонента в содержание учебных предметов, во внеурочную деятельность и в систему подготовки самих педагогических кадров. В конечном итоге, эта работа направлена на создание гармоничного общества, основанного на принципах взаимного уважения и диалога.

Таким образом, эффективное формирование у учащихся ценностных ориентиров и компетенций для эффективного взаимодействия в поликультурной среде можно достичь следующим образом: воспитание уважения к культурному разнообразию; формирование системы знаний о культурах, традициях, истории разных народов, а также о

принципах конструктивного диалога; развитие конкретных навыков коммуникации, сотрудничества и разрешения конфликтов в многокультурном коллективе. Комплексный подход, сочетающий все эти направления, позволит подготовить учащихся к полноценной и успешной жизни в поликультурном обществе.

Список литературы

1. Асташова Н.А., Бондырева С.К., Жук О.Л. Подготовка будущего учителя к реализации идей поликультурного образования в диалоговом образовательном пространстве // Образование и наука. 2019. Т. 21. №2. С. 27–50.
2. Бессарабова И.С. Поликультурная направленность образования в современной России // Современные наукоемкие технологии. 2006. №1. С. 35–36.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». 2012. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.06.2025).
4. Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России / под ред. В.В. Макаева, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой. Пятигорск, 1999.
5. Поликультурный центр «Содружество». [Электронный ресурс]. URL: <https://um.mos.ru/museums/sodruzhestvo/> (дата обращения: 12.06.2025).
6. Супрунова Л.Л., Свириденко Ю.С. Поликультурное образование: учебник для студ. учреждений высшего профессионального образования. М., 2013.
7. Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902384503> (дата обращения: 12.06.2025).

* * *

1. Astashova N.A., Bondyрева S.K., Zhuk O.L. Podgotovka budushchego uchitelya k realizacii idej polikul'turnogo obrazovaniya v dialogovom obrazovatel'nom prostranstve // Obrazovanie i nauka. 2019. T. 21. №2. S. 27–50.
2. Bessarabova I.S. Polikul'turnaya napravlennost' obrazovaniya v sovremennoj Rossii // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2006. №1. S. 35–36.
3. Zakon Rossijskoj Federacii «Ob obrazovanii». 2012. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 12.06.2025).
4. Koncepciya polikul'turnogo obrazovaniya v sovremennoj obshcheobrazovatel'noj shkole Rossii / pod red. V.V. Makaeva, Z.A. Mal'kovej, L.L. Suprunovoj. Pyatigorsk, 1999.
5. Polikul'turnyj centr «Sodruzhestvo». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://um.mos.ru/museums/sodruzhestvo/> (data obrashcheniya: 12.06.2025).
6. Suprunova L.L., Sviridchenko Yu.S. Polikul'turnoe obrazovanie: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. M., 2013.
7. Elektronnyj fond pravovyh i normativno-tekhnicheskikh dokumentov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902384503> (data obrashcheniya: 12.06.2025).



Development of value orientations and competencies of students for the efficient cooperation in multicultural environment

The professional activity of school teachers, directed to the development of value orientations and competencies of students that are necessary for the efficient cooperation in a multicultural environment, is considered. The basic tendencies of development and integration of multicultural education into the pedagogical activity are described. The implementation of the idea of multicultural education at the level of the content of the training programs and the organization of the pedagogical process is emphasized.

Keywords: multicultural education, multiculturalism, pedagogical process, school practice.

(Статья поступила в редакцию 23.07.2025)

В.В. ВОЛОДИН,
О.Д. КУЗЬМИНА
Благовещенск

**ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ КИТАЯ НА УРОКАХ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

Разработаны педагогические условия формирования у младших школьников представлений о художественной культуре Китая на уроках изобразительного искусства. Апробация педагогических условий осуществлялась на базе Алексеевской гимназии города Благовещенск в период с 2024 по 2025 гг. В результате исследования подтверждена эффективность педагогических условий, сформулированы методические рекомендации для педагогов.



Ключевые слова: *представления, художественная культура Китая, изобразительное искусство, младшие школьники.*

Совместное заявление об углублении отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия, подписанное президентом РФ Владимиром Путиным и председателем КНР Си Цзиньпином*, укрепило внешнеполитические и социально-экономические связи России и Китая. Важной задачей в актуальной внешнеполитической повестке является динамически развивающееся сотрудничество государств в области образования с учетом самобытности культур. Растет количество исследований, обусловленных усиленным академическим интересом к странам Азии.

Художественное образование в начальной школе представляет собой важный компонент формирования целостной личности ребенка, а специфика уроков изобразительного искусства имеет большой потенциал для формирования представлений о художественной культуре Китая. Согласно концепции Б.М. Неменского, художественное образование должно строиться на принципе диалога культур, что предполагает включение в образовательный процесс произведений искусства разных народов мира [9]. Тема знакомства с мировым искусством через освоение национальных художественных традиций изучена Т.Я. Шпикаловой [16]. Е.П. Кабкова разработала концепцию полихудожественного образования, подразумевающую интеграцию различных видов искусства разных стран в образовательном процессе начальной школы [4].

В младшем школьном возрасте дети обладают особой восприимчивостью к художественно-образной информации, что создает условия для их знакомства с художественной культурой [6]. Вслед за Л.В. Матвеевой, Ян Бо и Ю.Л. Лыжиной отметим, что на уроках изобразительного искусства в начальной школе правомерно говорить об ознакомлении и формировании *представлений* о художественной культуре Китая [5]. Представления – это «чувственно-наглядный обобщенный образ предметов и явлений, сохраняемый и воспроизводимый в сознании без непосредственного воздействия предметов на органы чувств, который является переходной ступенью в индивидуальном познании и результатом умственных манипуляций с различными чувственными образами» [11, с. 8]. Представления – ступень чувственного отражения действительности, их

* Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики об углублении отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/5920> (дата обращения: 12.05.2025).

важной характеристикой является обобщенность, то есть выражение в суждениях наиболее характерных особенностей объекта [11].

В науке подробно изучены методические особенности ознакомления младших школьников с китайской музыкальной культурой (Л.В. Матвеева, Ян Бо, Ю.Л. Лыжина [5]) и художественной культурой Китая на уроках музыки и окружающего мира (А.И. Шестова, Н.Г. Тагильева [15]), с культурными традициями Китая в рамках уроков иностранного языка (О.А. Мерзлякова, Н.В. Хаусманн-Ушкова [7], М.Н. Озолина, Р.З. Казакбаева [10]). Литературный обзор показал дефицит исследований, посвященных формированию у младших школьников представлений о художественной культуре Китая на уроках изобразительного искусства. В связи с этим возникает противоречие между необходимостью формирования у младших школьников представлений о художественной культуре Китая на уроках изобразительного искусства и недостаточной разработанностью педагогических условий, обеспечивающих эффективность настоящего процесса.

Целью исследования является разработка педагогических условий формирования у младших школьников представлений о художественной культуре Китая на уроках изобразительного искусства.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

1. Обосновать педагогические условия формирования у младших школьников представлений о художественной культуре Китая на уроках изобразительного искусства.
2. Экспериментальным путем проверить эффективность заявленных педагогических условий.
3. На основе проведенного исследования разработать методические рекомендации для учителей.

Анализ учебных программ по предмету «Изобразительное искусство» для 1–4 классов показал, что в них содержатся темы, связанные с ознакомлением обучающихся с многообразием культурных традиций разных народов, мировым художественным наследием. В то же время в качестве примеров обучающимся предлагается преимущественно художественная культура Японии, древней Греции, Западной Европы. Китайская художественная традиция представлена в ней зачастую фрагментарно или отсутствует вовсе. Таким образом, первым педагогическим условием является *обогащение содержания уроков изобразительного искусства материалом о китайской художественной культуре*, информацией об основных видах традиционного китайского искусства. Так, китайская живопись характеризуется особым подходом к изображению природы, выраженным в различных жанрах (山水画 – «Шань-шуй» («Горы и вода»), 花鸟画 – «Хуа-няо» («Цветы и птицы»), 人物画 – «Жэнь-у» («Люди и вещи»)), использованием специфических материалов для рисования (тушь, рисовая бумага, шелк) и техник (工笔 – «Гунби», 写意 – «Сеи»). Важной составляющей является включение в программу сведений о стилях китайской каллиграфии, сочетающих в себе практическую функцию письма и эстетическую выразительность: 篆书 – «Чжуаньшу» («Иероглифы печати»), 隶书 – «Лишу» («Деловое письмо»), 楷书 – «Кайшу» («Уставное письмо»), 行书 – «Синшу» («Бегущее письмо»), 草书 – «Цаошу» («Травяное письмо»).

В исследовании О.А. Мерзляковой и Н.В. Хаусманн-Ушковой установлено, что сравнительный анализ обучающимися различных культур способствует развитию их эстетического вкуса и культурного кругозора за счет сопоставления отличительных признаков произведений изобразительного искусства [7]. Чжан Шоин указывает на значимость контрастного анализа, который позволяет обучающимся а) развить способность видеть общие и уникальные особенности различных культур; б) обогатить знания учеников о сущности другой культуры через похожие и отличающиеся признаки произведений искусства [13]. Таким образом, следующим педагогическим условием являет-

ся организация сравнения младшими школьниками художественной культуры Китая и России, которое может осуществляться по различным параметрам: философские основы, символизм, технические приемы, жанры произведений изобразительного искусства.

Русская народная роспись (хохлома, гжель, палех) и китайская роспись по фарфору, русская вышивка и китайская вышивка шелком, русская резьба по дереву и китайская резьба по нефриту – все эти пары демонстрируют как общие черты (стремление к декоративности, использование растительных мотивов), так и существенные различия (цветовая гамма, композиционные приемы, символика). Традиционная русская деревянная архитектура с ее вертикальной устремленностью контрастирует с горизонтальной ориентацией китайских построек. Православные храмы с куполами и китайские пагоды с многоярусными крышами представляют собой яркие примеры различных архитектурных концепций. Сравнение этих элементов может способствовать формированию у детей представлений о влиянии природных условий, религиозных верований и эстетических идеалов на архитектурные формы.

Сопоставление живописных традиций России и Китая позволяет выявить существенные различия в подходах к изображению природы. Если в русской пейзажной живописи преобладает реалистичное изображение конкретных природных ландшафтов, то китайская живопись стремится передать не столько внешний облик природы, сколько ее внутреннюю сущность, философский смысл. Различаются и технические приемы: масляная живопись в русской традиции и монохромная живопись тушью в китайской.

Формирование целостных представлений о китайской художественной культуре и художественных образах обеспечивается *привлечением к проведению уроков изобразительного искусства носителей китайской художественной культуры*, в частности китайских студентов, обучающихся в российских педагогических вузах.

Носители культуры Китая обладают уникальным опытом и знаниями, которые невозможно полностью передать через вторичные источники информации. А.И. Абашкина, исследующая особенности иноязычного обучения школьников с привлечением носителей языка, подчеркивает их роль в передаче культурологических знаний и в формировании у обучающихся интереса к изучению другой культуры [1]. Понимание китайской художественной культуры и российской методики преподавания изобразительного искусства сочетают в себе студенты – будущие педагоги. По данным Министерства просвещения Российской Федерации за 2024 год в российских педагогических университетах обучается более 5 тысяч китайских студентов*, которые могут демонстрировать аутентичные образцы разных видов искусства через объяснение процесса их создания, что может способствовать пониманию технических приемов и эстетических принципов китайского изобразительного искусства.

Несмотря на то, что студенты Китая определяют российскую образовательную среду как дружелюбную, не нуждающуюся в структурном переосмыслении базовых коммуникативных процессов [3], значительной проблемой является языковой барьер [14], который может отразиться на реализации заявленного педагогического условия. В этой связи требуется координация деятельности китайских студентов и российских педагогов, обеспечивающая интеграцию занятий с носителями культуры в общую систему образовательного процесса.

Апробация педагогических условий осуществлялась на базе МАОУ «Алексеевская гимназия города Благовещенска» в период с 2024 г. по 2025 г. В эксперименте приняли участие четвероклассники в количестве 61 ч. (29 ч. – ЭК, 30 ч. – КК). Ученики обоих классов обучаются по авторской программе «Перспектива» по учебному курсу на-

* Более 5 тысяч китайских студентов учатся в российских педвузах. Минпросвещения России. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/8100/bole-5-tysyach-kitayskih-studentov-uchatsya-v-rossiyskih-pedvuzah?ysclid=maks98cbd9721015595> (дата обращения: 12.05.2025).

чального образования «Изобразительное искусство и художественный труд» Т.Я. Шпикаловой.

С введением педагогических условий было проведено семь уроков изобразительного искусства. Согласно учебному плану первые четыре занятия входили в раздел «Любуйся ритмами в жизни природы и человека», остальные три – в раздел «Восхитись созидательными силами природы и человека». Педагогические условия реализовывались в комплексе.

На уроке по теме «Образ мира в народном costume» младшие школьники знакомились с традиционной китайской одеждой «Ханьфу» (汉服) и «Ципао» (旗袍). Для проведения урока привлекались студенты Благовещенского государственного педагогического университета в аутентичных национальных одеждах. Через сравнительный анализ цветовой символики русских и китайских костюмов обучающиеся узнали, как по-разному воспринимаются цвета в разных культурах, что орнаменты и узоры на одежде отражают сплав культур, национальный характер, художественный стиль конкретной эпохи [18]. Младшие школьники создавали собственные эскизы китайских костюмов, тщательно прорабатывая орнаменты и узоры. В ходе практической работы дети также смогли сравнить конструктивные особенности костюмов, отмечая практичность русских нарядов и декоративность китайских.

На уроке по теме «Народная расписная картинка – лубок» обогащение программного материала осуществлялось за счет введения китайской каллиграфии. Ее выбор был обусловлен тем, что лубок представляет собой изображение с надписью, стиль и символика которой можно было сравнить с китайскими иероглифами. Младшие школьники знакомились со стилями китайской каллиграфии: 篆书 – «Чжуаньшу», 隶书 – «Лишу», 楷书 – «Кайшу», 行书 – «Синшу», 草书 – «Цаошу». Важным этапом урока стало сравнение смыслов лубочных картинок с китайскими устойчивыми выражениями – «Чэньюй» (成): «Друг познается в беде» – 雪中送炭 («Подарить угли в снегу»), «Что посеешь, то и пожнешь» – 自作自受 («Сам сделал, сам получай»), «Семь пятниц на неделе» – 朝三暮四 («Утром три, вечером четыре») и др. В практической части урока младшие школьники дополняли лубочные картинки соответствующими им надписями, а также создавали собственные каллиграфические работы. За несколько дней до занятия ученики самостоятельно старили бумагу раствором кофе или чая для более точной передачи вида китайской бумаги.

Изучению «Юаньсяоцзе» (元宵节) – Праздника фонарей, знаменующего собой окончание праздника Весны или традиционного Нового года – была посвящена тема «Новогоднее настроение». Обучающиеся сравнивали новогодние символы и особенности празднования Нового года в России и в Китае. Важной частью урока стало изучение истории и символических значений цвета и форм фонарей, которые в дальнейшем были отображены учениками в практической работе: 红色 – доминирующий красный цвет, обозначающий удачу, процветание и радость; 金色 – золотой цвет, символизирующий богатство и благородство; 黄色 – желтый цвет, который исторически имел императорские коннотации; 圆形 – круглая форма, обозначающая полноту, единство и совершенство; 祝福语 – надписи с пожеланиями, связанные с благословениями, намерениями, духовной коммуникацией. С этой целью также был приглашен китайский студент, который рассказал школьникам об истории и символике фонарей. Непосредственно изготовлению китайского фонаря была посвящена тема «Твои новогодние поздравления», логично продолжающая тему предыдущего урока. Изготовление китайского фонаря осуществлялось из бумаги, с опорой на знания, полученные на предыдущем уроке. Завершающим этапом изготовления поделки стало написание учениками надписей с пожеланиями, которые являются важной частью китайского фонаря.

На уроке «Русский мотив. Пейзаж» младшие школьники сравнивали пейзажную живопись России и Китая. Обращалось внимание на схожие элементы, обусловленные

влиянием русской реалистической школы на современное художественное воплощение ландшафтов Китая [8]. С этой целью младшие школьники изучали картины отечественных и китайских художников, изображающих виды природы России и Китая (М.Б. Лавриненко «В горах Лаошань», «Алтай. Озеро в горах»; Тянь Хайбо «Золотая осень», «Утро»; Хонг Леунг «Гонконгская деревня»). Для выявления различий и изучения отличительных особенностей традиционной китайской живописи школьники знакомились с художественным искусством «Гохуа» (国画). В качестве примеров использовались картины Сунь Цзиньчао («Как неизменно темны горы, так вечно воды зелены», «Приход весны», «Любование пейзажем», «Страна гор и рек», «Вид на ручей среди зеленых гор»). На данном уроке младшие школьники также изучали жанры китайской живописи (山水画 – «Шань-шуй», 花鸟画 – «Хуа-няо», 人物画 – «Жэнь-у») и техники (工筆 – «Гунби», 写意 – «Сеи»). Ученики выделили следующие признаки живописи, отраженные в пейзажах китайских художников: доминирующее положение линий, лаконичность и ясность композиции, связь с каллиграфией, сочетание различных символов. В то же время уточнялось, что понятие линии в классическом представлении не целесообразно употреблять к китайской живописи, так как здесь линия – это не граница форм и пространства (разделительная функция). Она и есть сама форма [12].

Младшие школьники познакомились с символизмом китайской живописи: с противоположными символами мироздания «Инь» (阴) и «Ян» (阳), с первоэлементами, порождаемыми взаимодействием этих сил – деревом (木); огнем (火); землей (土); металлом (金); водой (水) [2]. Кроме символики пейзажных элементов младшие школьники познакомились с китайской техникой работы гуашью. Дети учились строить композицию, соблюдая принципы баланса и гармонии, характерные для китайской живописи.

На уроке по теме «Вода – живительная стихия» младшие школьники знакомились с китайским драконом Лун Ван (龙), символизирующим стихию воды в народной культуре Китая, и с братьями-драконами – повелителями четырех морей – Дунхай Юйгуан (东海敖广), Сихайюй (西海敖闰), Наньхай Юйцин (南海敖钦), Бэхай Юйшунь (北海敖顺). Это знакомство осуществлялось параллельно с изучением фольклорного образа реки и славянских мифических существ (Велес, Русалка, Водяной). Особое внимание уделялось анализу китайского дракона на флаге империи Цин и изображению уничтожения дракона (змея) Георгием Победоносцем. Интересным для младших школьников стало сравнение китайского дракона со Змеем Горынычем. Через анализ мифологических персонажей обучающиеся увидели, как разные культуры интерпретируют схожие образы. Младшие школьники изучали и различия. Например, китайский дракон – благородное существо, олицетворяющее удачу и процветание, тогда как Змей Горыныч изображается как антагонист, злодей. Китайский студент рассказывал школьникам о значении данного символа для китайской культуры, ежегодном Празднике драконьих лодок. Перед рисованием китайского дракона учитель обсуждал с детьми его внешние признаки, которые отличаются от европейских изображений драконов (в частности, отсутствие крыльев, длинное тело, подобия головы верблюда, лап тигра, шеи змеи и др.).

Знакомство с китайскими орнаментами осуществлялось на уроке «Орнаментальный образ в веках. Орнамент народов мира: региональное разнообразие и национальные особенности». Для сравнения использовалась русская народная роспись (хохлома, гжель, палех), китайская роспись по фарфору, русская вышивка и китайская вышивка шелком, русская резьба по дереву и китайская резьба по нефриту. Эти пары демонстрируют как общие черты (стремление к декоративности, использование растительных мотивов), так и существенные различия (цветовая гамма, композиционные приемы, символика).

Диагностика уровня сформированности представлений младших школьников о художественной культуре Китая осуществлялась по критериям, сформулированным на основе работы Л.В. Ясинских [19] и показателей освоения программы «Изобразительное

искусство» УМК «Перспектива» (Т.Я. Шпикалова, Л.В. Ершова) [17], по которому обучаются младшие школьники, участвующие в эксперименте. Проверялась широта (кругозор) и правильность представлений:

- о жанрах и стилях разных видов китайской художественной культуры, преимущественно, живописи и китайской каллиграфии;
- о средствах художественной выразительности в графике, живописи, декоративно-прикладном искусстве Китая;
- о техниках китайского изобразительного искусства;
- о символической природе орнаментов и узоров в произведениях китайского изобразительного искусства.

В качестве метода исследования применялось тестирование, которое включало в себя 4 задания. На основе представленных изображений испытуемым нужно было выбрать или написать в свободной форме правильный ответ на такие темы, как стили китайской каллиграфии («Чжуаньшу», «Лишу», «Кайшу», «Синшу», «Цаошу»); символические значения цвета и формы фонарей (красный, золотой, желтый цвет, круглая форма, надписи); средства художественной выразительности «Гошуа» (доминирующее положение линий, лаконичность и ясная композиция, связь с каллиграфией, сочетание различных символов); техники изобразительного искусства («Гунби», «Сеи»); особенности китайских орнаментов на фарфоре, текстиле, живописи (цветовая гамма, композиционные приемы, символизм); отличительные признаки китайского дракона. Успеш-

Таблица

Сводные результаты диагностики уровня сформированности представлений младших школьников о художественной культуре Китая

* – статистически значимые различия.

Критерий	Класс	Входная диагностика (в %)			Итоговая диагностика (в %)			Уэмп (при $p \leq 0,01$)
		В	С	Н	В	С	Н	
Представления о жанрах и стилях разных видов художественной культуры	ЭК	7	10	83	58	21	21	0,0013*
	КК	3	13	84	7	17	76	
Представления о средствах художественной выразительности	ЭК	7	14	79	61	21	18	0,0011*
	КК	3	10	87	3	13	84	
Представления о символической природе орнаментов и узоров	ЭК	10	14	76	69	24	7	0,009*
	КК	7	10	83	10	20	70	
Представления о техниках изобразительного искусства	ЭК	10	14	76	58	24	18	0,013*
	КК	7	13	80	10	17	73	
Уровень сформированности представлений о художественной культуре Китая (Qпхк)	ЭК	1,3			2,4			
	КК	1,1			1,3			

но выполненное задание с незначительными ошибками оценивалось в 3 балла (высокий уровень), частично выполненное задание – в 2 балла (средний уровень), невыполненное задание – в 1 балл (низкий уровень).

Также обучающимся было предложено написать сочинение на тему «Что я знаю о художественной культуре Китая», в котором необходимо было отразить свои представления о жанрах и стилях разных видов китайской художественной культуры, средствах художественной выразительности, техниках рисования, символике орнаментов и узоров. Оценка сочинений позволяла сопоставить их содержание с выполненными детьми заданиями, что обеспечивало более целостный качественный анализ результатов исследования.

Оценка сформированности представлений о художественной культуре Китая у младших школьников (Qпхк) осуществлялась путем суммирования усредненных результатов по каждому критерию. Уровень сформированности искомого качества в классе определялся в следующих диапазонах: 2,0–3,0 – высокий уровень, 1,5–2,0 – средний уровень, 1,0–1,5 – низкий уровень. С целью определения сдвига значений применялся непараметрический статистический U-критерий Манна-Уитни (Uэмп при $p \leq 0,01$). Сводные результаты диагностики даны в таблице (таб.).

У младших школьников экспериментального класса отмечена значительная динамика в сформированности представлений о китайской художественной культуре. Качественный анализ показал, что обучающиеся справились с большинством заданий теста, продемонстрировав кругозор и правильность представлений. В частности, они верно соотнесли изображения китайской каллиграфии с ее стилями; выбрали правильные ответы в вопросах о значениях символов орнаментов и узоров. Некоторые примеры выполненных заданий: «Китайский дракон – это символ китайского народа. Он связан со стихией воды. У него глаза демона, лапы тигра, когти птицы. Китайский дракон символизирует удачу и процветание. Он умный и добрый. Для Китая этот дракон очень важен»; «На картине изображена природа – осень, река и горы. Традиционным китайским рисунком ее делает то, что здесь преобладают четкие линии, есть китайские иероглифы. На китайских картинах такой жанр часто встречается» (в этом примере испытуемый выбрал верный ответ – жанр «Шань-шуй»). Наибольшие трудности у испытуемых возникли при выборе стилей китайской каллиграфии и изобразительных техник, что, вероятно, связано со сложностью воспринимаемого языка.

В сочинениях наиболее раскрытыми темами стали образы китайских дракона и фонаря. Как и в предыдущих заданиях, сложнее всего школьникам далось описание стилей китайской каллиграфии. Стоит отметить, что многие испытуемые в сочинениях проводили сравнения: «На русских и китайских костюмах много похожих узоров. Это животные, растения и геометрические фигуры. Но у китайцев часто встречается птица Феникс»; «В русских пейзажах как бы все конкретно, как в реальности, а у китайских художников главное линия и пятно. Они очень четко рисуют камни, деревья, кусты, а за ними почти не видны воздушные облака, туман. Они больше философствуют». В сочинениях школьники часто писали о предметах художественной культуры в их связи с национальными праздниками (китайский дракон – Праздник китайских лодок («Дуаньу»), китайский фонарь – Праздник фонарей («Юаньсяоцзе»)).

Проведенный эксперимент позволил сформулировать методические рекомендации по формированию у младших школьников представлений о художественной культуре Китая на уроках изобразительного искусства:

1. Привлечение внимания младших школьников к символической природе узоров, орнаментов и рисунков в китайской художественной культуре через знакомство обучающихся со значением цвета, символикой геометрических фигур, времен года, растений, животных на текстиле, в живописи и скульптуре.

2. Организация сравнения китайской художественной культуры с художественной культурой России на предмет средств художественной выразительности и техник, жанров и стилей разных произведений художественной культуры. Особое значение имеет создание визуального ряда, включающего репродукции произведений искусства, фотографии архитектурных сооружений, предметы декоративно-прикладного искусства.

3. Соблюдение принципа связи теории с практикой, подразумевающего закрепление усвоенного учениками материала в изобразительной деятельности.

4. Привлечение носителей китайской культуры, в частности иностранных студентов педагогического вуза, помогающих сформировать целостные представления о художественных образах и художественной культуре Китая.

5. Интеграция материала о китайской художественной культуре в различные учебные дисциплины начальной школы.

Таким образом, экспериментальное исследование подтвердило эффективность заявленных педагогических условий. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования представленного педагогического опыта в художественном образовании младших школьников. Перспективы дальнейшего исследования представлены разработкой образовательных программ по изобразительному искусству с учетом выявленных педагогических условий; поиском альтернативных условий формирования у младших школьников представлений о китайской художественной культуре; расширением технологического аспекта настоящего процесса через обоснование новых путей и средств формирования у обучающихся представлений о художественной культуре Китая.

Список литературы

1. Абашкина А.И. Обучение в сотрудничестве с носителем языка при обучении китайскому языку // Вестник науки. 2023. Выпуск 1. №12(69). С. 413–419.
2. Ван Ц. Символизм китайской живописи // Вестник Забайкальского государственного университета. 2009. №6. С. 13–18.
3. Галагузова М.А., Швецова А.В., Чжан В. Особенности интеграции китайских студентов в образовательное пространство российских университетов // Образование и наука. 2024. №26(6). С. 138–166.
4. Кабкова Е.П. Развитие творческих способностей детей на уроках изобразительного искусства. М., 2005.
5. Матвеева Л.В., Ян Бо, Лыжина Ю.Л. Ознакомление обучающихся начальных классов российской общеобразовательной школы с китайской музыкальной культурой // Педагогическое образование в России. 2022. №6. С. 48–55.
6. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Художник в ребенке // Национальный психологический журнал. 2022. №3(47). С. 26–34.
7. Мерзлякова О.А., Хаусманн-Ушкова Н.В. Воспитательный потенциал урока иностранного языка: к постановке проблемы // Язык и культура. 2024. №67. С. 233–248.
8. Ми Ц. Основные пересечения в подходах русских и китайских художников к воплощению ландшафтов Китая в живописи // Культура и искусство. 2022. №4. С. 33–46.
9. Неменский Б.М. Искусство как форма познания и организации жизни (проблемы художественной педагогики) // Гуманитарное пространство. Выпуск 1. №9. С. 7–98.
10. Озолина М.Н., Казакбаева Р.З. Роль праздников КНР в формировании лингвострановедческой компетенции младших школьников на уроках китайского языка // Научно-методические основы обучения иностранным языкам дошкольников и младших школьников: сборник научных трудов. М., 2025. С. 113–117.
11. Рубцова В.Л. Психолого-педагогический анализ категории «Представление» // Гаудеамус. 2007. Выпуск 1. №11. С. 40–49.
12. Харитошкина А.А. Особенности выразительных средств традиционной китайской живописи на примере сравнительного анализа произведений // Китай: история и современность:

материалы IX Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Смирнова. Екатеринбург, 2016. С. 182–190.

13. Чжан Ш. Типы лексических ошибок при русско-китайской интерференции и их преодоление // Вестник Чувашиского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2024. №2(123). С. 149–160.

14. Чжао Д. Китайский студент в российском вузе: тенденции выбора, проблемы адаптации, формирование отношений // Гуманитарий Юга России. 2020. №5(9). С. 162–173.

15. Шестова А.И., Тагильцева Н.Г. Китайская художественная культура на уроках в начальных классах общеобразовательных школ России // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы научно-практической конференции / под ред. С.В. Беспаловой, И.А. Кудрейко. Т. 2. Донецк, 2022. С. 570–574.

16. Шпикалова Т.Я. Модель развития инновационных процессов этнохудожественного образования // Наука и школа. 2007. №5. С. 49–51.

17. Шпикалова Т.Я., Ершова Л.В. Изобразительное искусство. 1–4 классы. Поурочные разработки. М., 2019.

18. Ян Ц. Отражение культурных ценностей в традиционном китайском костюме // Философия и культура. 2023. №4. С. 1–14.

19. Ясинских Л.В. Теоретические аспекты формирования основ художественной культуры у детей младшего школьного возраста // Педагогическое образование в России. 2016. №3. С. 233–237.

* * *

1. Abashkina A.I. Obuchenie v sotrudnichestve s nositelem yazyka pri obuchenii kitajskomu yazyku // Vestnik nauki. 2023. Vypusk 1. №12(69). S. 413–419.

2. Van C. Simvolizm kitajskoj zhivopisi // Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. №6. S. 13–18.

3. Galaguzova M.A., Shvecova A.V., Chzhan V. Osobennosti integracii kitajskih studentov v obrazovatel'noe prostranstvo rossijskih universitetov // Obrazovanie i nauka. 2024. №26(6). S. 138–166.

4. Kabkova E.P. Razvitie tvorcheskikh sposobnostej detej na urokah izobrazitel'nogo iskusstva. M., 2005.

5. Matveeva L.V., Yan Bo, Lyzhina Yu.L. Oznakomlenie obuchayushchihsya nachal'nyh klassov rossijskoj obshcheobrazovatel'noj shkoly s kitajskoj muzykal'noj kul'turoj // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2022. №6. S. 48–55.

6. Melik-Pashaev A.A., Novlyanskaya Z.N. Hudozhnik v rebenke // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2022. №3(47). S. 26–34.

7. Merzlyakova O.A., Hausmann-Ushkova N.V. Vospitatel'nyj potencial uroka inostrannogo yazyka: k postanovke problemy // Yazyk i kul'tura. 2024. №67. S. 233–248.

8. Mi C. Osnovnye peresecheniya v podhodah russkih i kitajskih hudozhnikov k voploshcheniyu landshaftov Kitaya v zhivopisi // Kul'tura i iskusstvo. 2022. №4. S. 33–46.

9. Nemenskij B.M. Iskusstvo kak forma poznaniya i organizacii zhizni (problemy hudozhestvennoj pedagogiki) // Gumanitarnoe prostranstvo. Vypusk 1. №9. S. 7–98.

10. Ozolina M.N., Kazakbaeva R.Z. Rol' prazdnikov KNR v formirovanii lingvostranovedcheskoj kompetencii mladshih shkol'nikov na urokah kitajskogo yazyka // Nauchno-metodicheskie osnovy obucheniya inostrannym yazykam doskol'nikov i mladshih shkol'nikov: sbornik nauchnyh trudov. M., 2025. S. 113–117.

11. Rubcova V.L. Psihologo-pedagogicheskij analiz kategorii «Predstavlenie» // Gaudeamus. 2007. Vypusk 1. №11. S. 40–49.

12. Haritoshkina A.A. Osobennosti vyrazitel'nyh sredstv tradicionnoj kitajskoj zhivopisi na primere sravnitel'nogo analiza proizvedenij // Kitaj: istoriya i sovremennost': materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / pod red. S.V. Smirnova. Ekaterinburg, 2016. S. 182–190.

13. Chzhan Sh. Tipy leksicheskikh oshibok pri russko-kitajskoj interferencii i ih preodolenie // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva. 2024. №2(123). S. 149–160.

14. Chzhao D. Kitajskij student v rossijskom vuze: tendencii vybora, problemy adaptacii, formirovanie otnoshenij // Gumanitarij Yuga Rossii. 2020. №5(9). S. 162–173.
15. Shestova A.I., Tagil'ceva N.G. Kitajskaya hudozhestvennaya kul'tura na urokah v nachal'nyh klassah obshcheobrazovatel'nyh shkol Rossii // Sovremennyy uchitel': professional'naya kompetentnost' i social'naya znachimost': Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii / pod red. S.V. Bespalovoj, I.A. Kudrejko. T. 2. Doneck, 2022. S. 570–574.
16. Shpikalova T.Ya. Model' razvitiya innovacionnyh processov etnohudozhestvennogo obrazovaniya // Nauka i shkola. 2007. №5. S. 49–51.
17. Shpikalova T.Ya., Ershova L.V. Izobrazitel'noe iskusstvo. 1–4 klassy. Pourochnye razrabotki. M., 2019.
18. Yan C. Otrazhenie kul'turnyh cennostej v tradicionnom kitajskom kostyume // Filosofiya i kul'tura. 2023. №4. S. 1–14.
19. Yasinskih L.V. Teoreticheskie aspekty formirovaniya osnov hudozhestvennoj kul'tury u detej mladshego shkol'nogo vozrasta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. №3. S. 233–237.



The development of the younger schoolchildren's concepts of the artistic culture of the People's Republic of China at the lessons of the figurative arts

The pedagogical conditions of development of younger schoolchildren's concepts of the artistic culture of the People's Republic of China at the lessons of the figurative arts are developed.

The testing of the pedagogical conditions was conducted on the basis of Alexeyevskaya Gymnasium in Blagoveshchensk over the 2024 to 2025 period. As the result of the study the efficiency of the pedagogical conditions is demonstrated, the methodological recommendations for teachers are formulated.

Keywords: *concepts, artistic culture of the People's Republic of China, figurative art, younger schoolchildren.*

(Статья поступила в редакцию 07.07.2025)



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

Е.В. БОГДАНОВА
Одинцово

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Технологии виртуальной реальности демонстрируют большой потенциал при обучении иностранному языку. На базе МГИМО-Одинцово проведен эксперимент, направленный на изучение эффективности VR-технологий для освоения лексики в сравнении с традиционными методами обучения.



Ключевые слова: виртуальная реальность, английский язык, изучение лексики, эксперимент, цифровые компетенции, иноязыковая тревожность, геймификация обучения.

Технологии виртуальной реальности уже меняют подходы к обучению во множестве сфер, в том числе в обучении иностранному языку. Представляя собой интерактивную, иммерсивную среду, VR-симуляция позволяет учащимся практиковать язык в реалистичном контексте, в близких к жизни ситуациях, а также в ситуациях профессионального общения, взаимодействуя с реалистичными персонажами и получая немедленную обратную связь. Ряд исследований как зарубежных, так и отечественных ученых подтверждают эффективность VR-технологий в обучении иностранному языку как с точки зрения улучшения мотивации [5; 14; 20], так и с точки зрения академической успеваемости [2; 19]. В частности, отмечается улучшение запоминания лексики в долгосрочной перспективе [18], снижение иноязыковой тревожности при говорении [15], улучшение навыков письма [16] и межкультурной коммуникации [11].

Ряд авторов также отмечают определенные сложности в применении VR в обучении иностранному языку [9], в частности, VR-оборудование может вызывать физический дискомфорт у ряда учащихся, задания с применением VR могут отнимать много времени на уроке; студенты, использующие VR-очки, могут отвлекать других учащихся; в некоторых случаях VR-задания негативно воздействовали на уверенность в себе, а также приводили к тому, что учащиеся меньше общались друг с другом [8]. Кроме того, диалоги в VR-среде могут показаться некоторым учащимся неаутентичными или переусложненными.

Тем не менее в большинстве исследований отмечается позитивное влияние VR-сессий на изучение иностранного языка, а проблемы представляются преодолимыми при правильном внедрении VR-технологий в учебный процесс. Учитывая, что в процессе цифровой трансформации образования изменятся не только задачи преподавателя, в деятельности которого акцент сместится на творческое сопровождение процесса обучения [4], но и задачи студента, который должен будет уже не только освоить базовые навыки своей профессии, но и формировать «более широкий личный ресурсный потенциал» в условиях быстро меняющейся бизнес-среды, считаем очень важным широко ознакомить студентов с наиболее высокотехнологичными методами обучения, помочь им научиться быстро адаптироваться к смене этих методов. С этой целью в Одинцов-

ском филиале МГИМО Лингвистической лабораторией в сотрудничестве с фирмой VR Supersonic в рамках программы «Приоритет 2030» реализуется внедрение технологий виртуальной реальности в практику изучения иностранного языка. В проекте участвуют несколько факультетов МГИМО, в т.ч. Факультет финансовой экономики.



Рис. 1. Утверждение 1



Рис. 2. Утверждение 2

Помимо формирования у студентов цифровых компетенций, VR-технологии в обучении иностранному языку имеют ряд преимуществ. С целью изучения воздействия VR-технологий на процесс обучения английскому языку был проведен эксперимент по усвоению тематической лексики для делового общения по телефону студентами третьего курса, обучающимися по направлениям «Экономика», «Менеджмент» и «Бизнес-информатика». Гипотеза, на которой основывались экспериментаторы, состояла в том, что обучение с помощью VR-технологий будет более эффективным по сравнению с традиционным обучением благодаря таким факторам, как мультимодальность, игровой компонент, а также снижение иноязыковой тревожности.

Под мультимодальностью понимается сочетание в одной коммуникативной ситуации нескольких разных форм коммуникации [1]: в обычном разговоре, к примеру, используется устная речь и невербальные сигналы, такие как мимика и жесты; в телепередаче, помимо устной речи, используется также видеоряд; в VR-симуляции, соответственно, используется устная речь, текст и 3D-визуализация. Учитывая информационную перегруженность сегодняшних студентов [12] и снижение способности к концентрации внимания [6], такое средство обучения как VR-очки, загружающее почти все каналы восприятия, подавляя входящие сигналы (например, уведомления из соцсетей), представляется весьма эффективным при правильном применении [13].

Относительно игрового аспекта обучения множество зарубежных и отечественных исследований подтверждают, что внедрение в образовательный процесс технологий виртуальной реальности помогает повысить мотивацию к учебе за счет визуализации объектов и имитации различных жизненных и профессиональных ситуаций, т.е. геймификации учебного процесса [7; 10].

Для изучения фактора иноязыковой тревожности, под которой в отечественной и зарубежной педагогике понимается страх совершить ошибку при использовании любого навыка – от говорения до письма – на иностранном языке [3; 17], и воздействия на нее VR-симуляций уже был проведен ряд исследований [17], показавших значительное снижение уровня тревожности при устной коммуникации. В рамках нашего эксперимента в МГИМО-Одинцово был проведен анонимный опрос, где студентов попросили оценить следующие заявления (согласен, совершенно согласен, не согласен и т.д.): «Я чувствую себя уверенно, разговаривая в классе по-английски»; «Я боюсь ошибиться, разговаривая в классе по-английски»; «Я чувствую себя уверенно, разговаривая по-английски в VR» и т.д. Ожидалось, что результат будет в целом повторять результаты западных исследований, но эта гипотеза не подтвердилась, что можно видеть на рисунках 1 и 2 (рис. 1, 2).

Можно заключить, что языковая тревожность не является важным фактором, влияющим на усвоение иностранного языка студентами третьего курса, обучающимися по направлению «Экономика», «Менеджмент» и «Бизнес-информатика». При этом в анонимных комментариях студенты отмечают, что воспринимают занятия в VR-среде скорее позитивно: «Прекрасный опыт, занятия в VR очень интересные. Хотелось бы больше подобных интерактивов»; «Спасибо за интересные нововведения в учебный процесс! Это стимулирует!» и т.д.

Эксперимент для изучения влияния VR-технологий на академическую успеваемость был проведен с участием студентов третьего курса факультета Финансовой экономики МГИМО-Одинцово, имеющих уровень английского языка B1 и B2 в рамках изучения дисциплины ESP (Английский язык для специальных целей). Экспериментальная группа изучала тематическую лексику (клише, используемые в телефонном разговоре) с помощью учебного сценария для VR-оборудования. VR-сессии проводились на одной из пар английского языка раз в неделю в течение трех недель. Контрольная группа изучала и отрабатывала те же самые клише с помощью традиционных методов обучения. Эффективность обучения в обеих подгруппах оценивалась при помощи кон-

трольной работы на знание лексики, которая была проведена в конце периода обучения. Необходимо отметить, что на этапе написания работы присутствовали не все студенты, обучающиеся в экспериментальной группе, так что число работ составляет 14, соответственно, из работ контрольной группы также случайным образом были отобраны 14 для анализа результатов. Обучающиеся во всех группах чрезвычайно разнообразны по таким параметрам, как успеваемость, посещаемость, средний балл и мотивация к изучению иностранного языка.

Для проведения эксперимента был разработан линейный обучающий сценарий для VR-платформы, включенный в учебный план семестра экспериментальной группы. Сценарий был протестирован преподавателями перед назначением в группы. Что касается характера линейного сценария, то он представляет собой общение студента с виртуальным собеседником на заданную тему с целью запоминания целевой лексики или грамматики, в данном случае – телефонных клише. Диалог проводится в трех режимах, среднее время прохождения составляет 6,26 минут.

В режиме «формирование навыка» бот задает вопрос, студент видит три варианта ответа и подсказку; что именно нужно ответить, а какой ответ правильный – решает студент. Студент выбирает один из ответов, который кажется ему правильным, и зачитывает его. Если ответ неправильный, «ментор» дает обратную реакцию на английском языке, например, “use the correct preposition” (используйте правильный предлог). Обратные реакции и подсказки – также заранее прописанная часть сценария. Длина одной реплики не должна превышать 250 знаков, но лучше ограничиться 120, что легче и для восприятия (три таких коротких реплики легко уместятся в диапазоне видимости), и для распознавания системой. Если студент неправильно произносит фразу, система также распознает ее как некорректную, добиваясь 80% точности произношения. Некоторую сложность представляют цифры, которые чаще всего распознаются как некорректные, поэтому их лучше избегать при написании сценариев. Пример фраз одного из этапов диалога можно видеть в таблице 1, верная фраза не всегда идет последней, порядок меняется случайным образом. В квадратных скобках – комментарии ментора, поясняющие, почему ответ неверен; в фигурных – возможные вариации в ответе студента, что актуально во втором и третьем режимах, т.е. запоминать дословно нет необходимости, при сохранении сути ответа и использовании целевой лексики (таб. 1).

Таблица 1

Пример фраз одного из этапов диалога

Роль	Первая фраза (Верная)	Вторая фраза (Неверная)	Третья фраза (Неверная)	Подсказка
Бот	Yes, could you ask her to call me back as soon as possible? It's pretty urgent.			Ask if Natalie has the caller's number.
Обучающийся	{Of course; Yes; Sure}. Does she have your number?	You need it – you do it. [mentor Try to be more polite]	She has your phone number? [mentor Check your grammar]	

Оценки экспериментальной и контрольной групп

№ пп	Контрольная группа Оценки (из 100 баллов)	Экспериментальная группа Оценки (из 100 баллов)
1	35	90
2	70	55
3	45	40
4	55	80
5	60	75
6	45	80
7	50	90
8	65	40
9	50	25
10	65	85
11	85	80
12	90	90
13	95	90
14	10	60
Средний балл	59	70
Медианный балл	58	80

В режиме «закрепление навыка» студент также видит три ответа, но они пропадают, стоит ему начать отвечать. Подсказка остается по-прежнему видимой. На этом этапе в основном отрабатываются навыки говорения. В режиме «экзамен» варианты ответа не видны, остается только подсказка и вопросы бота (впрочем, нажав виртуальную кнопку, студент может вызвать варианты ответов, которые пропадут, как только студент начнет говорить). В этом режиме хорошо развиваются навыки аудирования.

При разработке сценария преподаватель должен не только учитывать длину фраз, но и стремиться к тому, чтобы неверные ответы не были короче правильных, иначе студенты просто пойдут по пути выбора самого длинного варианта. Платформа позволяет в рамках одной фразы прописывать выбор составляющих реплики (допустим, модальных глаголов, способа произнесения цифр, приветствия и т.п.), а также прослушать ответы студентов.

Студенты из контрольных групп изучали ту же целевую лексику и отрабатывали ее в режиме ролевой игры в парах и группах. По завершении изучения данной темы они, как и экспериментальные группы, написали контрольную работу. Результат обучения и в экспериментальных, и в контрольных группах оценивался посредством письменной контрольной работы, в которой требовалось заполнить пропуски подходящими по смыслу выражениями. Оценки групп представлены в таблице 2. Работа проводилась в конце срезового периода, т.е. оценивался результат долгосрочного (месяц и более) запоминания лексического материала (таб. 2).

Средний (среднее арифметическое всех оценок) и медианный (самая распространенная оценка) баллы показывают более высокий результат у экспериментальной группы, изучившей тематическую лексику с помощью VR-очков. Далее для анализа резуль-

тата с целью выявления статистически значимой разницы между средними значениями двух групп была использована формула t-критерий Стьюдента для независимых выбо-

рок $t_c = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$, где M_1 – среднее арифметическое первой выборки, M_2 – среднее ариф-

метическое второй выборки, σ_1 – стандартное отклонение первой выборки, σ_2 – стандартное отклонение второй выборки, N_1 – объем первой выборки, N_2 – объем второй выборки.

Стандартное отклонение вычисляется по формуле $\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \mu)^2}{N}}$, где σ (сигма) – стандартное отклонение, \sum – суммирование значений, x_i – каждое отдельное значение в наборе данных, μ (мю) – среднее арифметическое значение всего набора данных, N – общее количество значений в наборе данных. Стандартное отклонение по выборке M_1 составило 21,83, по выборке M_2 – 21,21, далее, подставив значения в формулу t-критерия Стьюдента, получили следующее: $t_c = 11,43 / \sqrt{(476,53/14 + 450/14)} = 1,4$.

Для определения статистической значимости необходимо сравнить полученное значение t_c с граничным при 5% уровне значимости ($p = 0,05$). Число степеней свободы равно $s = n_3 + n_4 - 2$, где n_3 и n_4 – общее число результатов в обеих группах, т.е. $s = 26$. Граничное значение при $p = 0,05$ и 26 степенях свободы: $t_{гр} = 2,056$.

Сравнение результатов экспериментальной группы (VR-очки) с контрольной группой (стандартное обучение) показало $t_c = 1,4 < t_{гр} = 2,056$, т.е. данный результат нельзя считать статистически значимым при 5% уровне значимости. Можно предположить, что требуется более широкая выборка. Кроме того, необходимо оговориться, что ряд студентов контрольной и экспериментальной групп, писавших итоговую контрольную работу, не посещали занятия по причине болезни.

Что касается восприятия самих студентов, то по большей части студенты демонстрировали положительное отношение к применению VR-технологии в ходе обучения целевой лексике. На этапе подведения итогов студенты из экспериментальной группы ответили на опрос, составленный в Google, оценивая свои успехи и VR как метод обучения. 85% респондентов согласились с тем, что «VR – очень интересный опыт». 57% опрошенных считают, что «Работа в VR улучшила мое знание языка», «Я обратил внимание на свои грамматические ошибки в VR и не делаю их в классе». Еще больший энтузиазм вызывает работа в VR-среде с использованием искусственного интеллекта, где беседа ограничена только тематически, но не лексически или грамматически.

Однако в течение данного учебного периода студенты и преподаватели столкнулись с некоторыми трудностями, которые можно разделить на технические, физиологические и организационные. Технические сложности заключались не только в необходимости ознакомления студентов с VR-оборудованием, но и в нестабильной работе Wi-Fi-сети, что иногда приводило к задержкам или даже к отмене этой части занятия. Физиологические затруднения связаны с тем, что студентам с проблемами со зрением сложно использовать VR-очки, что было преодолено в очках новой конструкции, полученных от нашего партнера VR Supersonic. Проблемы с вестибулярным аппаратом также затрудняют использование VR-оборудования (для таких студентов необходимо, чтобы длина сценария была минимально возможной). Организационные сложности заключались в том, что отработка диалога несколькими студентами одновременно возможна только в большой аудитории, поскольку система распознавания речи в VR-очках может ошибаться из-за того, что несколько человек произносят одну и ту же фразу, или из-за шума, распознать корректный ответ как некорректный. Если же диалоги отрабатываются поочередно, это в какой-то степени подрывает учебный процесс и отвлекает других учащихся, т.е. необходимо более тщательно проработать протокол применения VR-оборудования в рамках занятия.

Полученные данные, с одной стороны, свидетельствуют о том, что использование VR-технологии в обучении иностранному языку имеет большой потенциал, поскольку положительно влияет на мотивацию студентов к учебе и, возможно, способствует улучшению запоминания тематической лексики в долгосрочной перспективе. С другой стороны, необходимы дополнительные исследования для уточнения полученных результатов. Кроме того, для тиражирования применения VR-оборудования необходимо четко понимать, как именно включить это средство обучения в образовательный процесс как в рамках занятия, так и в более широких рамках учебной программы семестра.

Список источников

1. Белоедова А.В., Кожемякин Е.А. Мультимодальная коммуникация в фокусе исследовательской рефлексии: проблемно-ориентированный подход // Критика и семиотика. 2022. №2. С. 54–70.
2. Буторова А.С., Косаченко А.И., Тарасов Д.А., Сергеев А.П. Иммерсивная виртуальная реальность в изучении иностранных языков взрослыми людьми: Обзор 2014–2020 гг. траектория исследований – человек, природа, технологии. 2024. №1(9). С. 2–16.
3. Калганова Гульнара Фаритовна, Марданшина Римма Марсельевна. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. №11(55). С. 608–619.
4. Ладыжец Н.С., Неборский Е.В., Богуславский М.В., Наумова Т.А. Драйверы цифровой трансформации в подходах к современному обучению студентов // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. 2021. Т. 5. №4. С. 446–452.
5. Писарь Н.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности как инструмент обучения коммуникации на русском языке // Преподаватель XXI век. 2023. №3. Ч. 1. С. 212–222.
6. Пищик В.И., Молохина Г.А. Особенности внимания и памяти студентов – поколение Z в условиях цифровизации // Вестник Мининского университета. 2025. №1(50). С. 1–20.
7. Рольгайзер А.А. Применение технологий виртуальной и дополненной реальности при обучении иностранному языку в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. №5. С. 170–174.
8. Burke D., Crompton H., Nickel Ch. The Use of Extended Reality (XR) in Higher Education: A Systematic Review. In Tech Trends. 2025. [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01092-y> (date of request: 21.07.2025).
9. Chen B., Wang Y., Wang L. The Effects of Virtual Reality-Assisted Language Learning: A Meta-Analysis. [Electronic resource] // Sustainability. 2022. №14. URL: <https://doi.org/10.3390/su14063147> (date of request: 21.07.2025).
10. Chien S.Y., Hwang G.J. & Jong M.S. Effects of Peer Assessment Within the Context of Spherical Video-Based Virtual Reality on EFL Students' English-Speaking Performance and Learning Perceptions. [Electronic resource] // Computers & Education. 2019. №146. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103751> (date of request: 21.07.2025).
11. DeWitt D., Chan S.F., Loban, R. Virtual reality for developing intercultural communication competence in Mandarin as a Foreign language. Education Tech Research Dev. 2022. №70. P. 615–638.
12. Eoin Whelan, A.K.M. Najmul Islam, Stoney Brooks, Applying the SOBC paradigm to explain how social media overload affects academic performance. [Electronic resource] // Computers & Education. 2020. №143. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103692> (date of request: 21.07.2025).
13. Gadelha R. Revolutionizing Education: The Promise of Virtual Reality. Childhood Education. 2018. №94(1). P. 40–43.
14. Huang HW., Huang K., Liu H., Dusza D.G. 360-Degree Virtual Reality Videos in EFL Teaching: Student Experiences. Chapter in: Nakamatsu K., Patnaik S., Kountchev R., Li R., Aharari A. Advanced Intelligent Virtual Reality Technologies. [Electronic resource] // Smart Innovation, Systems and Technologies. 2023. №330. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7742-8_10 (date of request: 21.07.2025).

15. Kaplan-Rakowski R., Gruber A. The impact of high-immersion virtual reality on foreign language anxiety. [Electronic resource] // Smart Learn. Environ. 2023. №10(46). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00263-9> (date of request: 21.07.2025).
16. Lan Y.J., Lyu B.-N., and Chin C.K. Does a 3D immersive experience enhance mandarin writing by CSL students? // Lang. Learn. Technol. 2019. №23. P. 125–144.
17. Melchor-Couto S. Foreign language anxiety levels in Second Life oral interaction // ReCALL. 2017. №29(1). P. 99–119.
18. Xie T., Zhang H., Yang Y. Effect of immersive virtual reality based upon input processing model for second language vocabulary retention // Educ Inf Technol. 2025. №30. P. 12365–12385.
19. Yeh H.C., Tseng S.S. Enhancing multimodal literacy using augmented reality // Lang. Learn. Technol. 2020. №24. P. 27–37.
20. Zhaoming Li, Lu Guan (2024). A Study of Learning Motivation and Cognitive Load in Virtual Reality-Based Task-Based Teaching of Business English // Journal of Electrical Systems. 2024. Vol. 20. №9. P. 72–78.

* * *

1. Beloedova A.V., Kozhemyakin E.A. Mul'timodal'naya kommunikaciya v fokuse issledovatel'skoj refleksii: problemno-orientirovannyj podhod // Kritika i semiotika. 2022. №2. S. 54–70.
2. Butorova A.S., Kosachenko A.I., Tarasov D.A., Sergeev A.P. Immersivnaya virtual'naya real'nost' v izuchenii inostrannyh yazykov vzroslymi lyud'mi: Obzor 2014–2020 gg. traektoriya issledovaniy – chelovek, priroda, tekhnologii. 2024. №1(9). S. 2–16.
3. Kalganova Gul'nara Faritovna, Mardanshina Rimma Marsel'evna. Problemy yazykovoj trevozhnosti pri izuchenii inostrannogo yazyka v vuze ekonomicheskogo profilya // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. №11(55). S. 608–619.
4. Ladyzhec N.S., Neborskij E.V., Boguslavskij M.V., Naumova T.A. Drayvery cifrovoj transformacii v podhodah k sovremennomu obucheniyu studentov // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sociologiya. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2021. T. 5. №4. S. 446–452.
5. Pisar' N.V. Tekhnologii virtual'noj i dopolnennoj real'nosti kak instrument obucheniya kommunikacii na russkom yazyke // Prepodavatel' XXI vek. 2023. №3. Ch. 1. S. 212–222.
6. Pishchik V.I., Molohina G.A. Osobennosti vnimaniya i pamyati studentov – pokolenie Z v usloviyah cifrovizacii // Vestnik Mininskogo universiteta. 2025. №1(50). S. 1–20.
7. Rol'gajzer A.A. Primenenie tekhnologij virtual'noj i dopolnennoj real'no-sti pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2022. №5. S. 170–174.



The efficiency of virtual reality for studying the vocabulary in non-linguistic university

The technology of virtual reality demonstrates the strong potential in the process of foreign language teaching. On the basis of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation – Odintsovo, there is conducted the experiment directed to the study of the efficiency of VR-technologies for learning the vocabulary in comparison with the traditional methods of education.

Keywords: *virtual reality, English language, learning vocabulary, experiment, digital competencies, foreign language anxiety, gamification of education.*

(Статья поступила в редакцию)

М.С. МОСЯГИНА,

Е.А. БАБЕНКОВА

Саранск

ТЕХНОЛОГИЯ TASK-BASED LEARNING В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Применение практико-ориентированных технологий при реализации дополнительных общеобразовательных программ по иностранным языкам для взрослой аудитории является залогом успешного овладения слушателями навыком иноязычной коммуникации. В данном аспекте заслуживает пристального внимания методическая реализация технологии Task-Based Learning, при которой процесс обучения базируется на решении коммуникативно-релевантных задач, спроецированных в плоскости реальных условий речевого общения.



Ключевые слова: обучение, основанное на выполнении заданий; коммуникативная задача; практико-ориентированный подход; взрослые обучающиеся; методическая модель; групповое взаимодействие.

Владение иностранным языком является важным условием профессионального роста и непрерывного образования. Английский язык как один из наиболее востребованных в международной коммуникации занимает ведущее место в системе дополнительного образования, а языковые курсы давно стали самой популярной формой организации обучения. Подобная форма получения знаний особенно актуальна для взрослой аудитории: как для тех, кто вполне удовлетворен своим профессиональным выбором и нацелен на дальнейшее развитие своих карьерных достижений, так и для тех, кто намерен сменить сферу деятельности, и овладение иностранным языком должно способствовать достижению успеха в этом процессе.

Организация процесса обучения иностранному языку для подобной аудитории – непростая задача, поскольку для слушателей это не является основным видом их занятости: чаще всего они могут посвятить изучению иностранного языка лишь небольшую часть своего времени и это не должно мешать их профессиональной деятельности. В результате этого традиционные методики, опирающиеся преимущественно на объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы, нередко не удовлетворяют потребности слушателей в прикладном освоении языка. На первый план выходит необходимость применения практико-ориентированных технологий, которые обеспечивают включенность в деятельность, приближенную к реальной речевой практике. Среди таких технологий ключевую позицию занимает Task-Based Learning (TBL) – обучение, основанное на выполнении заданий, при котором язык осваивается «через аутентичную коммуникацию как эффективный способ повышения уровня владения в естественном, практическом и функциональном использовании в искусственно созданных условиях» [4].

Целью статьи является описание методической реализации технологии Task-Based Learning, обеспечивающей развитие иноязычной коммуникативной компетенции у взрослых обучающихся в условиях группового взаимодействия. В целях демонстрации применения разработанной на основе TBL модели в настоящей работе рассматривается фрагмент занятия по английскому языку для взрослых уровня A2–B1 в рамках 100-часового языкового курса в группе из 12 человек.

Практико-ориентированный подход (ПОП), лежащий в основе обсуждаемой технологии, подразумевает тесную связь с рядом других подходов, что обеспечивает его максимальную эффективность и высокую степень продуктивности. ПОП соотносится:

- деятельностным подходом (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин), в рамках которого обучение понимается как активное усвоение способов действия в значимых ситуациях;
- контекстным подходом (А.А. Вербицкий, Н.Б. Лаврентьева), ориентированным на «формирование «здесь и теперь» в моделируемых ситуациях компетентного предметного действия и поступка [2, с. 130];
- с концепцией компетентностного подхода (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя), в котором акцент делается на «приоритете практико-ориентированных, деятельностных и личностно значимых форм организации учебного процесса» [3, с. 29–30].

Для взрослых обучающихся практическая направленность процесса особенно важна, так как они стремятся к получению конкретных, применимых в жизни результатов. Согласно М. Ноулзу, взрослые обучающиеся обладают высокой степенью мотивации и потребностью в автономии, они «предпочитают учиться на основе конкретного жизненного опыта и в контексте реальных задач» [7, с. 10].

Как отмечалось выше, одной из наиболее последовательных реализаций практико-ориентированного подхода является обучение, основанное на выполнении заданий (Task-Based Learning), при котором учебный процесс строится вокруг коммуникативно значимых задач, приближенных к реальным условиям речевого взаимодействия. По наблюдению Д. Нанана, в данной модели задачи, а не языковые структуры, становятся центральной единицей планирования и организации обучения [8]. Соответственно, основное внимание уделяется решению практических речевых ситуаций. Для взрослой аудитории такой формат обучения обеспечивает целенаправленное развитие иноязычных навыков. Существенным фактором эффективности выступает групповое взаимодействие, которое «способствует развитию языковой активности обучающихся, формирует навыки сотрудничества и взаимопомощи, улучшает психологический климат, а также развивает самостоятельность и мотивацию к учебе» [1, с. 144].

Значимую роль в методической модели TBL играет peer scaffolding, который представляет собой форму групповой поддержки, основанную на концепции instructional scaffolding [11] и реализуемую через совместное решение языковых задач, обсуждение и корректировку высказываний.

Обучение взрослых иностранному языку в рамках дополнительного образования требует четкой методической организации, учитывающей как особенности возрастной аудитории, так и специфику курса – ограниченное по времени овладение речевыми навыками с опорой на реальные коммуникативные задачи. Разработанная методическая модель обучения взрослых английскому языку с опорой на технологию Task-Based Learning строится на трехэтапной организации занятия, направленной на поэтапное развитие иноязычной коммуникативной компетенции в условиях речевого взаимодействия. Согласно концепции J. Willis, выполнение заданий в TBL проходит в три этапа: подготовка (pre-task), основная деятельность (taskcycle) и постзадание (languagefocus), что обеспечивает как свободу речевого действия, так и последующую рефлексия и языковую проработку [10, с. 38].

На первом этапе актуализируется личный и профессиональный опыт обучающихся, устанавливается коммуникативная направленность занятия и организуется групповая работа. Целесообразно использовать задания, связанные с решением типичных ежедневных задач, таких как планирование рабочего дня, обсуждение маршрута поездки, участие во встрече или подготовка к телефонному разговору. Формы работы варьируются от фронтальной дискуссии до деления на малые подгруппы, что обеспечивает гиб-

кость взаимодействия. На данном этапе преподаватель не только определяет и представляет тему, но и актуализирует уже имеющиеся знания, выделяя лексические и речевые средства, которые могут понадобиться при выполнении задания, а также побуждает обучающихся к выполнению поставленной задачи [9, с. 169].

На основном этапе занятия, в рамках выполнения речевой задачи, происходит непосредственная реализация коммуникативного намерения через взаимодействие в парах или группах. Используемые задания включают кейсы, мини-проекты, принятие решений, ролевые игры и мини-дебаты. В процессе выполнения заданий слушатели самостоятельно выбирают речевые средства, распределяют роли и корректируют высказывания. Преподаватель на этом этапе выступает в роли фасилитатора и наблюдателя, не вмешиваясь в ход взаимодействия, но обеспечивая методическую поддержку при необходимости (например, «он может познакомить и помочь с подбором лексических единиц или речевых моделей, незнание которых препятствует продолжению выполнения задания» [5, с. 73]).

Заключительный этап направлен на осмысление полученного опыта, анализ трудностей и языковую проработку. Соответственно, осуществляется групповая рефлексия, коллективный разбор типичных ошибок, повторное проговаривание высказываний в измененном контексте, а также самостоятельная или парная коррекция речевых трудностей. Оценивание носит формат формирующего обратного анализа, где акцент смещается с результата на прогресс и речевое усилие. Обсуждение может завершаться краткими выступлениями мини-групп, что позволяет каждому участнику выразить свою точку зрения и получить обратную связь.

В качестве демонстрации использования обсуждаемой модели в группе взрослых обучающихся рассмотрим занятие в рамках темы “At the airport”, отражающей типичную ситуацию, с которой взрослые обучающиеся могут столкнуться / сталкиваются в реальной жизни. Коммуникативная модель охватывает ключевые этапы пребывания в международном аэропорту. Выполнение заданий направлено на овладение актуальным лексико-грамматическим материалом, необходимым для эффективного взаимодействия в иноязычной среде. Основной акцент сделан на развитие навыков восприятия информации на иностранном языке и говорения. Структура занятия подразумевает выполнение ряда заданий, выстроенных в определенной последовательности, продиктованной рассматриваемой технологией.

Задание 1. Discussion warm-up: “What could go wrong at the airport?” Занятие начинается с актуализации опыта и включения в тему. Обучающимся предлагается обсудить в парах или мини-группах возможные проблемы, с которыми сталкиваются пассажиры в аэропорту (e.g. *lost luggage, missed flight, wronggate*). В процессе обсуждения составляется общий список рисков на доске, с последующим обсуждением: “Which of these have happened to you or someone you know?” Задание направлено на пробуждение ассоциативного ряда, формулирование гипотез и запуск тематики через личный опыт, что соответствует принципу осмысленного входа в деятельность.

Задание 2. Matching task: “Find the passenger”. На втором этапе вводится ключевая лексика и проверяется ее понимание в контексте. Слушателям раздаются карточки с описанием ситуаций (e.g. “*She lost her passport*”; “*He can’t find the boarding gate*”) и персонажей (e.g. “*Anna is at the wrong terminal*”; “*James doesn’t hear the announcement*”). Задача – сопоставить описание в карточке с подходящим персонажем. После индивидуального выполнения задание обсуждается в парах с уточнением: “Why did you choose that match?” Активируются такие лексические единицы, как *boarding pass, security check, gate, announcement, departure, delay, lost and found*. Задание выполняет функцию языковой опоры и способствует осознанию лексики в ситуационном контексте.

Задание 3. Role-play simulation: “Check-in problems”. На третьем этапе предлагается ролевая игра, моделирующая ситуацию регистрации на рейс с осложнением. Один

обучающийся исполняет роль пассажира, второй – сотрудника стойки регистрации. В карточках-сценариях описывается ситуация (e.g. *“Your luggage is overweight”*; *“You are late and your flight is closing boarding”*). Задача – вести диалог, используя функциональные выражения: *“I’m sorry, but...”*, *“Could you help me, please?”*, *“What can I do now?”*. После каждой пары другие участники дают краткую обратную связь: *“What was clear?”*, *“What could be improved?”*. Данное задание развивает навыки речевого действия в условиях стресса и неопределенности.

Задание 4. Collaborative task: “Airport info guide”. Слушателям предлагается в мини-группах разработать пошаговую инструкцию для иностранца, впервые оказавшегося в международном аэропорту. Используются шаблоны: *“First, go to...”*, *“Then, you need to...”*, *“Don’t forget to...”*. В инструкцию должны быть включены ключевые фразы и пояснения на английском языке. Представление результатов в виде устного мини-проекта другим группам способствует кооперации, структурированию материала и расширению репертуара высказываний.

Задание 5. Listening and response: “Flight delay announcement”. Участникам предлагается прослушать короткое аудиообъявление об изменении времени вылета (e.g. *“Flight BA273 to Beijing is delayed. The new departure time is 18:30. We apologize for the inconvenience”*). Далее выполняется задание: в парах необходимо обсудить, как они отреагируют на эту ситуацию, и составить краткий диалог между двумя пассажирами (e.g.

Таблица

Структура заданий по теме “At the airport” в формате TBL

№	Название задания	Тип задания	Краткое описание
1	Airport vocabulary race	Лексическая разминка / Information gap	Восстановление и активизация тематической лексики по описанию или картинке, работа в парах.
2	What’s the problem?	Диалог / Opinion gap	Диалог по картинке с типичной ситуацией, дополнение шаблона и разыгрывание.
3	Check-in roleplay	Ролевая игра	Моделирование общения у стойки регистрации с использованием речевых опор.
4	Airport map navigation	Навигационная задача / Information gap	Запрос и объяснение маршрута по карте терминала, развитие навыков ориентирования.
5	Help a confused traveller	Мини-проект / Reasoning gap	Разработка пошаговой инструкции для неопытного путешественника, представление результата.
6	What did you say when...?	Рефлексия / трансформация	Реконструкция речевых ситуаций, корректировка и обсуждение ошибок, составление глоссария.

"What are we going to do now?", *"Shall we take a coffee?"*). В завершение, отдельные пары представляют диалоги классу. Акцент делается на реактивной речи и использовании речевых моделей в новых ситуациях.

Задание 6. Reflection and correction: *"What did you say when...?"* На последнем этапе осуществляется рефлексия и языковая коррекция. Преподаватель предъявляет примеры высказываний, зафиксированных в ходе предыдущих заданий, и предлагает участникам их улучшить. Обсуждаются более вежливые или точные формулировки: *"You give me my ticket"* → *"Could you please give me my ticket?"* Далее – задание на переформулирование: участники по цепочке отвечают на фразы типа: *"You lost your bag. What do you say at the desk?"* В завершение проводится обобщающее обсуждение: *"What new phrases did you learn?"*, *"What was the most difficult part?"*

Все задания взаимосвязаны, их поэтапное выполнение способствует развитию гибкости в использовании изученного материала. Включение личного опыта, моделирование реальных ситуаций и опора на групповое взаимодействие позволяют обучающимся применять язык как средство полноценной коммуникации в значимом контексте.

В соответствии с типологией заданий, предложенной Р. Эллисом, все задания в рамках технологии Task-Based Learning могут быть условно разделены на три категории: задания с пробелом информации (information gap), направленные на восполнение недостающих сведений посредством обмена информацией; задания с пробелом мнения (opinion gap), предполагающие выражение личных взглядов, предпочтений и обсуждение альтернативных точек зрения; задания с пробелом аргумента (reasoning gap), требующие логического обоснования принимаемых решений, анализа ситуаций и выведения новых смыслов на основе имеющейся информации [6, с. 85].

Представим таблицу, отражающую последовательность и характеристику заданий, реализованных в рамках занятия по теме *"At the airport"*. Каждое из упражнений соотносено с определенным типом коммуникативного пробела и направлено на развитие соответствующих аспектов иноязычной компетенции (таб.).

В целях поддержки речевой продуктивности и снижения коммуникативного барьера в структуру каждого занятия включаются языковые опоры: лексико-грамматические шаблоны, речевые клише, функциональные конструкции и структуры, оформленные в виде handouts, карточек или наглядных схем. Взрослым обучающимся предлагаются готовые модели выражения сомнения, согласия, уточнения и аргументации, что способствует расширению репертуара речевых средств и развитию гибкости в построении высказываний. По мере накопления опыта опоры постепенно выводятся из активного использования, что соответствует принципу «перехода от поддержки к автономии».

Представляется возможным заключить, что в условиях повышения мотивации взрослых к изучению английского языка в целях профессиональной, академической и личностной реализации особую значимость приобретает разработка таких методических решений, которые сочетают практическую направленность, групповое взаимодействие и высокую степень речевой активности. Представленная модель, основанная на технологии Task-Based Learning, позволяет выстраивать обучение как процесс целенаправленного и осмысленного речевого действия, опирающегося на личный опыт обучающихся и реальные коммуникативные задачи.

Проведенное исследование показало, что технология Task-Based Learning в обучении взрослых английскому языку в условиях группового взаимодействия обладает значительным методическим потенциалом. В отличие от традиционных подходов, TBL создает условия для моделирования реальных ситуаций общения, развивая не только языковую компетенцию, но и коммуникативные умения, необходимые для взаимодействия в социальной и профессиональной среде. Практическое применение информационных задач, ролевых игр и проектных заданий способствует активному использованию изучаемого материала, стимулирует обучающихся к самостоятельному поиску реше-

ний, обмену информацией и совместному решению задач в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникации. Однако применение TBL в группах взрослых сопряжено с определенными методическими вызовами. Среди них можно выделить необходимость дифференцированного подхода к планированию заданий, учет уровня языковой подготовки студентов, создание условий для равномерного вовлечения всех участников в процесс общения. Для преодоления данных трудностей целесообразно разрабатывать задания различного уровня сложности, предусматривать четкое распределение ролей и поощрять взаимодействие между студентами с разными уровнями владения языком.

Таким образом, Task-Based Learning в группах взрослых представляет собой перспективное направление в методике преподавания английского языка, способствующее развитию коммуникативных навыков, социальной адаптивности и готовности к взаимодействию в условиях межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Акиншина И.Б., Колесников А.А. Групповая форма работы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №14(263). Выпуск 34. С. 138–147.
2. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. М., 2017.
3. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Высшее образование сегодня. 2005. №8. С. 20–30.
4. Стрельцова М.А. Технология «TBL» на уроках иностранного языка // Народная асвета. 2021. №6. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.n-asveta.by/dadatki/2021/n06/strelcova.pdf> (дата обращения: 12.07.2025).
5. Цаликова Э.М., Юринова Н.А., Пахотина С.В. Технология Task-Based Learning and Teaching на занятиях по иностранному языку в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2016. №6(61). С. 72–75.
6. Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford, 2003.
7. Knowles M.S. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston, 1984.
8. Nunan D. A task-based approach to materials development. Advancement in Language and Literacy Studies. 2010. №1(2). P. 135–160.
9. Rodríguez-Bonces M., Rodríguez-Bonces J. Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. A New Lesson to Learn // Profile Issues in Teachers' Professional Development. 2010. Vol. 12. №2. P. 165–178.
10. Willis J. A framework for task based learning. Harlow, 1996.
11. Wood D., Bruner J.S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. [Electronic resource] // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17. №2. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x> (date of request: 12.07.2025).

* * *

1. Akinshina I.B., Kolesnikov A.A. Gruppovaya forma raboty kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii // Nauchnye vedomosti. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2017. №14(263). Vypusk 34. S. 138–147.
2. Verbickij A.A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie. M., 2017.
3. Zeer E. F. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu // Vysshee obrazovanie segodnya. 2005. №8. S. 20–30.
4. Strel'cova M.A. Tekhnologiya «TBL» na urokah inostrannogo yazyka // Narodnaya asveta. 2021. №6. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.n-asveta.by/dadatki/2021/n06/strelcova.pdf> (data obrashcheniya: 12.07.2025).
5. Calikova E.M., Yurinova N.A., Pahotina S.V. Tekhnologiya Task-Based Learning and Teaching na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vuze // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2016. №6(61). S. 72–75.



***Task-Based Learning Technology in teaching English to adults
in the context of group interaction***

The use of practice-oriented technologies during the implementation of the supplementary educational programs of foreign languages for the adult audience is the guarantee of the successful mastering of the skill of foreign language communication by the listeners. In this aspect the methodological implementation of the technology "Task-Based Learning" deserves close attention, when the educational process is based on the solution of the communicative and relevant tasks, projected in the plane of the real conditions of speech communication.

Keywords: *tasks-based learning, communicative task, practice-oriented approach, adult students, methodological model, group cooperation.*

(Статья поступила в редакцию 01.09.2025)

Т.П. РЕЗНИК
Волгоград

**КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ РЕЧЕВЫХ ЗАДАНИЙ В КУРСЕ
ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Рассматриваются вопросы разработки и применения критериального оценивания в процессе предметной подготовки будущих учителей иностранного языка. Сравнивается специфика контроля и оценки продуктивных речевых заданий устной и письменной речи на современном этапе и до перехода к компетентностному, коммуникативно- и личностно-деятельностному подходам. Приводятся результаты опытной работы по применению критериального оценивания при текущем контроле в условиях обучения студентов – будущих учителей по дисциплине «Практика устной и письменной речи» в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете.



Ключевые слова: *критериальное оценивание, иноязычная коммуникативная компетенция, текущий контроль, обучение студентов – будущих учителей иностранного языка, оценивание продуктивных речевых заданий.*

В современной методике обучения иностранному языку существуют и активно применяются на практике детально разработанные системы критериального оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (далее – ИКК), которые основаны на Общеввропейской шкале уровней владения иностранным языком CEFR (Common European Framework of Reference). Эти системы применяются

в международных экзаменах, отечественной государственной итоговой аттестации (в форме ОГЭ и ЕГЭ) и многих других ситуациях оценивания уровня владения иностранным языком. Проявляются они и в унифицированных программах Ядра высшего педагогического образования [9] в виде компетенции УК-4, индикаторов достижения компетенции и групп критериев «знать», «уметь», «владеть», которые далее ложатся в основу локальных программ учебных дисциплин образовательных организаций. Данные структурно-содержательные характеристики нацелены на итоговый контроль по дисциплине и обеспечивают ясные ориентиры при оценивании заданий на зачете или экзамене. Однако, согласно данным исследователей [2, с. 119] и результатам нашего опроса, этот эффективный современный подход менее распространен в формате текущего контроля. Одна из причин данного обстоятельства кроется в том, что разработанные критериальные макросистемы, упомянутые выше, нуждаются в модификации и локализации для их применения в оценивании текущих заданий учебного процесса на микроуровне. В последние годы наблюдается значительное количество исследований [2; 4–8] по проблеме применения критериального оценивания при текущем контроле в образовательном процессе в школе и вузе. Однако рассматриваемый вопрос еще нельзя считать до конца решенным.

Данное исследование призвано внести свой вклад в решение обозначенной проблемы. Также оно является попыткой осмыслить изменения в подходах и инструментах оценивания продуктивных речевых заданий в связи с распространением компетентностного, личностно-деятельностного и коммуникативно-деятельностного подхода. В широком смысле, в инструменты и подходы к оцениванию речевой продукции обучающихся ложится понимание эффективной коммуникации [2, с. 115–116]. На первый план в качестве объектов оценки выходят инструменты и стратегии, необходимые для реального общения в поликультурной ситуации.

Диахронический анализ изучаемого объекта

Проведем небольшой ретроспективный обзор того, каким образом 20–40 лет назад осуществлялся контроль речевых умений у обучающихся, и сравним с современной практикой.

В результате опроса, проведенного нами среди коллег, получавших высшее педагогическое образование в период до 2005 года, выявлено, что были распространены следующие виды заданий на формирование умений продуктивной иноязычной речевой деятельности, сгруппированные по категориям:

- монологи: пересказ прочитанного учебного текста, тематическое высказывание в формате «топик», ситуативно обусловленное высказывание с опорой на визуально представленную ситуацию (рассказ по картинке или коллажу);
- диалоги: в рамках изучаемой темы с элементами проработки ситуации общего, неконкретного характера;
- полилоги: дискуссии по проблематике изучаемого;
- письменные работы: изложение (полное или краткое) прочитанного / услышанного, сочинения (чаще краткие в форме ответа на поставленный вопрос в рамках контрольной работы). Стоит отметить, что в основном формы письменного контроля были направлены на проверку автоматизированных навыков (диктанты).

По данным вышеупомянутого опроса, а также по данным, представленным в публикациях [2, с. 119; 6, с. 160], методы оценивания данных заданий включали следующие критерии:

- холистический (принимался во внимание объем высказывания, плотность использования активного языкового материала);
- критерии, относящиеся к языковой грамотности – подсчет количества ошибок;
- критерии, относящиеся к речевым характеристикам – стилистическое соответ-

ствие, эмоциональная окрашенность, умение говорить без подготовленной опоры («не читаем по бумажке»), спонтанное говорение и т.д.;

- критерий логичности, который носил недифференцированный характер, поэтому и работал слабо.

Теперь перейдем к изложению того, что характеризует контроль и оценку речевых компонентов ИКК на современном этапе. К общим тенденциям в этой сфере можно отнести то, что в требованиях к заданиям на устное говорение и письменную речь проявляется большая проработанность жанрово-функциональных и дискурсивных характеристик, а в основе лежит прямо формулируемая коммуникативная задача. К.С. Махмурян отмечает, что «в соответствии с принятыми в современной лингводидактике и методике подходами к обучению иностранному языку контроль овладения им носит компетентностный и функционально-деятельностный характер, ориентированный на проверку и оценку сформированности иноязычной коммуникативной деятельности и способности использовать ее практически в ситуациях, лично значимых для учащихся, а также способности к устойчивому самостоятельному развитию учащегося как языковой личности и субъекта учебного процесса. <...> Наряду с функцией контроля достижений появляется формирующая функция, отвечающая за процесс моделирования прогресса обучающихся в определенных областях и за план подготовки коррекции обучения» [Цит. по: 3, с. 329].

Что касается видов контролируемых заданий, то в современной вузовской методике подготовки будущих учителей иностранного языка они дополняются формами и жанрами, играющими активную роль в современной коммуникации, а также актуальными для будущей профессиональной деятельности студентов. Среди них выделяют следующие:

- монологи – пересказ, ситуативно обусловленное высказывание с опорой на вербально представленную ситуацию, сторителлинг, презентации / публичные выступления;
- полилоги – ролевые и деловые игры, дискуссии (в том числе при обсуждении кейсов и выполнении проектной работы);
- диалоги – тематические с проработкой значимых деталей коммуникативной задачи и проблемного характера ситуации;
- интерактивные формы – презентации, фрагменты уроков;
- письменные работы разделяются по жанрам: эссе разного типа, письмо разного вида, статья, рецензия, сочинение-описание, сочинение-повествование, отчет.

Требования к современному оцениванию

По требованиям действующей сейчас балльно-рейтинговой системы оценки учебных достижений в вузе, а также компетентностного и личностно-деятельностного подходов, оценивание представленных выше видов заданий в идеале должно производиться на основе номенклатуры критериев и показателей, имеющих как качественное (дескрипторы), так и количественное выражение. Структурно такая система, как правило, состоит из критериев, проверяющих 1) достижение поставленной коммуникативной задачи, 2) качество организации высказывания и 3) языковое оформление высказывания [6]. Исходя из профессионально-ориентированного целеполагания процесса подготовки учителей иностранного языка, данный базовый состав должен дополняться специфическими критериями, направленными на проверку отдельных значимых аспектов общекультурных и профессиональных компетенций, например, социальной (взаимодействие в команде, взаимопомощь, мотивированность), компенсаторной (парафраз языковой единицы), интерактивной (взаимодействие с аудиторией).

Несомненно, на современном этапе актуальны классические методические принципы, согласно которым организуется контроль в обучении иностранному языку: целе-

направленность, объективность, систематичность [1, с. 112]. В дополнение к ним, исходя из сущности и требований коммуникативного, компетентностного и личностно-деятельностного подхода, для организации эффективного критериального контроля выделим дополнительно следующую группу принципов оценивания:

1. Комплексность и распределенность: представленность в критериальной базе различных составляющих коммуникативной компетенции без довлеющей роли одной из них (традиционно – языковой); представленность элементов других осваиваемых компетенций (способность взаимодействовать в команде, взаимодействовать с обучаемыми, применять знания о закономерностях функционирования языка и его функциональных разновидностях).

2. Возможность удобного и эффективного применения на практике, что подразумевает в первую очередь компактность критериальной базы, «обозримость» объема описания показателей (как правило, количество элементов не должно превышать 5–6 позиций).

3. Возможность встраивания или перевода первичных баллов за задание в балльную рейтинговую систему, что также означает отсутствие «пустых» баллов, в отличие от пятибалльной системы, где 0, 1, и 2 балла означают одно и то же – «не справился с заданием».

4. Открытость информации о системе оценивания, публичность: информация должна быть доступна на цифровом образовательном ресурсе организации, например, на LMS-курсе поддержки образовательной дисциплины. Это обязательное условие достижения планируемых результатов обучения студентов на уровне компетенций, подразумевающих личностное, субъектное отношение к учебной деятельности, готовность брать на себя ответственность, планировать, прогнозировать, оценивать и корректировать свою деятельность.

5. Гибкость в разработке и применении критериальной базы и готовность адаптировать ее под изменяющиеся условия обучения (актуальный уровень обучающихся, необходимость провести работу над выявленными дефицитами и т.д.).

Результаты практического применения современного критериального оценивания

Представленное выше научно-методическое понимание вопросов оценки речевой продукции обучающихся иностранному языку легло в основу опытной работы в условиях обучения студентов – будущих учителей (профиля «Английский язык») по дисциплине «Практика устной и письменной речи» (3 и 4 семестры) в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (далее – ВГСПУ). Приведем ниже примеры критериальной базы оценивания некоторых типичных заданий, нацеленных на проверку формирующихся умений устной и письменной речи, и дадим методический комментарий по условиям организации такого контроля и некоторым полученным результатам. Исследование и опытная работа поводятся в ВГСПУ на базе института иностранных языков с начала 2020 года по настоящий момент. Толчком к разработке послужила ситуация локдауна и дистанционного обучения во время пандемии COVID-19. Представляемые ниже описания заданий доступны студентам, так как размещены на цифровом Образовательном портале ВГСПУ в разделе «Курсы»*.

Начнем обзор с письменных заданий, контроль которых носит отложенный характер, поэтому отличается более детализированной системой критериев.

Пример 1. Задание – написать эссе-сравнение методов традиционной и нетрадиционной медицины – дается студентам в рамках освоения темы «Болезни и их лечение» и направлено на контроль письменной речевой продукции с опорой на изученную тема-

* Цифровой Образовательный портал ВГСПУ. Раздел «Курсы». [Электронный ресурс]. URL: <http://lmsvspu.ru/courses/prakticheskiy-kurs-inostrannogo-yazyika-anb-212-2022-2023/> (дата обращения: 06.06.2025).

The task is to write an essay comparing pluses and minuses of traditional and unconventional medicine. You should write 250 — 300 words.

Criteria of assessment (10 points max):

1. Topic coverage: 1 point.
2. Providing a relevant outline of the essay: 1 point.
3. Cohesion and Coherence: 1 point.
4. Style appropriacy, including using quotations if necessary: 1 point.
5. Grammar: up to 3 mistakes — 3 points, 4-6 mistakes — 2 points, 7-9 mistakes — 1 point.
6. Vocabulary — intensive usage of active vocabulary (AV) and no more than 1 mistake: 2 points, unintensive usage of AV and/or 2 or more mistakes — 1 point, no AV usage — 0 points.
7. Spelling and punctuation: up to 2 mistakes in spelling and/or punctuation — 1 point.

Рис. 1. Условие и критерии оценки задания на написание эссе

You are going to do a written task in the genre of a letter of application.

1. Before completing the task, study how to do it. See the file below. It presents the **rules of writing a letter of application.**

2. **Now write a letter of application.** Imagine you want to apply for a position at the university sports club. Choose one of the three options: a secretary, a sports event organiser, a media designer.

Write between 120 — 180 words. Follow the rules of writing a letter of application.

Criteria of assessment (5 points max.):

1. Implementation of genre rules (composition, cliches, style): 3 points.
2. Cohesion and Coherence: 1 point.
3. Language accuracy: 1 point (3 or fewer mistakes).

Рис. 2. Условие и критерии оценки задания на написание письма-заявки

тику, проблематику, а также соответствующий языковой материал. На рисунке 1 приведем описание задания на английском языке, обращенное к студентам (рис. 1).

Среди особенностей решений в разработке данной критериальной базы следующее. Согласно программной документации дисциплины, данная письменная работа выполняется студентами в начале второго года обучения и открывает интенсивную работу по освоению речевых умений жанрового академического письма. Критерий №2 (предоставление плана эссе наряду с полным текстом) направлен на то, чтобы композиция эссе носила более осмысленный характер, так как, как показывает наша практика, у студентов обнаруживаются значительные дефициты в этом аспекте, многие попросту игнорируют стадию планирования композиции. Критерий №4 (стиль, оформление цитат) проверяет достижение осваиваемого специального умения оформлять заимствования из чужих работ. В совокупности эти два критерия способствуют формированию культуры создания своего авторского текста, опирающегося на информацию из других источников, выработку отношения к плагиату как недопустимому явлению в академи-

You are going to do a written task in the genre of a report.

1. First of all, study how to do it. See the file below. It presents the **rules of writing a report**.

2. **Now write a report** about sports in the VSSPU. Imagine that your Institute's supervisor for sports has asked you **to summarise the main information** about how sports activities at the university are arranged and also **to give your opinion** as to the strong points and downsides of this sphere. So, in your report:

- supply a relevant title,
- make a suitable introduction,
- give a brief account of the sports events in the VSSPU for the period since October, 1, 2024. Take the facts from the newsfeed here — <https://vspu.ru/> (including the archive section),
- characterise the sports facilities of the university in short, outlining their pluses and minuses,
- give 3-5 recommendations to enhance sports activities and facilities, mentioning possible benefits for the students,
- make a conclusion.

Write between 250 — 350 words. Follow the rules of writing a report. Use **passive constructions**.

The report should be handwritten, and the draft papers submitted alongside.

Criteria of assessment (10 points max.):

1. Topic coverage: 3 points.
2. Cohesion and Coherence: 1 point.
3. Grammar: intensive usage of the Passive and up to 3 mistakes — 3 points, intensive usage of the Passive and up to 4-6 mistakes — 2 points, usage of the Passive and up to 7-9 mistakes — 1 point.
4. Vocabulary: intensive usage of AV and no more than 1 mistake — 2 points, unintensive usage of AV and/or 2 or more mistakes — 1 point, no AV usage — 0 points.
5. Spelling: up to 2 mistakes -1 point.

Рис. 3. Условие и критерии оценки задания на написание отчета

ческом письме. Языковые аспекты оцениваются критериями №5 и №6. Настройка шкал этих критериев сигнализирует, что: 1) на данном этапе студенты стимулируются к использованию активной лексики по изучаемой теме, адекватно применяемой, согласно предложенной коммуникативной задаче; 2) оценивание грамматического оформления происходит достаточно лояльно, так как на данном этапе у студентов только формируются устойчивые автоматизмы в применении сложных синтаксических структур в условиях письменной речи (например, предложения в сослагательном наклонении), а ошибки базового уровня, как правило, не приводят к сбою в коммуникации.

Пример 2. Задание — написать письмо-заявку с просьбой рассмотреть кандидатуру на рабочую вакансию — студенты получают в рамках освоения темы «Спорт и здоровый образ жизни». Берется контекст реально существующих и релевантных для обучающихся условий — рассматриваются вакансии в студенческом спортивном клубе ВГСПУ. На рисунке 2 представим описание задания и критериев оценивания (рис. 2 на стр. 181).

В данном случае акцент смещается в направлении формирования умений письменной речи в новом для студентов жанре — разновидности делового письма. Именно поэтому 3 из 5 баллов распределены на выполнение требований к данному жанру в аспекте стиля, композиции и клишированных фраз.

Пример 3. Задание контролирует умение студентов писать тексты в жанре отчета и также основывается на реальном контексте — необходимо описать и оценить спортив-

The goal of this part of the unit is to study biographies of famous people and be able to talk to others about them. Below are the tasks.

Block I

1. Choose a famous person from the list here — https://projectbritain.com/famous_people.htm. Find a biographical video about this person — either a feature movie or a documentary. Send the information for the teacher's approval.

2. Study how to write a review with the material in the file attached to this page.

3. **Watch** the video and **write** a review of 250 — 300 words, following the rules from the file attached.

Criteria of assessment of the review (10 points max.):

- Content according to the task and the rules of review-writing: key-info, plot, opinion, recommendations: 4 points.
- cohesion and coherence: clear logic, adequate paragraphing, correct use of linking devices: 2 points.
- appropriate style: 1 point.
- language accuracy: 3 points.

Block II

4. **Prepare a presentation** about the person to speak in class.

Requirements and criteria (5 points max):

- Timing is 5 minutes max: 0,5 points.
- The syntax of your sentences should allow your audience stay **interested** and **understand** you *throughout* the presentation: 1 point.
- Check out **every** proper name and new word for pronunciation and rehearse them to perfection: 1 point.
- Choose several (3-7) **main concepts** (they are usually nouns or noun phrases) in the contents of your presentation and **highlight** them during your presentation with any possible means, it may be pure repetition of the concepts in speech, or an activity with them, or putting them down on the board, etc.: 1,5 points.
- Enhance your oratory by two things: prominent, long enough **pauses** and adequate **tempo** of your speech. Be innohurry! 1 point.

Рис. 4. Условие и критерии оценки задания, интегрирующего письменную и устную речь

ную жизнь, спортивный комплекс университета и дать свои рекомендации по оптимизации (рис. 3). При этом задание максимально детализировано и требует внимательного выполнения по части заложенных в него конкретных речевых функций. Данное обстоятельство обыгрывает тот факт, что при работе с отчетами в реальных условиях исполнителям приходится иметь дело с большим количеством исходных данных, представленных в различном виде. Предполагается, что некоторые данные составителям отчета придется собирать самим.

Максимальный вес баллов – у критерия, отвечающего за решение коммуникативной задачи, так как необходимо оценить, насколько успешно студент справился с реализацией всех речевых действий, заложенных в ситуации. Два критерия языкового оформления имеют неодинаковую длину шкалы: у грамматического больше на один балл. Данное обстоятельство связано с необходимостью контроля изученной темы Passive Voice, которая чаще всего вызывает у студентов затруднения в части использования сложных временных форм пассива, а также пассива в предикативных конструкциях и в форме Causative.

Based on exercise 8 on page 63, **prepare a mini-presentation** of a disease. When making it up and delivering, take into consideration the factor of your target audience.

Criteria of assessment of the presentation:

1. Manner of the presentation: speaking, no reading – 1 point.
2. Discourse characteristics: oral speech style properties, mentioning resources of information, medical terminology made clear, a picture to help process the information – 3 points.
3. Language accuracy – 1 point.

Рис. 5. Условие и критерии оценки задания на устную речь

Пример 4. Данный пример иллюстрирует комплексный тип задания, интегрирующий проверку устной и письменной речи по одной теме и ситуации (рис. 4 на стр. 183). В первом блоке необходимо посмотреть фильм о выдающейся личности, гражданине страны изучаемого языка, а затем написать отзыв об этом фильме. Во втором – приготовить и представить презентацию об этом известном человеке.

Как видно из текста, представленного на рисунке 4, критериальная база проверки задания первого блока – рецензии на биографический фильм – носит достаточно классический характер, при этом на оценивание дискурсивных характеристик (выполнение коммуникативной задачи, связность, стилистическая адекватность) отводится более двух третей общего количества баллов – 7 из 10. На три балла максимум оценивается языковое оформление текста. Такое распределение отражает смену целевых установок к концу второго года обучения иностранному языку в вузе – главное значение придается именно коммуникативной ценности и успеху речевой продукции.

Критериальная система оценивания задания второго блока – устной презентации – носит принципиально иной характер. Во-первых, критерии формулируются в виде требований и инструкций. Во-вторых, все позиции нацелены на проверку умений публичного выступления, которое позиционируется как важный элемент профессионально-педагогической подготовки. Критерии, проверяющие языковое оформление речи, отсутствуют. Однако синтаксическое и фонетическое оформление речи проверяется опосредованно – с точки зрения умения выступающего завладеть вниманием публики и удерживать ее интерес, а также умения ясно донести содержание и расставить смысловые акценты.

Пример 5. В заключение представим еще одно задание, на этот раз устной речи, в рамках которого студентам предлагалось создать и представить мини-презентацию какой-либо болезни (тема «Медицина. Болезни и их лечение»). Задание сопровождалось установкой на то, что такой вид речевой деятельности актуален для учителей: делать подобного рода презентации приходится для учеников и их родителей. Очевидно, что, скорее всего, при этом будущим учителям придется использовать родной язык. Но вместе с тем задание не теряет своей дискурсивной ценности: его целевая установка направлена на умения адаптировать содержание и манеру подачи сообщения на научно-медицинскую тему к уровню аудитории, не имеющей специальной медицинской подготовки (рис. 5).

Обратим внимание на критерий №2, имеющий наибольший вес (3 балла из 5). На его основе проверяется дискурсивная успешность высказывания – использования упрощенного синтаксиса, усиленной терминологии, визуальная иллюстрация содержания, упоминание источников информации и полезных ссылок.

Выделим некоторые результаты практики применения описанного выше подхода к оцениванию продуктивных речевых заданий в курсе практического иностранного языка. На основе опыта учебной деятельности с применением критериального оценивания у студентов активно формируются такие качества и умения, как ответственность и осознанность в учении, планирование деятельности и коррекция ее результатов, самооценка, умение конструктивно относиться к критике, умение соотносить учебную деятельность с будущей профессиональной. Сильные и высоко мотивированные студенты с легкостью адаптируются к такой системе, видят и положительно оценивают ее роль в своем обучении. Слабые и немотивированные студенты, напротив, испытывают трудности, игнорируют или невнимательно относятся к предоставляемой информации по требованиям и оцениванию, не умеют учитывать все детали и условия задания. Такие студенты нуждаются в специально организованном подготовительном этапе, целью которого будет первичная ориентировка, выработка представления и продуктивного отношения к современным подходам к оцениванию ИКК будущих учителей иностранного языка.

Таким образом, новые подходы и целевые установки в подготовке будущих учителей иностранного языка в вузе требуют разработки принципиально других систем оценивания, отличающихся от существовавших ранее. Они должны быть критериальными, применяться не только при финальном и промежуточном контроле, но и в текущей работе, а также обладать следующими характеристиками:

- гибкость (каждому заданию своя критериальная база);
- открытый доступ обучающихся к информации о требованиях и критериях;
- функциональность (критерий должен работать качественно и количественно);
- установка на оценку степени успешности выполнения коммуникативного задания / решения коммуникативной проблемы.

Проводимые оценка и анализ выполненных работ в рамках данного исследования, а также педагогическое наблюдение дают возможность судить об эффективности выбранного подхода к оцениванию продуктивных речевых заданий по практике устной и письменной речи студентов – будущих учителей иностранного языка на современном этапе.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Бубнова Г.И., Морозова И.В. Компетентностный подход: методика оценивания речевой продукции // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. №2. С. 112–119.
3. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М., 2017.
4. Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // Язык и культура. 2017. №37. С. 153–165.
5. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Специфика реализации компетентностного подхода в обучении иностранному языку в вузе на современном этапе // Мир науки, культуры, образования. 2022. №1(92). С. 41–43.
6. Кривенцова Е.Э., Гунина Н.А. Система критериального оценивания как инструмент измерения качества образования: текущее и итоговое оценивание // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2016. №1(59). С. 159–164.

7. Мазаева И.А. Формы оценивания профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности (критериальное оценивание) // Вестник МГИМО. 2013. №5(32). С. 84–89.
8. Орехова Ю.М. Применение технологии формирующего оценивания на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. №1(53). С. 74–80.
9. Рабочая программа предметно-методического модуля (профиль иностранный язык (английский язык)). [Электронный ресурс]. URL: <https://oc.mpgu.su/s/GykaZBPcmbFPepG?path> (дата обращения: 14.09.2025).

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M., 2009.
2. Bubnova G.I., Morozova I.V. Kompetentnostnyj podhod: metodika ocenivaniya rechevoj produkcii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2009. №2. S. 112–119.
3. Gal'skova N.D., Vasilevich A.P., Koryakovceva N.F., Akimova N.V. Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam: uchebnoe posobie. M., 2017.
4. Zhigalev B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. Tekhnologii kriterial'nogo ocenivaniya i refleksii kak sposob povysheniya motivacii pri ovladenii inostrannym yazykom v shkole i vuze // Yazyk i kul'tura. 2017. №37. S. 153–165.
5. Kondrahina N.G., Yuzhakova N.E. Specifika realizacii kompetentnostnogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze na sovremennom etape // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2022. №1(92). S. 41–43.
6. Krivencova E.E., Gunina N.A. Sistema kriterial'nogo ocenivaniya kak instrument izmereniya kachestva obrazovaniya: tekushchee i itogovoe ocenivanie // Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. Universitet im. V.I. Vernadskogo. 2016. №1(59). S. 159–164.
7. Mazaeva I.A. Formy ocenivaniya professional'noj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti (kriterial'noe ocenivanie) // Vestnik MGIOM. 2013. №5(32). S. 84–89.
8. Orekhova Yu.M. Primenenie tekhnologii formiruyushchego ocenivaniya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vuze // Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. №1(53). S. 74–80.
9. Rabochaya programma predmetno-metodicheskogo modulya (profil' inostrannyj yazyk (anglijskij yazyk)). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://oc.mpgu.su/s/GykaZBPcmbFPepG?path> (data obrashcheniya: 14.09.2025).



The criteria-based assessment of speech tasks in the course of subject training of students - future teachers of foreign language

The issues of development and use of criteria-based assessment in the process of subject training of future teachers of foreign language are considered. The specific features of control and assessment of productive speech tasks of oral and written speech at the modern stage and before the transition to the competency-based, communicative and personal-activity approaches are compared. The results of the experimental work of using the criteria-based assessment during the current control in the conditions of teaching students - future teachers of the discipline "Practice of oral and written speech" in Volgograd State Socio-Pedagogical University are given.

Keywords: *criteria-based assessment, foreign language communicative competence, current control, teaching students – future teachers of foreign language, assessment of productive speech tasks.*

(Статья поступила в редакцию 18.09.2025)

Э.Л. ТРИФОНОВА,

А.А. ШАБАНОВА

Казань

ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Рассматриваются возможности и преимущества геймификации в контексте обучения иностранным языкам. Представлены практические методы интеграции игровых элементов в учебные программы. Предложена система упражнений по РКИ для довузовского этапа подготовки. Проведен анализ практики применения упражнений с элементами геймификации на занятиях по РКИ среди иностранных слушателей на довузовском этапе обучения. Результаты исследования демонстрируют перспективы использования геймификации для повышения эффективности обучения и формирования положительного отношения к изучению русского языка как иностранного.



Ключевые слова: геймификация, русский язык как иностранный (РКИ), мотивация, довузовский этап обучения, интерактивные методы обучения.

Интеграция инновационных методов в процесс преподавания русского языка как иностранного обусловлена необходимостью соответствовать современным требованиям образовательного пространства, повышать мотивацию обучающихся и обеспечивать их успешную адаптацию к реальным условиям коммуникации в русскоязычной среде. Внедрение современных технологий становится неотъемлемой частью обучения РКИ, позволяя сделать его более интерактивным, персонализированным и доступным для широкого круга иностранных слушателей.

Актуальность настоящего исследования объясняется отсутствием научных разработок в области современных педагогических технологий применительно к обучению русскому языку как иностранному (далее – РКИ) на довузовском этапе образования. Специфика контингента слушателей, их мотивация, национально-культурные особенности должны быть учтены при формировании образовательной программы для достижения наилучшего результата образовательной деятельности.

Исследование проводилось на подготовительном факультете Казанского (Приволжского) федерального университета (далее – К(П)ФУ) среди слушателей кафедры русского языка предбакалаврской подготовки. Специфика учебной программы такова, что обучающиеся за 9 месяцев должны освоить РКИ на уровень не ниже В1 (ТРКИ), поэтому преподаватели находятся в постоянном поиске наиболее эффективных форм работы со слушателями.

Методологическую основу исследования составили работы зарубежных и отечественных авторов из разных областей, на основании анализа которых были выделены современные тренды в образовании, а также современные формы и методы работы в аудитории при обучении иностранному языку. Одним из наиболее эффективных приемов, в том числе в образовании, в настоящее время является геймификация, наиболее отвечающая современным требованиям: ориентация на личность, индивидуализация обучения, применение интерактивных технологий. Среди научных методов следует назвать наблюдение за студентами, описание образовательного процесса, анализ и синтез эмпирической литературы и научных источников.

Целью данной работы является анализ практики применения упражнений с элементами геймификации на занятиях по РКИ среди иностранных слушателей на довузовском этапе обучения.

Особенность программ обучения иностранных граждан на подготовительных отделениях и факультетах такова, что конечной целью выступает не только знание русского языка не ниже установленного уровня (B1), но и в равной степени по важности адаптация иностранных граждан, будущих студентов, к жизни и учебе в России. В результате этого образовательный процесс на подготовительном факультете выступает в неразрывной связи с воспитательным. Преподаватели, работающие с вновь прибывшими слушателями, понимают сложность их положения, спектр которой начинается с физических факторов (смена климата, часового пояса, новая еда) и заканчиваются психологическими (культурный шок, новые традиции, тоска по родине и близким, нехватка заботы родителей, невозможность проведения привычного досуга), поэтому главной своей задачей видят поиск методических приемов и технологий, которые бы, с одной стороны, снизили психологическое давление на слушателей, а с другой – способствовали эффективности освоения ими русского языка.

Одним из таких способов рассматривается геймификация учебного процесса, под которой понимается использование игровых элементов в неигровом контексте [11, с. 9–15]. Геймификация в настоящее время стала уже трендом и повсеместно используемой технологией, особенно после появления модели геймификации Юкая Чоу в 2012 году. К настоящему времени геймификация прошла этапы по так называемой «кривой хайпа» [7, с. 75], сейчас имеется уже достаточно обширная база теоретических исследований и накопленного опыта практического применения, чтобы можно было наиболее эффективно внедрять только действительно работающие элементы. Проведенные исследования геймификации образовательного процесса в вузе подтверждают рост вовлеченности студентов в геометрической прогрессии [9, с. 55–63], что приводит к повышению успеваемости.

В англоязычной литературе интересны исследования, например, Джейн Макгонигал [3], которая указывает на неоспоримые преимущества видеоигр перед реальностью (четкая цель, достижимость этой цели при использовании определенных инструментов, преодолимость ошибок) и ратует за использование этих особенностей при внедрении в разные сферы жизни (бизнес, образование, туризм и пр.), а также при самоконтроле и самотерапии.

В ответ на критику «Окталисис» (использование внешней положительной мотивации, возможная манипуляция играющим) начали появляться исследования и методики, ставящие на центральное место личность играющего (обучающегося), его потребности и внутреннюю мотивацию.

Анджей Маржевский исходит из индивидуального подхода: в основе его теории находится личность с ее уникальными потребностями и желаниями, под которые необходимо подстраивать процесс геймификации для достижения наилучшего результата [18].

Вышеназванные исследования геймификации, каждое со своей стороны, указывают на положительные особенности процесса, а также на потенциальную возможность геймификации позитивно влиять на результаты образовательного процесса. Для подготовительного факультета упомянутые исследования предоставляют теоретическую основу и научное обоснование для применения игровых технологий не только для академических (образовательных) целей, но и для достижения лучшей (более эффективной) адаптации иностранных граждан в стране изучаемого языка, так как в основе геймификации лежат базовые теории психологической науки (теория социального научения и теория мотивации [19], теория ситуационного обучения [8] и теория достижения цели [12]). Таким образом, геймификация неразрывных образовательного и воспита-

тельного процессов на довузовском этапе обучения представляется весьма эффективной технологией, способствующей развитию академической, когнитивной, культурной и социальной компетенций.

Существует множество жанров, видов и классификаций игр в зависимости от целей и признаков, положенных в основу. Применительно к образовательному процессу, особенно к изучению иностранных языков в вузе, при упоминании процесса геймификации обычно рассматривают цифровизацию игр (онлайн-игры, приложения для изучения языка, онлайн-курсы) [16], применение ролевых игр (участие в диалогах на заданную тему, например, «В магазине», или решение ситуационных задач, например, первый студент в роли покупателя хочет приобрести набор продуктов для приготовления ужина, а второй студент в роли продавца должен помочь подобрать нужные продукты) [4, с. 128–133] или внедрение игровых элементов в учебный процесс (рейтинги, баллы, система поощрений за достижения и т.п.) [5]. В нашей практике мы исходили из максимально широкого понимания игр: «спонтанная свободная деятельность, предполагающая единство мысли и действия, коммуникации и самовыражения и приносящая позитивные эмоции и уверенность в себе» [6, с. 38–44].

Как показала практика, игра с мячом может применяться на любом этапе работы с лексическим материалом. На этапе освоения лексики уровня А1 используется такой сценарий: преподаватель называет слово на языке-посреднике, либо на языке обучающихся и кидает мяч игроку, тот, возвращая мяч, называет перевод слова на русский язык. На занятиях нами были использованы такие сценарии: «преподаватель называет существительное, слушатель кидает обратно мяч, называя подходящее прилагательное»; «преподаватель называет существительное, а игрок – подходящий глагол в правильной форме». Сценарии и задания могут меняться, например, преподаватель начинает игру, а затем слушатели продолжают играть самостоятельно. Это подходящее упражнение и для закрепления числительных, когда преподаватель начинает счет, а студенты продолжают. Большое оживление вызывают задания продолжить счет не подряд, а, например, прибавляя два или три. Несмотря на кажущуюся «детскость» игры, она всегда положительно принимается слушателями. При первичном предъявлении мяч всегда вызывает удивление (иногда даже подозрительность и сомнения, т.к. мяч и вуз – понятия, на первый взгляд, несовместимые) и в то же время интерес, азарт, так как у многих мяч ассоциируется с детскими годами, детскими подвижными играми, что почти всегда повышает интерес и мотивацию. Согласимся с коллегами, кто предостерегает от использования игр и игровых элементов как от развлечения и упрощения образовательного процесса [2, с. 94–95]. Однако применение именно этого упражнения на этапе закрепления и отработки материала делает учебный процесс менее рутинным.

Об эффективности словесных игр в образовательном процессе в научной литературе говорится достаточно давно. В работах уже десятилетней давности доказывалось, что словесные игры задействуют семантические и фонологические навыки, формируют навык установления связей между словами, расширяют словарный запас, улучшая языковые навыки в целом [17]. В небольших группах, осваивающих уровень А2 или В1, применялась словесная игра «Напиши историю». Каждый слушатель на своем листке бумаги пишет существительное (можно наложить ограничение, например, изучаемой тематикой «Напишите одушевленное существительное, обозначающее того, кто может находиться в университете»), загибает листок с написанным так, чтобы спрятать слова, передает листок соседу, который пишет глагол для этого существительного и снова загибает листок, передает следующему слушателю, который пишет слово, называющее место действия и так далее. В зависимости от количества доступного для игры времени и уровня обучающихся рассказ может быть продолжен: следующими пунктами могут быть ответы на вопросы «когда?», «почему?» и т.д. После того как «рассказ» окончен, слушатели разворачивают листки и зачитывают получившийся текст. Исходя из опы-

та использования данной игры, можно сказать, что наиболее частыми являются ошибки в согласовании объекта и предиката, вызванные лишь незнанием обучающимися действующего лица. На уровне А2 встречаются ошибки при использовании предлогов «в» и «на» при обозначении места, а также несогласованность глагола со следующим за ним существительным (особенно после глаголов движения). Наконец, незнание пишущими предыдущих ответов рождает логические и фактологические ошибки. Дидактический потенциал этой игры достаточно большой. Основными учебными целями являются отработка навыка поиска ошибок, анализ ошибок, их типология, возможные варианты исправления. Несомненным плюсом данного упражнения является то, что грамматические ошибки в предложениях возникают вне зависимости от уровня подготовки обучающегося. Этот факт снижает психологическое давление, все слушатели достаточно спокойно вовлекаются в обсуждение результатов, комментируют ошибки, предлагают варианты их исправления без страха, что эти ошибки – результат их некомпетентности, что своими комментариями они могут обидеть товарищей. Более того, нелогичность и странные сочетания слов зачастую создают комический эффект, что улучшает настроение, положительно влияет на микроклимат в группе.

В практике преподавания РКИ на подготовительном факультете К(П)ФУ используются также деловые и ролевые игры, которые уже стали классическими для современной методики обучения иностранным языкам, в том числе русскому [1]. Например, при изучении темы «В кафе» слушатели разыгрывают ситуацию посещения кафе и заказа различных блюд. Такая игра помогает обучающимся практиковать лексический материал (слова и фразы, связанные с посещением кафе, заказом еды и напитков), а также учиться вести диалог официанта и клиента, развивать коммуникативные навыки, что делает занятие более интересным и практико-ориентированным. Для вовлечения в интерактивную деятельность используются карточки с изображением еды, напитков, предметов интерьера кафе, с названиями блюд и фразами на русском языке для посетителей кафе («Я бы хотел...», «Я буду...», «Я возьму...», «Можно мне, пожалуйста...») и официантов («Что хотите заказать?», «Что будете пить?», «Пожалуйста, ваш счет...»). Заметим, что набор карточек, предъявляемый в группе, варьируется в зависимости от уровня подготовки обучающихся. В процессе выполнения задания слушатели делятся на группы, в каждой из которых один назначается официантом, а остальные – посетителями; раздаются карточки для ведения полилога. Используя карточки, обучающиеся составляют диалоги на русском языке, затем меняются ролями. Применение на занятии карточек с изображениями и названиями на русском языке помогает задействовать как зрительную, так и ассоциативную память, способствует лучшему запоминанию новой лексики. В арсенале преподавателей имеются карточки с цифровыми обозначениями цен, счета, чтобы слушатели могли повторить сложные для усвоения числительные. Для создания дружеской атмосферы в ролевой игре на карточках изображаются также блюда национальной кухни и названия этих блюд на русском языке. Например, сопоставление таких блюд, как пельмени и цзяоцзы, вонтоны всегда вызывает положительную реакцию у китайских слушателей, что способствует снятию психологического напряжения во время выполнения заданий. В конце игры проводится рефлексия, которая подтверждает вовлеченность слушателей в учебный процесс. Ролевые игры, моделирование поведения в различных речевых ситуациях, погружая обучающихся в условия реального общения, мотивируют их речевую деятельность, побуждают к выбору необходимых языковых средств в процессе межличностной коммуникации.

Игры и задания с элементами игр, представленные в данной работе имеют элементарный уровень сложности, задания и цели понятны, а игровые действия просты для слушателей подготовительного факультета при изучении РКИ. Этот факт снимает предостережения исследователей, которые утверждают, что геймификация может подойти не всем обучающимся, поскольку она зависит от используемых элементов геймифи-

кации и индивидуальных особенностей, таких как тип игрока, образовательные потребности и личные интересы [15].

Таким образом, геймификация – это тренд в системе образования, который оформился в 2010 году и уже прошел этап становления. В настоящее время происходит адаптация игровой механики к более частным научным дисциплинам и уровням образования. Научная новизна заключается в том, что в работе впервые проведен анализ игровых технологий применительно к довузовскому этапу обучения иностранных граждан. Практическая значимость исследования – в разработанной системе упражнений с игровыми элементами для занятий РКИ. Обзор эмпирических источников настоящего исследования предоставил теоретический материал для составления, применения и адаптации этой системы упражнений под цели образовательного процесса на довузовском этапе обучения среди иностранных слушателей, изучающих русский язык. Наблюдения за обучающимися, выполняющими упражнения с игровыми элементами, подтвердили их мотивирующий потенциал. Более того, геймификация образовательного процесса на довузовском этапе обучения иностранных слушателей не только сделала процесс обучения РКИ более содержательным и результативным, но и способствовала снижению стресса при адаптационных процессах в инокультурной среде и новом образовательном пространстве, так как основу геймификации составляют достоверные психологические теории.

Список литературы

1. Годизова З.И., Дзерасса В.Г. Современные тенденции в методике преподавания русского как иностранного (из практики преподавания русского языка китайским студентам-филологам) // Гуманитарные и социальные науки. 2023. №6. С. 184–191.
2. Добриогло Л.Г., Уставщикова В.А. Проблемы геймифицированного обучения РКИ и методы их решения // *Primoaspectu*. 2024. №3(59). С. 92–96.
3. Макгонигал Дж. Почему игры делают нас лучше и как они могут изменить мир. М., 2018.
4. Минеев-Ли В.Е., Коллегов А.К. Использование геймификации при обучении студентов вузов русскому языку как иностранному // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. №2(42). С. 128–133.
5. Рамазанова Ж.М., Жанасова К. Влияние геймификации в образовательных приложениях на изучение биологии: мотивация и академическая успеваемость // *In The World Of Science and Education*. 2025. №15. С. 21–25.
6. Смирнова Е.О. Сюжетная игра как фактор развития межличностных отношений дошкольников // Культурно-историческая психология. 2011. №4. С. 38–44.
7. Ширинкина Е.В. Разработка геймифицированной системы для образовательных задач // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. №5(77). С. 75–80.
8. Bandura A. *Self-efficacy: the Exercise of Control*. Washington, 1997.
9. Castañeda-Vázquez C., Espejo-Garcés T., Zurita-Ortega F., Fernández-Revelles A. La formación de Los Futuros Docentes a través de la Gamificación, Tic Y Evaluación Continua // *Sport Tk Rev. Euroam. Cienc. Deport*. 2019. №8. P. 55–63.
10. Chou Y. *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. Charleston, 2015.
11. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining gamification // *Proceedings of the 15th International Academic Mind Trek Conference: Envisioning Future Media Environments*. New York, 2011. P. 9–15.
12. Elliot A.J., McGregor H.A. A 2×2 achievement goal framework // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. Vol. 80. №3. P. 501–519.
13. Lave J. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, 2011.
14. Kyewski E., Krämer N.C. To Gamify or Not to Gamify? An Experimental Field Study of the Influence of Badges on Motivation, Activity, and Performance in an Online Learning Course // *Computers & Education*. 2018. Vol. 118. P. 25–37.
15. Manzano-León A., Camacho-Lazarraga P., Guerrero M.A. Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education. [Electronic resource] // *Sustainability*.

2021. Vol. 13. URL: https://www.researchgate.net/publication/349461247_Between_Level_Up_and_Game_Over_A_Systematic_Literature_Review_of_Gamification_in_Education (date of request: 21.07.2025).

16. Ratinho E., Martins C. The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review. [Electronic resource] // Heliyon. 2023. Vol. 9. №8. https://www.researchgate.net/publication/372993444_The_role_of_gamified_learning_strategies_in_student's_motivation_in_high_school_and_higher_education_A_systematic_review (date of request: 21.07.2025).

17. Wu M.L., Richards K., Saw G.K. Examining a Massive Multiplayer Online Role-Playing Game as a Digital Game-Based Learning Platform // Computers in the Schools. 2014. Vol. 31. P. 65–83.

18. Gami-fied.uk. [Electronic resource]. URL: <http://www.gami-fied.uk> (date of request: 21.07.2025).

19. Zamzami Zainuddin, Samuel Kai Wah Chu, Muhammad Shujahat, Corinne Jacqueline Perera. The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. [Electronic resource] // Educational Research Review. 2020. Vol. 30. https://www.researchgate.net/publication/339705397_The_impact_of_gamification_on_learning_and_instruction_A_systematic_review_of_empirical_evidence (date of request: 21.07.2025).

* * *

1. Godizova Z.I., Dzerassa V.G. Sovremennye tendencii v metodike prepodavaniya russkogo kak inostrannogo (iz praktiki prepodavaniya russkogo yazyka kitajskim studentam-filologam) // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2023. №6. S. 184–191.

2. Dobrioglo L.G., Ustavshchikova V.A. Problemy gejmificirovannogo obucheniya RKI i metody ih resheniya // Primoaspectu. 2024. №3(59). S. 92–96.

3. Makgonigal Dzh. Pochemu igry delayut nas luchshe i kak oni mogut izmenit' mir. M., 2018.

4. Mineev-Li V.E., Kollegov A.K. Ispol'zovanie gejmifikacii pri obuchenii studentov vuzov russkomu yazyku kak inostrannomu // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2021. №2(42). S. 128–133.

5. Ramazanova Zh.M., Zhanasova K. Vliyanie gejmifikacii v obrazovatel'nyh prilozheniyah na izuchenie biologii: motivaciya i akademicheskaya uspevaemost' // In The World Of Science and Education. 2025. №15. S. 21–25.

6. Smirnova E.O. Syuzhetnaya igra kak faktor razvitiya mezhlichnostnyh otnoshenij doskol'nikov // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2011. №4. S. 38–44.

7. Shirinkina E.V. Razrabotka gejmificirovannoj sistemy dlya obrazovatel'nyh zadach // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2021. №5(77). S. 75–80.



The introduction of elements of gamification in the educational process while teaching the Russian language as a foreign language at the pre-university teaching stage

The potential and advantages of gamification in the context of teaching foreign languages are considered. The practical methods of integration of gaming elements in the educational programs are presented. The system of exercises of the Russian language as a foreign language at the pre-university training stage is suggested. There is conducted the analysis of the practice of using the exercises with the elements of gamification at the classes of the Russian language as a foreign language among the foreign listeners at the pre-university teaching stage. The results of the study show the prospects of the use of gamification for the improvement of teaching efficiency and the development of a positive attitude toward studying the Russian language as a foreign language.

Keywords: *gamification, Russian Language as a foreign language, motivation, pre-university teaching stage, interactive teaching methods.*

(Статья поступила в редакцию 18.09.2025)

Г.Н. ТЫННИК

Курск

**МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЭКОНОМИКА» В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ
КОГНИТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

Процесс обучения иностранному языку будущих экономистов на основе когнитивно-деятельностного подхода рассматривается как инструмент когнитивной организации обучающихся и средство активизации их познавательной сферы. Представлено содержание обучения, принципы и технология развития критического мышления на занятиях по иностранному языку в вузе, обеспечивающие овладение универсальными стратегиями решения речемыслительных задач предстоящей деятельности.



Ключевые слова: *критическое мышление, обучение иностранному языку студентов направления подготовки «Экономика», методика развития критического мышления будущих экономистов, когнитивно-деятельностный подход.*

Умение самостоятельно находить, систематизировать и интерпретировать информацию является одним из ключевых для успешной экономической деятельности. Анализ финансовых показателей компании или грамотно составленный финансовый отчет – это не просто суммирование количественных данных. Чтобы уметь не только обобщать факты, но и устанавливать причинно-следственные связи между ними, анализировать проблемные ситуации и выбирать обоснованные стратегии их разрешения, будущий экономист должен владеть особым типом профессионального мышления, для которого характерны «открытость, гибкость, рефлексивность, осознание внутренней многозначности позиций и точек зрения, альтернативности принимаемых решений» [10, с. 66].

ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» в качестве одной из универсальных компетенций выпускника выделяет критическое мышление, под которым понимается «способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1)» [12]. От уровня развития критического мышления зависит эффективность решения разнообразных профессиональных задач экономической сферы: аналитических, научно-исследовательских, организационно-управленческих, педагогических, финансовых, расчетно-экономических [12]. Выпускник, умеющий критически мыслить, способен всесторонне оценивать и сам мыслительный процесс, и его результат, включая правильность принятых решений, адекватность выбранной коммуникативной стратегии целям общения.

Значение способности мыслить критически подчеркивается в трудах многих отечественных и зарубежных исследователей (В.А. Болотов, А.В. Коржуев, А.И. Липкина, В.А. Попов, Л.А. Рыбак, Ю.В. Сенько, Д. Клустер, Р. Пол, Ч. Темпл, Д. Халперн и др.). В данных работах указывается, что критическое мышление как важнейшая интеллектуальная способность личности имеет метапредметную природу, поэтому консолидированное и целенаправленное ее развитие является приоритетной тактической задачей всех блоков профессиональной подготовки в вузе.

Роль иностранного языка в развитии критического мышления трудно переоценить. Постигание языковой картины мира вовлекает обучающихся в активный когнитивный

процесс, побуждая к продуктивной мыслительной деятельности. Теоретики и практики иноязычного образования (Л.В. Павлова, Ю.Л. Вторушина, Ю.В. Барышникова, М.А. Нефедова, А.И. Зудина, Н.А. Каширина, Н.Ю. Тулысанова и др.) исследуют различные аспекты развития критического мышления в процессе обучения иностранному языку. Вклад в решение проблемы развития критического мышления в процессе иноязычной подготовки будущих экономистов внесли работы М.В. Бернацкой, О.А. Муратовой, Л.Ю. Тарасовой, И.И. Климовой.

Однако, несмотря на высокую степень теоретической разработанности вопросов, касающихся сущности критического мышления и путей его развития, проблема обучения умению самостоятельно осмысливать факты и доказательно аргументировать свой ответ в настоящее время крайне актуальна. Педагогическое сообщество столкнулось с рядом вызовов нового времени, среди которых и «побочные эффекты» цифровой трансформации образования. Интернет и искусственный интеллект дают ответы на вопросы любого уровня сложности, генерируют речь, переводят тексты с одного языка на другой; учебные продукты создаются без каких-либо интеллектуальных усилий со стороны обучающегося, что не может не препятствовать развитию его когнитивной сферы. Очевидно, что необходимо совершенствовать методологические и методические основы обучения иностранному языку, чтобы в результате развивалось умение продуцировать, а не только воспроизводить, новое знание, формировалась прочная система внутренних смыслов и ценностей в отношении выполняемой деятельности. Решению данной проблемы способствует применение когнитивно-деятельностного подхода как методологической основы обучения иностранному языку.

Таким образом, существующее противоречие между необходимостью интенсифицировать потенциал языковых дисциплин в неязыковом вузе и отсутствием целостной, полифункциональной технологии его реализации в процессе подготовки бакалавров экономики обуславливает актуальность данного исследования и указывает на потребность в разработке особого научно-методического обеспечения образовательного процесса, которое отражало бы психолого-педагогические, социокультурные и методические особенности иноязычного образования в указанной сфере подготовки.

Цель настоящей работы заключается в обосновании методики развития критического мышления будущих экономистов в процессе обучения иностранному языку. Достижение указанной цели связано с решением следующих исследовательских задач:

- уточнить специфику понятия «критическое мышление», выявить сущность когнитивно-деятельностного подхода к его развитию;
- представить содержание обучения иностранному языку, направленное на развитие познавательной сферы будущих экономистов в процессе решения профессионально ориентированных речемыслительных задач;
- разработать технологию развития критического мышления и алгоритм организации самостоятельной когнитивной деятельности в процессе выполнения иноязычных практических заданий.

Научная новизна исследования обуславливается формулированием положений, раскрывающих особенности развития критического мышления как когнитивной основы коммуникативной компетенции студентов направления 38.03.01 «Экономика» и способствующих интенсификации образовательного процесса посредством применения когнитивно-деятельностного подхода к организации иноязычного общения будущих экономистов.

В научно-педагогической литературе критическое мышление определяют как 1) умственные действия, направленные на проверку высказываний на предмет соответствия их существующим фактам, нормам, ценностям [14, с. 15]; 2) оценочное мышление, для которого знание, основанное на личном опыте и проверенных фактах, явля-

ется отправной, а не конечной точкой [7, с. 109]; 3) исследование поступающих извне сведений для определения их авторитетности, логичности и этической корректности [2, с. 73]; 4) совокупность таких качеств личности, как «готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, осознание, поиск компромиссных решений» [13, с. 44–45].

Многообразие точек зрения на сущность критического мышления свидетельствуют о его сложной структуре, объединяющей ряд мыслительных стратегий, тактик и способностей индивида, позволяющих ему самостоятельно вырабатывать и обосновывать независимую позицию в выборе оптимального способа решения речемышлительной задачи.

Применительно к деятельности выпускника направления 38.03.01 «Экономика» критическое мышление следует рассматривать как сложную мыслительную деятельность высшего порядка, направленную на анализ и оценку поступающей информации с целью принятия эффективных решений. Развитие способности к мышлению подобного уровня требует сформированности определенных личностных качеств: аналитический склад ума, гибкость, эрудиция, объективность оценок, коммуникабельность.

В образовательном процессе критическое мышление развивается только при условии, если учебная информация будет «не механически заучена как готовое знание, а осмыслена, проанализирована самим обучающимся» [3, с. 27], что является необходимой предпосылкой интериоризации нового знания как собственной мысли. Полагаем, что одним из приоритетных подходов, обеспечивающих эффективное развитие критического мышления, является когнитивно-деятельностный подход, который направлен на «развитие личности обучающегося, ее когнитивной организации на основе освоения и развития универсальных способов деятельности» [5, с. 38].

Интегрируя элементы когнитивного и деятельностного подходов, данный подход предусматривает учебное моделирование ситуаций реального общения в релевантных для конкретной профессиональной сферы видах деятельности. Основоположники когнитивно-деятельностного подхода, выдающиеся ученые-психологи Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев доказали, что интеллектуальное развитие человека может происходить только в процессе мотивированной, личностно значимой деятельности [4; 9]. В методологии нашего исследования когнитивно-деятельностный подход выступает в качестве стратегического вектора, который направляет учебный процесс в сторону целенаправленной выработки у будущих бакалавров экономики потребности и способности к самостоятельной мыслительной деятельности, в результате которой создаются творческие речевые продукты (высказывания), способствующие достижению целей общения.

Иноязычная подготовка студентов в русле деятельностной парадигмы ставит перед иноязычным образованием задачу создать такие условия, при которых овладение критическим мышлением, способами познания будет для самих обучающихся *осознаваемым* процессом. Это формирует ценностное восприятие учебно-познавательной деятельности, способствует включению ее смыслов и целей в индивидуальную аксиологическую систему личности. Отправной точкой процесса развития мыслительных способностей высшего порядка является разъяснение обучающимся значимости критического мышления для достижения качественных результатов своей работы, а также акцентирование их внимания на приемах его развития в процессе изучения иностранного языка.

С позиций когнитивно-деятельностного подхода иностранный язык и формируемые с его помощью способности следует рассматривать как «инструмент и средство осуществления других видов деятельности, связанных с деятельностью общения» [1]. Развитие критического мышления будущего экономиста на занятиях по иностранному языку обеспечивает междисциплинарную мобильность профессиональных знаний, ка-

честв, способностей, что усиливает их применимость при решении разнообразных задач предстоящей работы.

Овладение универсальными способами решения речемыслительных задач профессиональной деятельности требует тщательного отбора содержания обучения, основанного на междисциплинарной интеграции. Профессиональная коммуникация будущего экономиста актуализирует следующие виды речемыслительной деятельности:

- устная монологическая речь: сообщение; комбинирование, сравнение, обобщение фактов; аналитический отчет о деятельности компании, отдела;
- официально-деловая письменная речь: чтение специализированной литературы, ведение деловой документации, написание статей, отчетов;
- диалоговое и групповое общение с коллегами, клиентами компании, представителями экономического сообщества на международном уровне.

Овладение критическим мышлением как когнитивным фундаментом вышеперечисленных видов речевой деятельности означает формирование способности критического осмысления такого уровня, который необходим для решения ситуативных речемыслительных задач предстоящей деятельности в сфере экономики и бизнеса. К таким задачам относятся следующие: 1) установление и поддержание профессиональных контактов, нетворкинг; 2) восприятие, осмысление, дифференциация, сравнение, количественный и качественный анализ данных; SWOT-анализ деятельности компании; 3) аргументация своего мнения (доказательство, убеждение, критика); 4) экспертная оценка финансового состояния компании, перспектив, рисков; 5) прогнозирование, разработка сценариев развития событий и оценка их последствий.

Приведем примеры практико-ориентированных коммуникативных заданий, отражающих речемыслительные задачи в экономической сфере, которые могут быть предложены студентам на занятии по иностранному языку:

1. Сравните финансовые показатели компании за прошлый и текущий год. Проанализируйте ее деятельность, используя технологию SWOT, составьте рекомендации по улучшению эффективности работы в следующем году.
2. Мария – начинающий предприниматель. Она собирается основать собственную компанию по продаже косметических средств. Какие финансовые решения помогут ей привлечь инвесторов?
3. Вам предстоит поездка в Марокко с целью налаживания делового сотрудничества. Какие профессиональные и социокультурные факторы помогут Вам установить деловые контакты с марокканскими бизнесменами?
4. Клиент Вашей компании в течение трех месяцев не вносит платеж по кредиту. Вам предстоит провести с ним беседу по телефону и напомнить о необходимости платежа. Какой речевой стратегии Вы будете придерживаться?

Важно отметить, что содержание обучения иноязычному общению должно отражать взаимосвязи между процессами познания, развития, воспитания и обучения. Содержательная основа обучения иностранному языку должна обеспечивать целенаправленное и комплексное овладение совокупностью знаний, навыков и умений критического мышления, опытом решения коммуникативных задач, приемами организации самостоятельной когнитивно-познавательной деятельности, а также психологическими качествами, без которых будущий экономист не сможет критически мыслить.

В связи с вышеизложенным считаем целесообразным включить в содержание обучения иностранному языку будущих экономистов междисциплинарные знания, умения, навыки, личностные качества, представленные в 4-х аспектах:

1. *Познавательный аспект*: 1) представление о критическом мышлении, его сущности и структуре как универсальном инструменте познания; 2) специальная лексика, способствующая осознанию собственных мыслительных процессов (*compare, conclude,*

assume, justify, suppose, argue, estimate, doubt, evidence, interrelations, perspective, contradiction, proof, consistent, cohesive и т.п.); 3) социокультурные знания, включая специфические национально-культурные нормы, правила, ценности, которые обуславливают различия в менталитете коммуникантов, принадлежащих к разным лингвокультурам.

2. *Развивающий аспект*: приемы развития критического мышления, способности логично и развернуто выражать мысли в устной и письменной форме, выделяя ключевые проблемы, раскрывая их сущность, выдвигая гипотезы и последовательно развивая аргументацию в их защиту.

3. *Воспитательный аспект*: эмпатия и рефлексия, обуславливающие способность проектировать возможные коммуникативные сценарии, ставить себя на место делового партнера, прогнозировать его реакции, корректировать свои действия, находить компромисс, что составляет основу важных психологических качеств экономиста, таких как клиентоориентированность, готовность к продуктивному диалогу.

4. *Учебный аспект*: навыки поиска и структурирования новых знаний из разных областей учебно-профессиональной деятельности, соотнесения их с уже известными сведениями, творческого использования для решения коммуникативных задач; умение реферировать и обобщать информацию, выделяя в ней главное и второстепенное; задавать вопросы разных типов; вступать в диалог и полилог-дискуссию.

Подготовка студентов к решению профессионально ориентированных коммуникативных задач осуществляется посредством полифункционального учебно-методического сопровождения образовательного процесса, которое обеспечивает комплексное овладение всеми аспектами содержания обучения в процессе развития критического мышления учащихся.

Данный процесс строится с учетом следующих принципов обучения, соответствующих когнитивно-деятельностному подходу:

- когнитивной направленности (овладение речевыми стратегиями при критическом анализе получаемой информации);
- ценностно-смысловой ориентированности (осознание студентами целей деятельности, важности критического мышления, собственных мыслительных процессов);
- междисциплинарной интеграции (обеспечение мобильности знаний, умений и навыков в разных видах деятельности);
- повышение статуса студента как субъекта учебно-познавательной деятельности (учет знаний, опыта, познавательных интересов, потребностей студентов);
- моделирование деятельностного характера иноязычного общения (создание проблемных ситуаций, в ходе решения которых обучающийся учится решать сложные коммуникативные задачи);
- рациональное соотношение индивидуальных и коллективных форм организации учебного процесса.

Технология развития критического мышления, разработанная зарубежными исследователями Ч. Темплом, К. Мередит, Дж. Стиллом, представляет учебный процесс в виде трех этапов: вызов – формируется потребность в овладении новым знанием, осмысление – осваивается новая информация, рефлексия – анализируется изученный материал [6].

Стратегия развития критического мышления будущего экономиста заключается в развитии микронавыков критического мышления (анализа, осмысления, сравнения, сопоставления, абстракции, обобщения) посредством вовлечения студентов в решение речемыслительных задач на иностранном языке, чем обеспечивается последующий выход на макроуровень – обучающийся овладевает способностью к когнитивной самоорганизации. Процесс развития критического мышления будущих экономистов базируется на

реализации специально организованной технологии обучения иноязычной речевой деятельности, включающей следующие этапы.

1. Этап идентификации и осмысления: воспринимая предъявляемую информацию, студенты определяют суть утверждения и его следствие. Это этап активного чтения / слушания, в ходе которого обучающиеся учатся следовать логике рассуждений, задавать говорящему уточняющие вопросы, обобщать прочитанное / услышанное, выделять и формулировать проблему. Доминируют упражнения репродуктивного типа; важна роль преподавателя, который руководит процессом познания и направляет обучающихся к целостному и разностороннему взгляду на проблему с целью дальнейшей выработки альтернативных решений.

2. Аналитико-исследовательский этап: его цель – развить навыки поиска гипотез, альтернатив, выбора подходящих речевых стратегий, используя элементы рассуждения, необходимые доводы, доказательства, аргументы. На данном этапе преобладают коллективные формы организации обучения. Студенты вовлекаются в смыслопоисковый диалог / полилог и отрабатывают навыки вербализации типовых коммуникативных функций: информирование, аргументирование, убеждение и т.п. Преподаватель обеспечивает обучающихся разнообразными видами логико-смысловых опор, ментальными картами, с помощью которых студенты отбирают необходимые лингвистические средства и способы оформления мысли. Методическая установка второго этапа – обеспечить переход от построения высказываний на основе готовых образцов и эталонов к неподготовленной речи, к самостоятельному осмыслению информации и выражению своего отношения к ней.

3. Этап актуализации опыта критического анализа: обучающимся предлагаются творческие задания, побуждающие их выявлять логические связи между новой и уже известной информацией, углубленно изучать разделы темы, формулировать собственные суждения и выводы. На данном этапе организуется обмен мнениями в формате групповой дискуссии. Продуктивно-творческие задания активизируют механизмы критического мышления, приемы группового взаимодействия развивают навыки принятия совместных решений.

4. Рефлексивно-оценочный этап: развитие умения контроля / самоконтроля, коррекции / самокоррекции созданного в процессе учебно-профессиональной коммуникации речевого продукта.

Чтобы обучающийся был способен самостоятельно организовать продуктивный процесс познания, ведущий к эффективному решению проблемы, необходимо, чтобы он на уровне «актуального осознания» (по А.А. Леонтьеву) овладел когнитивной стратегией решения коммуникативных задач, под которой понимается отбор речевых и неречевых действий, а также языковых средств для достижения коммуникативной цели. Студенту предлагается алгоритм планирования высказывания, обеспечивающий осознанно-мотивированное развитие критического мышления. Данный алгоритм представляет собой цепочку вопросительных конструкций, направляющих студента на упорядоченное осмысление цели, логики, средств решения поставленной задачи, а также значимости данного процесса для профессионального развития. Например:

1. С каким аспектом будущей профессии связана данная задача? Какие знания и навыки она актуализирует? Что я уже знаю / хочу узнать о данной теме? Какие проблемы она охватывает? Какая из них наиболее важна, почему? Достаточно ли моих знаний и опыта для ее решения? Какую дополнительную информацию нужно узнать для понимания сути проблемы и ее решения? (*идентификация и осмысление заданной ситуации и поставленной задачи*).

2. Какие варианты решения проблемы я предлагаю? В чем их сильные и слабые стороны? Какой вариант наиболее рационален? Как доказать свою точку зрения? Какие аргументы мне могут быть убедительными? Какие лингвистические средства речевой выразительности наиболее адекватны? (*анализ ситуации, выбор способов ее решения*).

3. В чем суть новой задачи? Что необходимо узнать, чтобы найти решение? Умею ли я менять угол зрения и смотреть на проблему иначе? Умею ли я слушать собеседника? Как мои слова воспримет собеседник? Что он / она почувствует, как поступит? Как не допустить конфликт? (*актуализация приобретенного опыта критического анализа*).

4. В какой степени решена коммуникативная задача? Что помогало / мешало выбирать оптимальный вариант? В чем мой вклад в решение задачи? Есть ли ошибки (в выборе идей, языковых средств)? Какие новые знания / опыт мной приобретены? (*рефлексия и самооценка достигнутого результата*).

Погружению обучающихся в среду активного речевого взаимодействия, мобилизующего когнитивные процессы по принципу «движение к истине важнее, чем сама истина» [8, с. 141], способствует система личностно-ориентированных, интерактивных методов, приемов и форм обучения, к числу которых относятся следующие:

- приемы активизации фоновых, предметных, языковых знаний и речевых навыков: составление функционально-смысловой карты, идейной сетки, кластера, корзины идей;
- методы и приемы отработки стратегий устной и письменной аргументации и рассуждения: диалог в формате «clash of opinions» («столкновение противоположных мнений»), проблемная дискуссия, «мозговой штурм», «круглый стол», написание эссе (5-minute writing);
- приемы критического осмысления информации: «Найдите ошибку», «Кто лишний?», «Верите ли вы?», «Fishbone» (визуальное изображение способа решения проблемы: проблема – причины – факты – выводы);
- приемы коллективного взаимодействия, стимулирующие речевую инициативу и навыки принятия совместных решений: «Jigsaw», «Зигзаг»;
- методы активизации опыта критического анализа: разбор и анализ бизнес-кейсов, метод проектов, SWOT-анализ (преимущества + недостатки + возможности + угрозы), ролевые и деловые игры;
- приемы развития рефлексии, эмпатийных способностей: составление «Карты эмпатии» (определение внутреннего состояния, мыслей, чувств, мотивов поведения участников ситуации), «Дерево предсказаний» (формулирование и обоснование прогнозов), SWOT-анализ собственных речемыслительных действий;
- игровые приемы на расширение кругозора, стимуляцию умственной деятельности: командные викторины, квизы, веб-квесты.

В 2024–2025 учебном году нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе Курского филиала Финансового университета при Правительстве РФ, в ходе которой мы интегрировали содержание и технологию развития критического мышления в процесс обучения иностранному языку студентов 3 курса направления подготовки 38.03.01 «Экономика» с целью проверки эффективности представленной методики. Результаты апробации показали, что студенты тех учебных групп, в которых речемыслительная активность была целенаправленно мотивирована, структурирована и поэтапно организована, продемонстрировали более высокую степень аргументации ответов, логики рассуждений, рефлексивной способности, чем обучающиеся, перед которыми не ставилась установка на осознанное развитие критичности мышления, а алгоритм организации когнитивной деятельности предоставлен не был. По итогам учебного года был сделан вывод о более высоком уровне коммуникативной компетенции обучающихся экспериментальной группы.

Таким образом, процесс развития критического мышления будущих экономистов на основе когнитивно-деятельностного подхода предполагает вовлечение студентов в рефлексивную мыслительную деятельность, в ходе которой они овладевают универсальными стратегиями построения аналитических высказываний, а также опытом решения профессионально ориентированных коммуникативных задач. В процессе ауди-

торной и самостоятельной работы по иностранному языку должны широко применяться практико-ориентированные задания, учитывающие мотивационный фактор организации речемыслительной деятельности и обеспечивающие формирование познавательного, развивающего, поведенческого и ценностного аспектов личности будущего экономиста.

Список литературы

1. Андронкина Н.М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2009.
2. Арсеньев К.С. К проблеме формирования критического мышления у студентов вуза // Образование и наука. 2011. №10. С. 68–83.
3. Бердникова И.А. Обеспечение качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления // Вестник челябинского государственного университета. 2009. №8. С. 25–32.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
5. Гильмеева Р.Х. Когнитивно-деятельностный подход в профессиональной подготовке будущих педагогов // Казанский педагогический журнал. 2018. №6(131). С. 37–42.
6. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М., 2011.
7. Зудина А.И. Технология развития критического мышления как эффективное средство формирования коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. №3(28). С. 108–110.
8. Климова И.И., Лизунова Н.М. Интерактивные формы обучения иностранному языку в вузе экономического профиля // Финансовый журнал. 2010. №1. С. 137–144.
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. М., 1983.
10. Муратова О.А. Проблема обучения критическому мышлению студентов экономических вузов на занятиях по иностранному языку // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2015. №4(20). С. 65–70.
11. Тарасова Л.Ю. Развитие критического мышления студентов-экономистов при изучении иностранного языка // Мир науки, культуры, образования. 2023. №1(98). С. 134–136.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика». 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/?ysclid=mgv5j8h44k599745342> (дата обращения: 12.07.2025).
13. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000.
14. Paul R. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. California, 2012.

* * *

1. Andronkina N.M. Kognitivno-deyatelnostnyj podhod k formirovaniyu lingvokul'turnoj kompetencii v obuchenii nemeckomu yazyku studentov yazykovogo vuza: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2009.
2. Arsen'ev K.S. K probleme formirovaniya kriticheskogo myshleniya u studentov vuza // Obrazovanie i nauka. 2011. №10. S. 68–83.
3. Berdnikova I.A. Obespechenie kachestva usvoeniya uchebnogo materiala studentami v processe razvitiya kriticheskogo myshleniya // Vestnik chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. №8. S. 25–32.
4. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1996.
5. Gil'meeva R.H. Kognitivno-deyatelnostnyj podhod v professional'noj podgotovke budushchih pedagogov // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2018. №6(131). S. 37–42.

6. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. M., 2011.
7. Zudina A.I. Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya kak effektivnoe sredstvo formirovaniya kommunikativnoj kompetencii studentov neyazykovogo vuza pri obuchenii inostrannomu yazyku // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2019. №3(28). S. 108–110.
8. Klimova I.I., Lizunova N.M. Interaktivnye formy obucheniya inostrannomu yazyku v vuze ekonomicheskogo profilya // Finansovyj zhurnal. 2010. №1. S. 137–144.
9. Leont'ev A.N. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: v 2 t. T. 2. M., 1983.
10. Muratova O.A. Problema obucheniya kriticheskomu myshleniyu studentov ekonomicheskikh vuzov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku // Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovo obrazovanie. 2015. №4(20). S. 65–70.
11. Tarasova L.Yu. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov-ekonomistov pri izuchenii inostrannogo yazyka // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023. №1(98). S. 134–136.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 «Ekonomika». 2020. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/?ysclid=mgv5jh44k599745342> (data obrashcheniya: 12.07.2025).
13. Halpern D. Psihologiya kriticheskogo myshleniya. SPb., 2000.



The teaching methods of development of critical thinking of students of the training program “Economy” in the process of teaching the foreign language on the basis of the cognitive and activity approach

The process of foreign language teaching of future economists on the basis of the cognitive and activity approach is considered as the tool of cognitive organization of students and the means of activization of their cognitive sphere. The content of education, the principles and technology of development of critical thinking at the classes of foreign language in university, providing the mastering of the universal strategies of solving the speech-thinking tasks for the future activity, are shown.

Keywords: *critical thinking, foreign language teaching of students of the training program “Economy”, methodology of development of critical thinking of future economists, cognitive and activity approach.*

ПРИМЕНЕНИЕ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ И РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Рассматривается вопрос о применении искусственного интеллекта, в частности, больших языковых моделей YandexGPT и DeepSeek в процессе учебной деятельности китайских студентов при чтении и работе с текстом на занятиях РКИ. Предложены стратегии применения больших языковых моделей в организации чтения и работы с текстом в обучении РКИ.



Ключевые слова: *большие языковые модели, YandexGPT, DeepSeek, РКИ, обучение чтению, текст, работа с текстом.*

В настоящее время наблюдается интенсификация развития искусственного интеллекта и его проникновение во все сферы жизнедеятельности человека, область образования не стала исключением. Ряд исследователей (Ж.Т. Игисинова, А.О. Сакаргалиева, Г.М. Концевая, М.П. Концевой) сходятся во мнении, что применение искусственного интеллекта продиктовано не только вызовом времени, но и высоким потенциалом больших языковых моделей как одного из его ключевых ответвлений в учебной и организационной деятельности вузов [5; 6]. Необходимость внедрения искусственного интеллекта в область высшего образования четко обнаруживается и в ряде нормативных документов Министерства образования Китайской Народной Республики: «План строительства мощной страны в сфере образования (2024–2035 гг.)», «Мнение об укреплении строительства цифрового китайского языка и содействии информационному развитию языков и письменности», «Белая книга по умному образованию в Китае» [2; 9; 10]. Контент-анализ этих документов позволил сделать вывод о наличии в Китае государственного заказа на использование преимуществ искусственного интеллекта в образовательных целях.

В китайском и российском научных сообществах ученые (Liu Ming, Wu Zhongming, Liao Jian, Н.И. Мавринду, О.А. Фесенко) выражают схожую позицию о возможности эффективного применения больших языковых моделей для формирования у учащихся навыков, необходимых для ведения будущей профессиональной деятельности с носителями других языков [8; 15; 20]. В свою очередь, как показывает содержание учебного плана по направлению подготовки 45.03.01 «Филология» Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне (Китай) [14], языковая подготовка китайских студентов к освоению программ на русском языке тесно связана с применением технических средств обучения – ИКТ-компетентность, «способность использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации, для ее поиска, организации, обработки, оценки и реализации, для успешной интеграции в современное общество» [7, с. 64]. Таким образом, применение больших языковых моделей в обучении китайских студентов русскому языку не только облегчит учебный процесс, но и станет дополнительным инструментом для достижения учебных целей и залогом качественной подготовки будущих специалистов, готовых вести деятельность в многоязыковой среде, приме-

Определения термина «большие языковые модели»

Автор	Определение
Г.К. Чунгулова, Э.Н. Оразалиева	«сложные системы, способные генерировать текст, проводить диалог с пользователями и отвечать на сложные вопросы» [16, с. 86].
А. И. Суворов	«это тип самообучающегося программного алгоритма, или компьютерная программа, которая умеет выполнять ряд заданных функций, а также имеет определенную степень свободы и адаптации при выполнении поставленных задач» [12].
Y. Gao, Y. Li, B. Nuchged	«глубоко интегрированные технологии, способные проводить углубленный анализ и давать профессиональную оценку субъективному контенту, такому как академические статьи, введенные пользователем» [18, с. 224].
Ж.Т. Игисинова, А.О. Сакарғалиева	«инструментом, поддерживающим, а не заменяющим педагогический подход, сохраняя ценность межличностных взаимодействий и личного участия в процессе обучения» [5, с. 97].

нять средства ИКТ и идти в ногу со временем, а также обеспечит выполнение государственного заказа Министерства образования КНР. Этим и объясняется наше пристальное внимание к данной проблематике исследования.

Важно отметить, что несмотря на высокую популярность искусственного интеллекта в учебной деятельности вузов как темы для научных изысканий, на сегодняшний день существует мало трудов, раскрывающих вопросы применения больших языковых моделей в обучении иностранному языку (Г.К. Чунгулова, Э.Н. Оразалиева, А. Суворов, Hu Kaibao, Li Xiaoqian), единичные исследования посвящены использованию больших языковых моделей в обучении русскому языку как иностранному (Г.М. Концевая, М.П. Концевой, Н.И. Мавриду, О.П. Фесенко) [6; 8; 12; 15; 16; 19]. Именно низкая изученность этого вопроса обуславливает его исследовательскую актуальность.

Рассмотрим сущность больших языковых моделей, или Large Language Models в таблице 1 (таб. 1).

Таким образом, вышеизложенные трактовки позволили нам обосновать авторское определение: *большие языковые модели* – это технологический инструмент, который способен выполнять различные функции с определенной долей независимости и имеет высокий педагогический потенциал в процессе изучения иностранного языка.

К ключевым функциям больших языковых моделей относят умный вопрос-ответ, генерацию текста, многоязычную поддержку и обработку данных [17]. Применение больших языковых моделей имеет ряд преимуществ, в том числе снижение нагрузки преподавателя за счет автоматизации ряда процессов; инновация в методах преподавания, что ведет к повышению роли студента в учебной деятельности; непрерывное обновление учебных материалов; увеличение гибкости и доступности образования [3].

Наиболее популярными языковыми моделями являются ChatGPT от OpenAI, Bard от Google, Bing от Microsoft, YandexGPT от «Яндекса», GigaChat от «Сбера». В Китае широкое применение получили Baidu ERNIE Bot (文心一言, Wenxin Yiyang), Zhipu Huazhang (智谱华章) / Zhipu Qingyan (智谱清言), Alibaba Tongyi (通义). В нашем исследовании мы сделали акцент на таких языковых моделях, как YandexGPT и DeepSeek.

Вундеркинды

Оля З. живёт в небольшом подмосковном городе. Оля пишет песни. Она сочиняет не только музыку, но и стихи. В 4 года она написала 103 песни и начала писать оперу. Мурат М. начал выступать в цирке, когда ему было только 4 года. В 6 лет он уже выступал на Международном конкурсе «Детский цирк» в итальянском городе Вероне. Он самый маленький клоун в мире.

Настя Ф. живёт в украинском городе Донецке. Она очень рано начала фотографировать. Когда ей было 2 года, её фотографии были на Международной фотовыставке в Германии. А в 3 года у Насти уже были персональная фотовыставка. На этой выставке были все её работы.

Мариям Н. начала рисовать в 3 года. Девочка слушала сказки и рисовала. Картины Мриям были на Международной выставке не только в Москве, но и в Нью-Йорке. Все газеты писали о юной талантливой художнице.

Лилит М. живёт в Ереване. Ей 4 года. Она поёт песни не только на родном языке, но и на английском, французском, итальянском... На вопрос: «Ты уже учишься в школе?» Лилит очень серьёзно отвечает: «Нет. Я работаю в Ереванской консерватории».

Вадим Р. из города Новосибирска начал заниматься музыкой, когда ему было 4 года, а в 5 лет он уже учился в музыкальной школе. Он играл на скрипке 7-8 часов каждый день.

А вот мой сосед Вася - удивительный мальчик. Ему 5 лет. Он не сочиняет симфонии, не пишет оперы, не играет на скрипке, не поёт Шуберта, не пишет стихи и романы, не выступает в цирке, не изучает иностранные языки, не занимается математикой, не играет в шахматы. Он играет в футбол, гуляет с собакой, смотрит мультфильмы, играет в компьютерные игры.

Рис. Учебный текст «Вундеркинды»

Таблица 2

Результаты запроса в YandexGPT

Существительные	Глаголы	Словосочетания
<ol style="list-style-type: none"> 1. Вундеркинд – одаренный ребенок, чудо-ребенок. 2. Опера – музыкальное произведение для театра. 3. Консерватория – высшее музыкальное учебное заведение. 4. Симфония – большое музыкальное произведение. 5. Персональная выставка – выставка работ одного автора. 6. Клоун – цирковой артист. 7. Газеты — печатные издания 8. Художница – женщина-художница. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сочинять – создавать, придумывать. 2. Выступать – участвовать в представлении. 3. Писать – создавать тексты, музыку. 4. Рисовать – создавать изображения. 5. Фотографировать – делать снимки. 6. Изучать – получать знания. 7. Заниматься – обучаться, развивать навыки. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Начать заниматься – Мурат начал выступать в цирке. 2. Писать стихи / музыку – Оля сочиняет не только музыку, но и стихи. 3. Учиться в школе – Он уже учился в музыкальной школе. 4. Играть на инструменте – Он играл на скрипке 7–8 часов.
Примеры использования глаголов		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Сочинять: Маша сочиняет стихи о природе. Он начал сочинять музыку в раннем детстве. 2. Писать: Она пишет картины маслом. Каждый день я пишу письма друзьям. 3. Рисовать: Дети рисуют красивые картинки. Художник рисует портреты на заказ. 4. Фотографировать: Я люблю фотографировать природу. Фотограф фотографирует свадьбы. 5. Выступать: Артисты выступают в театре. Музыканты выступают на концерте. 6. Заниматься: Я занимаюсь спортом три раза в неделю. Студенты занимаются в библиотеке. 7. Изучать: Мы изучаем английский язык. Ученые изучают космос. 		

Результаты запроса в DeepSeek

Лексика и выражения	Примеры использования глаголов
1. Вундеркинд – заимствованное слово (из немецкого). Означает очень одаренный, талантливый ребенок, который проявляет необычные способности в очень раннем возрасте.	1. Писать (написать): Что? (Вин. п.): Оля пишет песни и стихи. Вадим пишет музыку для скрипки. Что? О ком? (Вин. п.): Газеты пишут о юной художнице. Я люблю писать письма друзьям.
2. Опера – Музыкальное произведение, где артисты поют весь текст под оркестр, обычно с костюмами и декорациями.	2. Выступать (выступить): Где? (Предл. п.): Мурат выступает в цирке. Завтра дети будут выступать на школьном концерте.
3. Международный конкурс / выставка – соревнование или показ работ, в котором участвуют люди из разных стран.	С кем/чем? (Твор. п.): Он выступает с новым номером. Анна выступила с интересным докладом.
4. Персональная фотовыставка – Выставка фотографий, где показывают работы только одного человека (фотографа).	3. Рисовать (нарисовать): Что? (Вин. п.): Мариям рисует картины. Дети любят рисовать животных.
5. Юный – очень молодой.	Чем? (Твор. п.): Она рисует карандашами. Художник рисует красками.
6. Талантливый – очень способный, имеющий талант (природные способности).	4. Изучать (изучить): Что? (Вин. п.): Лилит изучает иностранные языки. Мы изучаем русский язык.
7. Консерватория – Высшее учебное заведение, где готовят профессиональных музыкантов.	Что? (Вин. п.): Ученые изучают эту проблему. Студенты изучают новый материал.
8. Заниматься (чем-л.) – Уделять время какому-либо делу, изучать или практиковать что-то.	5. Играть (сыграть): На чем? (Предл. п. с «на»): Вадим играет на скрипке. Я учусь играть на гитаре.
9. Симфония – Большое музыкальное произведение для оркестра, обычно состоящее из нескольких частей.	Во что? (Вин. п. с предлогом «в»): Вася любит играть в футбол. Дети играют в компьютерные игры.

На наш взгляд, применение языковых моделей YandexGPT и DeepSeek в обучении китайских студентов чтению и работе с текстами на русском языке может существенно оптимизировать учебный процесс.

Обучение чтению – один из ключевых аспектов в обучении РКИ, который присутствует с самых первых занятий. «Чтение – это не только источник знаний о стране изучаемого языка, но и средство обучения языку. Оно позволяет овладеть соответствием графической и звуковой системы языка, правилами интонационного оформления предложений» [11, с. 55].

В свою очередь, текст – основная методическая единица, вокруг которой преподаватель организует систему речевых и языковых упражнений, а также ключевая дидактическая единица, на базе которой студенты-иностранцы усваивают лексический, грамматический, социокультурный и страноведческий материал. Текст служит базой для наблюдения и осмысления лексических единиц и грамматических конструкций, выступает основой для формирования речевых навыков. Он может быть как источник информации, материал для обучения чтению и письму, материал для обучения говорению и слушанию, образец речевых моделей (устных и письменных), материал для анализа и ввода лексико-грамматического материала [4]. Другими словами, чтение является одним из наиболее важных аспектов в обучении китайских студентов русскому языку, а текст выступает основной дидактической единицей, вокруг которой построен процесс обучения.

Учитывая важность чтения и работы с текстом, мы разработали прикладные сценарии по применению больших языковых моделей YandexGPT и DeepSeek, связанные с

Результаты запроса в YandexGPT

Анализ названия	Анализ содержания
<p>Название текста «Вундеркинды» отражает основную тему и содержание статьи. Оно указывает на то, что текст посвящен одаренным детям, которые проявляют выдающиеся способности в раннем возрасте.</p> <p>В тексте рассказывается о детях, которые уже в раннем возрасте достигают значительных успехов в различных областях: музыке, цирке, фотографии, рисовании и других. Они превосходят своих сверстников и демонстрируют удивительные таланты, что делает их вундеркиндами – «чудесными детьми».</p> <p>Название привлекает внимание к феномену детской одаренности и подчеркивает уникальность и редкость таких детей, которые выделяются своими ранними достижениями и способностями.</p>	<p>Всех упомянутых вундеркиндов особенно выделяется Алиса Теплякова. Ее история кажется особенно впечатляющей и захватывающей по нескольким причинам:</p> <p>Кто такая Алиса Теплякова:</p> <p>Алиса – восьмилетняя девочка из России, которая в столь юном возрасте уже достигла значительных успехов. Она сдала Единый государственный экзамен (ЕГЭ) и планирует поступить в МГУ на факультет психологии. Ее обучением занимаются родители, что является довольно редким случаем.</p> <p>Почему она выделяется:</p> <p>Раннее развитие: Алиса начала свое образование дома под руководством родителей, что позволило ей значительно опережать своих сверстников.</p> <p>Серьезный подход к учебе: В 9 лет она уже готова к поступлению в университет, что является уникальным случаем в истории российского образования.</p> <p>Многозадачность: Она не только изучает школьную программу, но и готовится к поступлению в вуз, что требует огромной концентрации и дисциплины.</p> <p>Поддержка семьи: Важную роль в ее успехах играет поддержка матери, которая занимается ее обучением.</p> <p>Что меня удивило:</p> <p>То, насколько рано Алиса начала свое образование и как серьезно она относится к своему будущему. Ее история показывает, что с правильным подходом и поддержкой можно достичь невероятных результатов в очень раннем возрасте.</p> <p>Алиса Теплякова – это пример того, как талант и упорство могут привести к выдающимся результатам даже в столь юном возрасте. Ее история вдохновляет и одновременно заставляет задуматься о будущем таких одаренных детей и о том, как важно правильно направлять их развитие.</p>

чтением и обработкой текстов. В качестве исходного материала был выбран текст урока 1 «Вундеркинды» (рис. на стр. 204) из учебника «Дорога в Россию – 2» [1].

В двух языковых моделях был сделан запрос составить список ключевых лексических единиц, фразеологизмов и выражений уровня А2 из текста урока, а также привести соответствующие примеры предложений. YandexGPT систематизировал материал по трем группам (существительные, глаголы, словосочетания), предложив подробные толкования и примеры. Особенно практичными оказались примеры с глаголами (таб. 2 на стр. 204). DeepSeek предоставил ответ, нацеленный на работу с видовыми парами глаголов (совершенный / несовершенный вид), их употреблением и примерами, однако не включил в ответ распространенные фразеологические обороты (таб. 3 на стр. 205). Для более тщательной проработки текстов целесообразно интегрировать ответы двух языковых моделей, отбирая необходимый контент из результатов каждой.

Второй запрос в больших языковых моделях был нацелен на работу с пониманием содержания текста на примере одного учебного текста: «Ознакомиться с текстом и от-

Результаты запроса в DeepSeek

Анализ названия	Анализ содержания
<p>Название текста – «Вундеркинды» – сразу указывает на его основную тему: речь пойдет о детях с исключительными способностями, опережающих свое время в развитии.</p> <p>Как я это понял:</p> <p>1. Прямое значение слова:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Вундеркинд» (от нем. Wunderkind – «чудо-ребенок») – это ребенок, обладающий выдающимися талантами в науке, искусстве или другой сфере. – В тексте приведены примеры таких детей: Оля (композитор), Мурат (циркач), Настя (фотограф) и другие. <p>2. Контраст в финале:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Последний абзац о мальчике Васе, который «обычный» (играет в футбол, смотрит мультики), создает иронию. – Это подчеркивает, что «вундеркинды» – исключение, а не норма. <p>3. Авторская идея:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Текст не просто перечисляет таланты, но и наводит на размышления: – Нужно ли детям быть гениями, чтобы их заметили? – Важно ли «обычное» детство? <p>Вывод: Название отражает главную тему – феномен одаренных детей, но также предлагает задуматься о ценности естественного развития.</p>	<p>Из всех удивительных детей в этом тексте больше всего мне запомнилась Лилит М. из Еревана. Вот почему:</p> <p>Что делает ее особенной?</p> <p>1. Музыкальный полиглот:</p> <ul style="list-style-type: none"> – В 4 года она поет на 4 языках: родном армянском, английском, французском, итальянском. – Это не просто запоминание слов, а чувство языка – редкий дар даже для взрослых! <p>2. Серьезность не по годам:</p> <ul style="list-style-type: none"> – На вопрос «Ты в школе?» она отвечает: «Нет, я работаю в консерватории». – Детская непосредственность + взрослая ответственность – потрясающее сочетание. <p>3. Контраст с другими:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Большинство вундеркиндов текста занимаются одним делом (музыка, цирк, живопись), а Лилит совмещает пение и языки. <p>Что меня удивило?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Работа в консерватории в 4 года звучит как сказка! Вероятно, она участвует в детских проектах или занятиях, но формулировка создает образ «маленького профессионала».

ветить на два конкретных вопроса по его содержанию: а) Как вы поняли название текста? б) Кто вам понравился больше всего? Кто вас удивил больше всего? Расскажите об этом ребенке». Результаты представлены в таблицах 4–5.

Как видно из таблиц 4–5, языковые модели предложили в ответ на запрос полноценный анализ названия и содержания анализируемого текста. Студенты могут использовать такого рода запросы для получения качественного «шаблона» для построения своего авторского ответа, выделяя наиболее полезные специфические черты каждой из моделей.

Детальный сравнительный анализ показал, что большая языковая модель YandexGPT 5 Lite разработана с учетом специфики русского языка. Она показывает более высокую точность в грамматике, стилистике и понимании контекста на русском, что делает ее более подходящей для практики анализа и обработки русских текстов, перевода с китайского на русский и наоборот. DeepSeek, поскольку разработана в Китае и нацелена на китайскую аудиторию, может допускать ошибки в русской грамматике и стилистике. Тем не менее предоставленные ответы по запросам демонстрируют высокий уровень аналитических функций данной языковой модели. Совместное их применение позволит студентам, изучающим русский язык, более качественно выполнять задания, связанные с чтением и обработкой текстов.

Таким образом, исходя из потребностей времени в расширении зоны применения искусственного интеллекта, большие языковые модели, как одно из ключевых его ответвлений, начали проникать в область высшего образования, в том числе языкового. Большие языковые модели – это современный инструмент, позволяющий ускорить, автоматизировать, облегчить и сделать более увлекательным для студентов процесс изучения иностранного языка. Применение больших языковых моделей, таких как YandexGPT и DeepSeek, в преподавании русского языка в китайских вузах может существенно оптимизировать учебную деятельность по чтению и работе с текстом. Согласно результатам проведенного исследования, оба инструмента продемонстрировали свои преимущества, поэтому могут существенно повысить качество и гибкость учебного процесса, а также снизить нагрузку на преподавателя.

Список литературы

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых, А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). М.: СПб., 2009.
2. Белая книга по умному образованию в Китае. Министерство образования Китая. 2025. [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/202502/t20250218_xxx.html (дата обращения: 28.07.2025).
3. Гайдаш П.А. Чат-боты и онлайн-тренажеры как новейший инструмент изучения иностранных языков // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. 2021. №1. С. 70–72.
4. Дмитриева Д.Д. Использование учебного текста при обучении всем аспектам русского языка как иностранного // КНЖ. 2020. №4(33). С. 31–33.
5. Игисинова Ж.Т., Сакаргалиева А.О. Искусственный интеллект в образовании: возможности и вызовы // ELS. 2024. №30. С. 95–97.
6. Концевая Г.М., Концевой М.П. Большие языковые модели в обучении русскому языку как иностранному // Сборник материалов III Международной научно-практической конференции «Язык, текст и культура: проблемы лингвистики и изучения русского языка как иностранного». Майкоп, 2023. С. 161–165.
7. Кудрявцева С.А. ИКТ-компетентность обучающихся в условиях цифровизации образования // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2025. №1. С. 58–65.
8. Мавриду Н.И. Инновационные технологии в обучении РКИ от интерактивных игр до Искусственного интеллекта. [Электронные ресурсы] // Инновационные технологии в обучении РКИ. 2023. URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/529384/?ysclid=mdna4z4hm591278792> (дата обращения: 28.07.2025).
9. Мнения об усилении цифрового развития китайского языка и продвижении информационного развития языков и письменности. Министерство образования Китая. 2024. [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A19/s7068/202401/t20240115_xxx.html (дата обращения: 28.07.2025).
10. План строительства мощной страны в сфере образования (2024–2035 гг.). Подписан 19.01.2024. Министерство образования Китая. [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/2024/zt_xxxx/ (дата обращения: 28.07.2025).
11. Ревякина Т.Л., Щур В.В., Федотова Н.В. Чтение как аспект обучения на занятиях по РКИ // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2013. №11. С. 54–60.
12. Суворов А. ИИ в образовании: сможет ли большая языковая модель стать учителем. РБК. Тренды. [Электронные ресурсы]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/cmrm/67fe5ba19a79477651fc7b47> (дата обращения: 28.07.2025).
13. Сысоев П.В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. №1(202). С. 66–72.
14. Учебный план направления подготовки 45.03.01 «Филология». Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://smbu.msu.ru/wp-content/uploads/docs/450301-bac.pdf> (дата обращения: 28.07.2025).

15. Фесенко О.П. Обучение языковедческим дисциплинам в контексте проекта «метауниверситет» и виртуализации образования (на примере обучения русскому языку в вузе) // Материалы Международной научно-практической конференции. Самара, 2022. С. 237–249.
16. Чунгулова Г.К., Оразалиева Э.Н. Возможности и проблемы больших языковых моделей в образовании на примере ChatGPT // НИР/S&R. 2024. №4(20). С. 85–91.
17. Brown T. Language Models are Few-Shot Learners // Advances in Neural Information Processing Systems. 2020. №5. P. 123–129.
18. Gao Y., Nuchged B., Li Y. The study of the use of large language models in the study of spoken language // Applied Sciences. 2024. №14(1). P. 224.
19. Hu Kaibao, Li Xiaoqian. Development of translation research in the context of large language models: problems and prospects // Chinese Translators Journal. 2023. №6. P. 64–73.
20. Liu Ming, Wu Zhongming, Liao Jian. The use of large language models in education: principles, current status and challenges – from lightweight BERT to interactive ChatGPT // Modern Educational Technology. 2023. №33(8). P. 19–28.

* * *

1. Antonova V.E., Nahabina M.M., Tolstykh, A.A. Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka (bazovyy uroven' uroven'). M.; SPb., 2009.
2. Belaya kniga po umnomu obrazovaniyu v Kitae. Ministerstvo obrazovaniya Kitaya. 2025. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/202502/t20250218_xxx.html (data obrashcheniya: 28.07.2025).
3. Gajdash P.A. Chat-boty i onlajn-trenazhery kak novejsij instrument izucheniya inostrannyh yazykov // Byulleten' gumanitarnyh issledovanij v mezhdisciplinarnom nauchnom prostranstve. 2021. №1. S. 70–72.
4. Dmitrieva D.D. Ispol'zovanie uchebnogo teksta pri obuchenii vsem aspektam russkogo yazyka kak inostrannogo // KNZh. 2020. №4(33). S. 31–33.
5. Iginova Zh.T., Sakargaliev A.O. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: vozmozhnosti i vy-zovy // ELS. 2024. №30. S. 95–97.
6. Koncevaya G.M., Koncevoj M.P. Bol'shie yazykovye modeli v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Yazyk, tekst i kul'tura: problemy lingvistiki i izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo». Majkop, 2023. S. 161–165.
7. Kudryavceva S.A. IKT-kompetentnost' obuchayushchihsya v usloviyah cifrovizatsii obrazovaniya // Obrazovanie i vospitanie doskol'nikov, shkol'nikov, molodezhi: teoriya i praktika. 2025. №1. S. 58–65.
8. Mavridu N.I. Innovacionnye tekhnologii v obuchenii RKI ot interaktivnyh igr do Iskusstvennogo intellekta. [Elektronnyye resursy] // Innovacionnye tekhnologii v obuchenii RKI. 2023. URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/529384/?ysclid=mdna4z4hm591278792> (data obrashcheniya: 28.07.2025).
9. Mneniya ob usilenii cifrovogo razvitiya kitajskogo yazyka i prodvizhenii informacionnogo razvitiya yazykov i pis'mennosti. Ministerstvo obrazovaniya Kitaya. 2024. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.moe.gov.cn/srsite/A19/s7068/202401/t20240115_xxx.html (data obrashcheniya: 28.07.2025).
10. Plan stroitel'stva moshchnoj strany v sfere obrazovaniya (2024–2035 gg.). Podpisan 19.01.2024. Ministerstvo obrazovaniya Kitaya. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/2024/zt_xxxx/ (data obrashcheniya: 28.07.2025).
11. Revyakina T.L., Shchur V.V., Fedotova N.V. Chtenie kak aspekt obucheniya na zanyatiyah po RKI // Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki. 2013. №11. S. 54–60.
12. Suvorov A. Ii v obrazovanii: smozhet li bol'shayazykovayamodel' stat' uchitelem. RBK.Trendy. [Elektronnyye resursy]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/cmrm/67fe5ba19a79477651fc7b47> (data obrashcheniya: 28.07.2025).
13. Sysoev P.V. Chat-boty v obuchenii inostrannomu yazyku: preimushchestva i spornye voprosy // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023. T. 28. №1(202). S. 66–72.
14. Uchebnyj plan napravleniya podgotovki 45.03.01 «Filologiya». Universitet MGU-PPI v Shen'chzhene. 2024. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://smbu.msu.ru/wp-content/uploads/docs/450301-bac.pdf> (data obrashcheniya: 28.07.2025).

15. Fesenko O.P. Obuchenie yazykovedcheskim disciplinam v kontekste proekta «metauniversitet» i virtualizacii obrazovaniya (na primere obucheniya russkomu yazyku v vuze) // Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Samara, 2022. S. 237–249.

16. Chungulova G.K., Orazalieva E.N. Vozmozhnosti i problemy bol'shih yazykovykh modelej v obrazovanii na primere ChatGPT // NIR/S&R. 2024. №4(20). S. 85–91.



The use of large language models in teaching reading and the work with texts at the classes of the Russian language as a foreign language

The issue of use of artificial intelligence, including the large language models “YandexGPT” and “DeepSeek” in the process of learning activity of the Chinese students while reading and the work with texts at the classes of the Russian language as a foreign language, is considered. The strategies of use of large language models in the organization of reading and the work with texts in the process of teaching the Russian language as a foreign language are suggested.

Keywords: *large language models, YandexGPT, DeepSeek, the Russian language as a foreign language, teaching reading, text, work with text.*

(Статья поступила в редакцию 01.08.2025)

**ЧЖАН ЯНЬЦЮ,
МА ЛЯН
Пекин, Китай**

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АСПЕКТЕ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КИТАЕ

Рассматривается проблема подготовки китайских специалистов по русскому языку в аспекте образовательной политики Китая последних лет, предполагающей интеграцию идеологической и политической тематики в содержание программ. Представлен опыт работы в данном направлении кафедры русского языка и литературы Пекинского педагогического университета. Разработана инновационная модель подготовки студентов, которая включает в себя новый взгляд на выпускника, преподавателя вуза и инструменты образовательного процесса.



Ключевые слова: *образование в Китае, преподавание русского языка, идеологическая и политическая составляющие обучения.*

Изучение подходов к подготовке китайских специалистов по русскому языку представляется актуальным в свете сформулированных Генеральным секретарем ЦК КПК Си Цзиньпином принципов китайского образования в XXI в., среди которых он выделяет такие принципы, как 1) приоритетности развития образовательной сферы под ру-

ководством Коммунистической партии Китая (КПК) в духе социалистического строительства; 2) полезности образования для китайского народа, основывающейся на учете современных реалий в процессе реформирования и инновационного развития образования; 3) акцента в образовательной деятельности на траектории воспитания высокоморальных людей; 4) фундаментальности задачи создания сообщества высококвалифицированных учителей; 5) служения великому возрождению китайской нации [1]. На организованной в 2020 г. Министерством образования КНР «Национальной конференции по образованию» участниками было принято решение о пересмотре учебных программ высшего образования в соответствии с документом «Руководящие принципы идеологического и политического построения учебных программ высших учебных заведений» (高等学校课程思政建设指导纲要) [2]. В фокусе внимания разработчиков данной программы находится тезис об идеологической и политической основах построения учебных программ в китайских вузах, интеграции идеологического и политического воспитания в систему подготовки специалистов, в частности, по иностранному языку.

Данная инициатива государства в образовательной сфере вызвала широкую дискуссию в академическом сообществе преподавателей иностранных языков в Китае. Результаты обсуждения представлены в ряде публикаций. Так, исследователи анализируют пути внедрения идеологической и политической составляющих в содержание курсов иностранных языков, необходимые для подготовки специалистов разных профилей, владеющих несколькими иностранными языками в рамках модели «многоязычие +» (多语种+), где «+» означает ««взаимодействие и взаимосвязь», основанные на навыках многоязычного межкультурного общения, <...> позволяющие формировать специалиста с хорошими гуманитарными знаниями, осознающего ценности своей страны для ее продвижения» (Перевод наш. – Ч.Я., М.Л.) [4, с. 19]. В публикациях затрагиваются вопросы направлений и методов подготовки талантливых специалистов, которые владеют информацией не только о стране изучаемого языка, но и могут эффективно интегрировать в коммуникацию на иностранном языке сведения о Китае, разработки учебников для них. Например, рассматривая принципы создания в последние годы новых учебников по русскому языку, исследователь Чжан Цзюньсян отмечает, что «в целях содействия качественному развитию российского профессионального образования в нашей стране важно воспитывать первоклассных русскоязычных талантов, которые могут хорошо рассказывать китайские истории на русском языке» (Перевод наш. – Ч.Я., М.Л.) [6, с. 70]. Внедрение принципов идеологического и политического образования в вузовские программы предполагает ревизию методических основ преподавания языков, поскольку именно с этих позиций теперь должны формулироваться задания для студентов. Например, преподаватель Сычуаньского университета иностранных языков Шао Наньси описывает разработку занятий по русскому языку для юристов на тему «Погода» в аспекте актуальной экологической повестки [7, с. 72]. Новые принципы преподавания обуславливают, соответственно, и пересмотр учебных программ, в частности, с учетом эмоциональной составляющей, поскольку, как отмечают исследователи, механическое включение информации идеологического и политического характера в программы делает ее восприятие шаблонным, но «эмоциональный вклад является важной предпосылкой для обеспечения идеологического и политического эффекта курса», поскольку «хороший эмоциональный опыт важен для стимулирования учащихся» (Перевод наш. – Ч.Я., М.Л.) [3, с. 184]. Юань Синь и Ли Цзянган из Шаньдунского университета в статье делятся опытом внедрения курса «Русский перевод китайской поэзии», концепция которого основана «на идеологическом и политическом мышлении, тесно связывающем наследие китайской культуры с ритмом эпохи “хорошего рассказывания китайских историй”» (Перевод наш. – Ч.Я., М.Л.) [8, с. 88]. Таким образом, новый этап реформы образования в области изучения иностранных языков в колледжах и университетах Китая связан с идеей «трансформации специальностей по изучению иностран-

ных языков из “профессионального преподавания” в “формирование ценностей”» (Перевод наш. – Ч.Я., М.Л.) [5, с. 8].

В настоящее время во многих университетах разработаны курсы иностранных языков в аспекте идеологического и политического воспитания, однако нельзя не отметить, что все еще существуют нерешенные проблемы. Укажем на основные из них.

1. Интеграция учебной программы и «идеологических и политических элементов» является жесткой и прямолинейной, что исключает формирование эмоциональной вовлеченности студентов в процесс обучения. Например, некоторые преподаватели идеологическую и политическую составляющие включали в содержание только иногда, больше искусственно, в виде лозунгов, что не способствует формированию ценностных представлений у молодого поколения. Случаи неудовлетворительного внедрения учебных программ связаны с тем, что в ходе их реализации не используются инновационные творческие методы, которые позволяют интегрировать идеологические и политические компоненты в общую методологию преподавания. В результате складывается ситуация «двух разных поверхностей» (букв. «две кожи» / 两张皮*), которая препятствует синтезу образовательных и воспитательных целей.

2. Вторая проблема во многом обуславливает появление указанной выше, поскольку состоит в недостаточной идеологической и политической грамотности преподавателей, реализующих учебные программы в вузах и колледжах. От специалистов требуется высокий уровень грамотности не только во владении русским языком и традиционной методике его преподавания, но и в идеологической и политической «подкованности». Следовательно, на наш взгляд, без повышения профессиональной квалификации в этом направлении решение проблемы затруднительно.

3. Отмечается нехватка учебных ресурсов для обучения русскому языку, основанных на идеологических и политических принципах, сформулированных в рамках государственной образовательной политики. В настоящее время в Китае издана только одна серия учебников «Знакомство с современным Китаем», подготовленная совместно с отделом пропаганды Центрального комитета КПК и Министерством образования. Она предназначена для студентов старших курсов, обучающихся по специальности «Русский язык». Однако для младших курсов и студентов других специальностей, изучающих русский язык, таких учебных ресурсов нет.

4. На занятиях по русскому языку основной акцент делается на применении традиционных методов преподавания, которые основаны на изучении грамматики, лексики, аудировании, чтении и говорении в формате выполнения упражнений по модели, пересказа и др. приемов, которые больше внимания уделяют форме, нежели содержанию. Большинство преподавателей сосредоточивают внимание на теоретической составляющей или анализе коммуникативных ситуаций. Кроме того, слабо используются творческие задания, дискуссионные формы коммуникации, элементы электронного обучения, связанные с поиском информации, созданием самостоятельного текста на основе исторических и социокультурных знаний о России и Китае, что позволяло бы студентам научиться рассказывать россиянам истории о своей стране на русском языке. Таким образом, отсутствие контекстуализированного и экспериментального дизайна образовательного процесса, учитывающего идеологические и политические принципы преподавания предмета, в частности русского языка, снижает степень заинтересованности обучающихся и, следовательно, качество владения языком, а также способность служить своей стране.

В контексте реформирования образования на основе сформулированных главой государства и КПК принципов развития данной сферы кафедра русского языка и литературы Пекинского педагогического университета, основываясь на многолетнем опы-

* Региональный термин на материке. Образно говоря, два аспекта, которые должны были бы быть связаны друг с другом, на самом деле разъединены и идут своим путем (<https://bkrs.info/slovo.php?ch=两张皮>).

те подготовки преподавателей-русистов, разработала инновационную модель воспитания талантливых китайских специалистов по русскому языку «Два трека – три вектора – четыре интеграции», которая развивает траекторию обучения «от речевых навыков до служения национальной стратегии» и может применяться в разных вузах.

Модель «Два трека – три вектора – четыре интеграции» (рис.), внедренная в университете с 2022 г., уже показывает первые положительные результаты. Она представляет собой синтез трех стратегических направлений: обучение студентов, повышение профессиональной квалификации преподавателей и внедрение инновационных образовательных технологий.

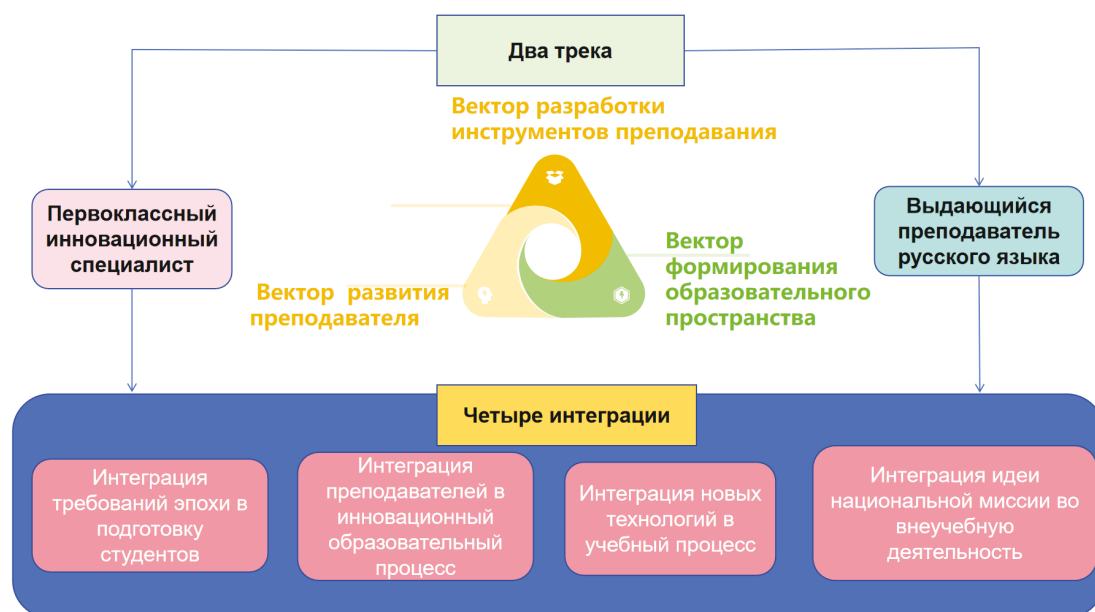


Рис. Модель подготовки «Два трека – три вектора – четыре интеграции»

Стратегия «Два трека» ориентирована на дифференциацию подготовки специалистов по русскому языку, которая реализуется на старших курсах по двум трекам. По первому осуществляется подготовка «первоклассного инновационного специалиста» (拔尖创新人才), обладающего глубокими профессиональными знаниями и умениями в области русского языка и литературы, навыками межкультурного общения, предполагающими наличие широкого кругозора, а также имеющего способность к исследовательской деятельности с применением инновационных технологий. Данный тип выпускника вуз готовит для работы в сферах международных отношений, культуры, науки, экономики, политики. Второй трек ориентирован на подготовку «выдающегося преподавателя русского языка» (卓越俄语教师) – учителя с четырьмя главными качествами: с абсолютно патристическими прогосударственными убеждениями, нравственным чувством, глубокими знаниями и доброжелательностью.

В каждом треке предлагается для изучения определенный набор дисциплин, в содержание и методику преподавания которых интегрированы идеологические и полити-

ческие принципы. Так, в программу по треку «первоклассный инновационный специалист» входит дисциплина «Перевод текстов китайской культуры на иностранные языки», основные задачи которой состоят в обучении студентов правильному пониманию и последующему переводу текстов традиционной культуры (даосского учения, китайской медицины, китайского народного искусства и др.), умению формулировать на основе их содержания жизненные ценности, критически оценивать культурные различия между Китаем и Западом. Специально разработанной для второго трека подготовки «выдающегося преподавателя русского языка» является дисциплина «Исследование деятельности учителей». Она направлена на то, чтобы помочь студентам понять, что современный китайский учитель должен обладать чувством любви к своей стране, глубокой нравственностью, прочными знаниями и уважением к окружающим, поскольку каждый из учителей вносит свой вклад в национальное образование.

Второе стратегическое направление работы кафедры «Три вектора» имеет целью формирование и развитие инноваций, в которых в тесном переплетении находятся 1) образовательное пространство, 2) преподаватель как субъект образовательного процесса и 3) инструменты преподавания.

Вектор формирования образовательного пространства направлен на внедрение инновационных методов преподавания в аудитории с выходом во внеаудиторную работу, которые предполагают не прямую пропаганду идеологических и политических нарративов, вызывающую у студентов отторжение, а естественную интеграцию идеологической и политической тематик в процесс преподавания. Одним из путей такой интеграции является кейсовый метод – обращение в процессе изучения разных тем к анализу реальных ситуаций социокультурного характера. Рассматривая актуальные социальные кейсы (например, противоречия между экономико-технологическим развитием и его влиянием на экологию и др.), студенты (направляемые преподавателем), рассуждая на русском языке, формируют ценностное отношение к разным аспектам жизни Китая.

Аудиторная работа по изучению русского языка сопровождается внеаудиторными мероприятиями, среди которых, например, организованная кафедрой совместно с Московским государственным педагогическим университетом (МГПУ) ежегодная олимпиада по русскому языку «Едем в Москву» (часть заданий в тестах отражает новейшие достижения современного Китая); подготовка студентов к конкурсу, организованному издательством «Преподавание и исследование иностранных языков», предполагающему выступления студентов с речами, в которых содержатся трактовки цитат из китайских письменных памятников, объяснение в контексте исторического и современного развития Китая значений крылатых выражений, использованных в выступлениях и статьях Генерального секретаря ЦК КПК Си Цзиньпина.

Вектор развития преподавателя как субъекта образовательного процесса включает в себя вовлечение преподавателей в различные мероприятия, направленные на повышение квалификации, обмен опытом, проектную коллективную работу с целью подачи заявок на получение грантовой поддержки, что позволяет развивать компетенции преподавателей в области интеграции идеологико-политических элементов в учебный процесс. Так, одним из мероприятий, проводимых кафедрой, является проект «Партийный филиал руководит деятельностью Учебного Класа» (支部进课堂), в рамках которого члены партии посещают занятия, вместе анализируют их содержание и методику, дают советы преподавателям по повышению навыков преподавания с учетом интеграции в содержание занятия идеологических и политических элементов. Кроме того, члены кафедры участвуют в онлайн-семинарах «Виртуальной учебно-исследовательской платформы “Понимаем современный Китай”» (理解当代中国虚拟教研室), организованных Министерством образования КНР, на которых участники изучают методы использования серии учебников «Знакомство с современным Китаем» (理解当代中国系

列教材), созданной на основе концепции внедрения идеолого-политической составляющей в учебный процесс.

Вектор разработки инструментов преподавания сосредоточен на создании учебников в рамках действующей государственной концепции образования. Кафедрой разработана серия из 10 учебников «Ли Юнь» для четырехлетнего учебного цикла обучения студентов по русскому языку. В их содержание внесены идеолого-политические элементы. Например, в курс «Чтение по русскому языку» включены социально-ориентированные тексты, например, «Современная молодежь», в котором сравниваются особенности молодого поколения китайцев и россиян; «Помогая другим – помогаешь себе. Инвалиды-психологи открыли телефон доверия», где речь идет о волонтерской организации для людей с ограниченными возможностями, в которой они сами оказывают помощь нуждающимся в психологической консультации и др. Разработка инновационных учебных материалов постоянная, она продолжается и сегодня.

Третье стратегическое направление «Четыре интеграции» предполагает концептуальное обобщение интеграционных процедур формирования и развития учебного процесса и их практическое внедрение с учетом современной государственной стратегии образования. Обучение студентов русскому языку на кафедре базируется на четырех основных процедурах:

- *интеграции требований эпохи в подготовку студентов*, предполагающей эффективную работу программ с идеолого-политической составляющей по выпуску «первоклассных инновационных специалистов» и «выдающихся преподавателей русского языка», труды которых в перспективе ориентированы на исследовательскую и преподавательскую деятельность, приносящую пользу своей стране;

- *интеграции преподавателей в инновационный образовательный процесс*, состоящей в постоянной мотивации сотрудников кафедры к повышению квалификации, освоению новых программ по разработке курсов на основе идеологических и политических принципов с учетом психологии студентов, обмену опытом, в том числе с членами КПК;

- *интеграции новых технологий в учебный процесс*, предполагающей постоянное их обновление с учетом педагогических инноваций китайского образования, например, использование интеллектуальной платформы по идеологическому воспитанию, создание онлайн-курсов (МООС) и графов знаний, а также других цифровых технологий, совершенствующих учебный процесс;

- *интеграции идеи национальной миссии во внеучебную деятельность*, которая осуществляется с учетом интересов китайской политики «мягкой силы» через проведение совместных мероприятий с большими китайскими компаниями, работающими в этом направлении (Народное издательство образования, компания «Кедэ Сунфа» (科大讯飞), портал «Народный Интернет» (人民网), Агентство Новостей Синьхуа (新华社) и др.); организацию летней практики за рубежом «Рассказываем о Китае», конкурсов-выступлений «Понимаем современный Китай», исследовательского лагеря «Шелковый путь», фестиваля драмы по русскому языку и серии конкурсов по «Микропартийным урокам».

Таким образом, деятельность кафедры русского языка и литературы Пекинского педагогического университета ориентирована на реализацию государственной стратегии идеологического и политического воспитания молодежи. Преподавание русского языка на основе модели «Два трека – три вектора – четыре интеграции» дает возможность не только готовить выпускников-специалистов для разных сфер, научной, международной, политической, образовательной, ориентированных на развитие Китая, но и одновременно повышать уровень квалификации вузовских преподавателей, который должен соответствовать запросам государства, требованиям современного инновацион-

ного подхода к процессу преподавания, в том числе в области использования цифровых технологий и создания современных учебных материалов.

Один из важнейших результатов внедрения модели «Два трека – три вектора – четыре интеграции» на сегодняшний день видится в том, что выпускники кафедры работают в национальных министерствах, например, Министерстве иностранных дел и Министерстве торговли, на российском канале CCTV, на Китайских международных авиалиниях, в корпорации Huawei и других больших организациях, которые функционируют в русле государственной стратегии, реализуя инициативу «Один пояс, один путь» и концепцию «Сообщества единой судьбы человечества».

Список литературы

1. Информационные материалы дискуссий по вопросам образования Генерального секретаря ЦК КПК Си Цзиньпина. Пекин, 2020.
2. Руководящие принципы идеологического и политического построения учебных программ высших учебных заведений: уведомление о руководящих принципах. Министерство образования. [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html (дата обращения 06.09.2025).
3. Ху Ешуан, Сюй Маньлинь. Совместное построение многомерного поля идеологического и политического мышления на курсах иностранных языков на основе результатов обучения – на примере построения курсов по «Си Цзиньпин об управлении государством» // Зарубежная филология. 2024. №4. С. 183–192.
4. Цзян Чжибинь. «Многоязычие +»: значение, траектория и эффективность обучения иностранным языкам в контексте идеологических и политических курсов // Иностранные языки, усовершенствованные технологиями. 2020. №4. С. 18–21.
5. Чжан Гоцян. Исследование по интеграции идеологического и политического воспитания в профессиональные курсы недоступных языков: миссия, чувства, видение // Иностранные языки и преподавание иностранных языков. 2024. №4. С. 1–8.
6. Чжан Цзюньсян. Об основных принципах построения учебников по русскому языку в новую эпоху // Преподавание русского языка в Китае. 2024. №4. С. 69–75.
7. Шао Наньси. Стратегия интеграции идеологических и политических элементов в профессиональные курсы русского языка // Преподавание русского языка в Китае. 2022. №2. С. 71–77.
8. Юань Синь, Ли Цзяньган. Учебный проект «Русский перевод китайских стихотворений», основанный на идеологическом и политическом построении // Преподавание русского языка в Китае. 2024. №4. С. 88–95.

* * *

1. Informacionnye materialy diskussij po voprosam obrazovaniya General'nogo sekretarya CK KPK Si Czin'pina. Pekin, 2020.
2. Rukovodyashchie principy ideologicheskogo i politicheskogo postroeniya uchebnyh programm vysshih uchebnyh zavedenij: uvedomlenie o rukovodyashchih principah. Ministerstvo obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html (data obrashcheniya 06.09.2025).
3. Hu Eshuan, Syuj Man'lin'. Sovmestnoe postroenie mnogomernogo polya ideologicheskogo i politicheskogo myshleniya na kursah inostrannyh yazykov na osnove rezul'tatov obucheniya – na primere postroeniya kursov po «Si Czin'pin ob upravlenii gosudarstvom» // Zarubezhnaya filologiya. 2024. №4. С. 183–192.
4. Czyan Chzhibin'. «Mnogoyazychie +»: znachenie, traektoriya i effektivnost' obucheniya inostrannym yazykam v kontekste ideologicheskikh i politicheskikh kursov // Inostrannye yazyki, usovershenstvovannye tekhnologiyami. 2020. №4. С. 18–21.
5. Chzhan Gocyan. Issledovanie po integracii ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya v professional'nye kursy nedostupnyh yazykov: missiya, chuvstva, videnie // Inostrannye yazyki i prepodavanie inostrannyh yazykov. 2024. №4. С. 1–8.

6. Chzhan Czyun'syan. Ob osnovnyh principah postroeniya uchebnikov po russkomu yazyku v novuyu epohu // Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae. 2024. №4. С. 69–75.

7. Shao Nan'si. Strategiya integracii ideologicheskikh i politicheskikh elementov v professional'nye kursy russkogo yazyka // Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae. 2022. №2. С. 71–77.

8. Yuan' Sin', Li Czyan'gan. Uchebnyj proekt «Russkij perevod kitajskih stihotvorenij», osnovannyj na ideologicheskom i politicheskom postroenii // Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae. 2024. №4. С. 88–95.



The model of training of the specialists of the Russian language in the aspect of ideological education in the People's Republic of China

The issue of training of the Chinese specialists of the Russian language in the aspect of the educational policy of the People's Republic of China of the last years, supposing the integration of ideological and political themes into the program's content, is considered. There is shown the work of the Department of Russian language and Literature in Beijing Normal University in this direction.

The innovative model of student training, including the new view on the graduate, the teacher of university and the tools of the educational process, is developed.

Keywords: *education in the People's Republic of China, teaching Russian language, ideological and political components of education.*

(Статья поступила в редакцию 08.09.2025)



Л.В. ЖАРАВИНА
Волгоград

ОПЫТ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЛИРИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Анализируется лирическое произведение с опорой на теоретические постулаты классического (гуссерлианского) феноменологизма. Вопросы художественной мнемоники рассматриваются с акцентом на трансформирующую роль авторского сознания. Эстетический потенциал исследовательской стратегии выявлен на содержательном и формальном уровнях в проекции на аксиологические константы поэтического и научного творчества Д.Е. Максимова. Привлечены архивные материалы.



Ключевые слова: лирика, поэтика мнимого, творческая индивидуальность, художественная мнемоника, феноменологизм.

Проблемы стратегической ориентации отечественного литературоведения, как и других гуманитарных дисциплин, не сходят с повестки дня. Речь давно не идет о теоретико-методологическом вакууме, обусловленном уходом в историческое небытие дискредитировавшей себя идейно-мировоззренческой доминанты. Напротив, отсутствие *указующего перста* породило спонтанно возникшее разнообразие инновационных исследовательских дискурсов. В этом контексте вопрос о коррелятивной взаимосвязи отечественной словесности и философской мысли не теряет своей актуальности. Он не сводится к проблеме *кто на кого влиял*. Речь идет о тех «*собственно художественных формах*», которые «*отзываются*» на философский дискурс, коррелируют (а иногда и конкурируют) с ним» [6, с. 34].

В частности, методологи обращают пристальное внимание на целесообразность поворота к феноменологизму. Об этом сказано много верного и авторитетного, и тем не менее отмечается, что на практике феноменологический анализ утрачивает свою уникальность и специфическая терминология выступает в качестве изощренно-красивых эквивалентов традиционных дефиниций.

Конечно, нельзя не учитывать, что феноменологизм прошел разные этапы формирования. Развивая основополагающий тезис Э. Гуссерля «Назад, к самим вещам!», он впоследствии активно вступил в «сотрудничество» с историософией О. Шпенглера, «философией жизни» В. Дильтея, экзистенциализмом К. Ясперса, онтологией М. Хайдеггера. Свой вклад внесли Р. Ингарден, М. Мерло-Понти, Ж. Деррида, М. Фуко и др. Но во всех случаях феноменологами на первый план выдвигался интенциональный акт, т.е. переработка реальной данности «трансцендирующим устройством» сознания [10, с. 137]. Акцент на восприятии как смыслопорождающем процессе сближает феноменологический подход с постулатами герменевтики и рецептивной эстетики. На этих предпосылках и будут построены наши размышления о возможностях феноменологического (гуссерлианского) подхода к анализу лирического текста.

Труды и дни Дмитрия Евгеньевича Максимова (1904–1987), тонкого исследователя поэзии Серебряного века, поэта, блестящего мемуариста, профессора Ленинградско-

Дмитрий Максимов (Игнатий Карамов, Иван Игнатов) – поэт петербургско-ленинградский, объединивший классическую традицию русского стиха с авангардизмом XX века, что предполагает, помимо прочего, обращение к новейшим аналитическим стратегиям, в частности к феноменологической практике.

Обратимся к стихотворению «Явление отца»:

219

Ученый, представивший великолепные образцы анализа поэтических текстов М.Ю. Лермонтова, А.А. Блока, В.Я. Брюсова, Андрея Белого и др., уделял много внимания вопросам теории и методологии. В частности, у него была теория «двух встреч» с художественным произведением. Первая «встреча» – «наивная», «встреча наедине». В ней отсутствуют какое-либо «придумывание» и предвзятость, но есть желание «синтетически» охватить художественное целое. Второй контакт («встреча») предполагает аналитическое прочтение: «установление связей текста с другими текстами, с жизнью, с мировоззрением». И, хотя должен следовать третий «акт», возвращающий к первому и с высоты обретенного знания корректирующий его, мысль о ценности непосредственной рецепции и необходимости доверия к читательскому восприятию постоянно присутствует в размышлениях ученого: «<...> изучающий поэзию не отличается от простого читателя принципиально. Нам нет оснований не доверять читательскому синтезу, потому, что он есть и наш синтез» [ОР РНБ. Ф. 1136. Оп. 2. Д. 239. Л. 16. Л. 14].

Читая вышеприведенные стихотворные строки, непредубежденный «наивный» читатель, наверное, прежде всего, обратит внимание на те параметры лирического произведения, которые не характерны для классического стиха: сбивчивый ритм, образную «клочковатость», интонационную неуверенность, недосказанность, наплыв негативно-лексических форм (безлюдье, нечеловеческая ласка, бессонница, коридорная чернота, лестничная площадка), Мука с большой буквы. Наряду с ними – Молчание и Прощенье (тоже с большой буквы). Смысловая перенасыщенность и образная неупорядоченность поддерживаются визуально-графической разорванностью.

В 1966 году Д.Е. Максимов написал «письмо» А.А. Ахматовой «на тот свет», в котором воспроизвел знаковый для него эпизод: «Помните: в Вашей небольшой, какой-то безымянной комнате на Петроградской стороне я читал Вам в первый и в последний раз свои стихи <...> “Властно и самобытно”, – сказали Вы тогда о моих стихах. И после небольшой паузы, где-то посередине, между этим приговором и заключительным энергичным поздравлением, прозвучала прямая и откровенная фраза, уточнявшая эту оценку и, видимо, не изменявшая ее сути: “А знаете – неприятные стихи”» [9, с. 32].

Согласимся: приведенные вышепоэтические строки мало приспособлены для услаждения слуха и действительно производят тяжелое впечатление. Однако профессионал-литературовед, признавая ценность читательской рецепции, не вправе ограничиться ею. Художественный текст нуждается в определенном контексте, вписанном в историко-литературную ретроспективу и, насколько возможно, перспективу.

В данном случае и то, и другое весьма значимы. В далекой ретроспекции и опосредованно – это отразившиеся в мифологии ритуальные практики поминальных обрядов с приглашением предков; средневековые видения; европейская готика с присутствием таинственных посетителей, вестников инобытия, гробовых призраков, фантомов и пр. образных эквивалентов «пограничных» и измененных состояний сознания. В ближайшем хронологическом измерении актуализируются «Видения мурзы» Г.Р. Державина, «Видение на берегах Леты» К.Н. Батюшкова, «кладбищенские» элегии В.А. Жуковского, конечно, пушкинские «виденья» и онейрические образы. Большой контекст, считал Д.Е. Максимов, своей широтой «как бы» обосновывает «правоту частного переживания автора» [ОР РНБ. Ф. 1136. Оп. 2. Д. 220. Л. 8].

Однако обратим внимание: в высказывании содержится оттенок условности («как бы»), что одновременно подтверждает мысль о необходимости расширения ассоциативно-смыслового поля и констатирует ценность художественного факта *per se* (самого по себе). И действительно, возведение конкретики к типовым моделям и ставка на интертекстуальную составляющую (аллюзии, реминисценции и пр.) не всегда уместны, т.к. могут утяжелить и обезличить анализируемый текст, придать «частному переживанию» общетиповой характер, *лица общее выражение*.

Именно поэтому нам представляется адекватным феноменологический подход к тексту, с которым соотносится поэтический хрономираж: прошлое как *со*-путствие настоящего, как *со*-бытие, нечто сосуществующее наряду с бытием. Образы друга, матери, отца, «явившихся» оттуда, могут быть репрезентантами подсознания или порождением защитных функций психики, своеобразным *пси*-фактором, ведущим в глубины парapsихологии и пр. Но в любом случае – это *феномены* в строго этимологическом значении слова.

Не вдаваясь в спекулятивные тонкости (в которые, кстати, Д.Е. Максимов не входил без особой нужды), докажем данный тезис на примере стихотворения «Заклинание» А.С. Пушкина, на взгляд историка литературы, далекого от проблем феноменологизма. Тем не менее мы считаем, что в нем отчасти реализована феноменологическая ситуация, в основе которой лежит рефлексия по поводу события (факта) и его наполненности реальным содержанием, аналогичная взаимодействию понятий *казаться* (*восприниматься*) и *быть* как равнозначных, хотя и разноприродных начал.

*Явись, возлюбленная тень,
Как ты была перед разлукой,
Бледна, холодна, как зимний день,
Искажена последней мукой.
Приди, как дальняя звезда,
Как легкой звук иль дуновенье,
Иль как ужасное виденье <...> [11, с. 193].*

С одной стороны, *явись, приди*, с другой – *была*. Была «перед разлукой <...> как зимний день» – миметически ясное сравнение. *Приди*, как «дальняя звезда», «легкий звук иль дуновенье, иль как ужасное виденье», – здесь визуально-семантическая чувственность выходит за собственные границы в иноприродное измерение. «Мы создаем для себя образы фактов», – отмечал В.В. Налимов [10, с. 155].

«Образ факта» и факт могут быть по-пушкински одновременно дифференцированы и объединены, но интенциональность, т.е. преобразующая роль сознания в его направленности на предметы реального мира – основа художественной мнемоники. Кстати, отметим, что Даниил Хармс, высоко ценимый Д.Е. Максимовым, назвал свой сборник разножанровых текстов, где автобиографический и квазибиографический моменты выступают в единстве – «О явлениях и существованиях» (1929–1939).

В пушкинском стихотворении черта подводится заключительным строками, отбрасывающими сомнения в реальности не только переживания, но и возможности появления самого предмета любовной страсти:

*Мне все равно, сюда! сюда!..
Хочу сказать, что все люблю я,
Что все я твой: сюда, сюда! [11, с. 193].*

Говоря языком феноменологии, конкретный объект при всей погруженности в ассоциативно-смысловую ретроспекцию, существует *здесь и сейчас* (*hicetnunc*).

В свете вышесказанного необходимо отметить глубокий и постоянный интерес, который Д.Е. Максимов испытывал к творчеству П.А. Флоренского. Причем целесообразно сослаться не на знаменитый труд «Столп и утверждение Истины», а на гораздо менее популярную работу «Мнимости в геометрии» (полное название – «Мнимости в геометрии. Расширение области двумерных образов геометрии», 1922). Эта книга, над которой ученый работал в течение двух десятилетий, была заявлена им как его отклик на 600-летний юбилей кончины Данте.

Трактат не только предвещает дальнейшие разыскания Флоренского в области теоретической спатиологии, но и непосредственным образом проецируется на художественную хронотологию. Более того, общее направление исследования не исчер-

пывается рассмотрением двухмерных явлений в геометрии и, выходя за пределы пространственной проблематики, касается вопросов смыслополагания в том значении, какое придается понятиям *виртуал* и *визуализация* в наше время.

В сочинении один из акцентов сделан на логическом парадоксе: несмотря на то, что мнимые образы лишены наглядности и потому не имеют «конкретно-воззрительно-го содержания», их смысл очевиден [14, с. 10]. В итоге формируется некая метареальность, в пространстве которой мнимости обретают видимые и четко обозначенные параметры, что для Флоренского являлось основой разграничения мнимого и нереального.

В этом отношении стихотворение «Явление отца» соотносимо с рассуждениями Флоренского об альтернативном пространстве, идея «человекосоразмерности» которого давно и прочно усвоена литературной традицией. Что же касается теории мнимостей, то феноменологически дополненная она вносит некоторые специфические нюансы и в истолкование художественной образности как на содержательном, так и формальном уровнях.

«Существует несколько способов подойти к мнимостям», – утверждал философ [Там же, с. 6]. И в свете изложенного очевидно: Иван Игнатов (Иван Карамов) – не просто творческий псевдоним Д.Е. Максимова или ролевой исполнитель, автор-маска, но квинтэссенция известного ученого и вузовского профессора.

Менее всего, особенно в силу интонационно-ритмической организации, анализируемое стихотворение напоминает молитву. Однако в нем ощутима скрытая «молитвенность образов», о которой писал И.А. Ильин применительно к русскому классическому искусству: «Духовный опыт не всегда имеет внешнюю “форму” молитвы; но по существу своему он всегда подобен молитве» [4, с. 350]. По сути, в основе события, отраженного в процитированном поэтическом тексте, также лежит молитвенный опыт, вопрошание о смысле бытия, порожденное состоянием экзистенциальной озабоченности. И хотя ясно, что «явление» отца стало возможным лишь в результате напряженного духовного самособирания, мотивно-образная конструкция составлена из разноприродных деталей предметно-вещного и умозрительного наполнения.

Отец «пришел из гроба» и «сел у шкафа на дальний стул»; стул «потертый» и, кажется, венский; «голова состарилась», но так и должно быть. Мысленный путь к отцу предстает не как порыв к Истине, но как блуждание по тропинкам-коридорам петербургского многоквартирного дома с «чернотой» лестничных площадок. Все обыденно, зримо, телесно, даже грубовато-чувственно. Поистине: «Назад, к самим вещам!»

Но далее идет процесс развоплощения: отец «смотрел неизъяснимо», переполнял «своим Вниманием» жилье; он был «как Молчание, как Присутствие, как Мука безмерно-сладкая и, может быть, Прощенье». И хотя оба лирических персонажа, отец и сын, прибегают к жестикюляции («я потянулся к нему», «он, смущенный, зашевелился вдруг»), видение исчезает: «Я <...> / Стоял, пока он длился, т.е. испарялся...». Робкий шепот уходящего отца: «нет... сын мой бедный...» и авторское восклицание: «О, люди добрые...» бессильны реанимировать ускользающую предметность. А пролонгированный акт ускользания, графически подтвержденный многоточиями, предполагает бесконечность смыслового наполнения.

В итоге в стихотворении Максимова-Игнатова воссоздается многообъемная метареальность, переводящая феномены мнимого в истинное, и сделано это с использованием нетрадиционных видов поэтической образности. В этом плане обращает на себя внимание *метабола*, определяемая теоретиками постмодернизма как троп или «поэтический образ, в котором нет раздвоения на “реальное” и “иллюзорное”, “прямое” и “переносное”, но есть непрерывность перехода от одного к другому, их подлинная взаимопричастность» [16, с. 166].

Вопрос о близости поэзии Д.Е. Максимова к эстетике постмодернизма еще не был предметом специального изучения, тем не менее стихотворение «Явление отца», демон-

стрирующее «взаимопричастность» реального и ноуменального миров, абсолютно метаболично. Причем метаболично по смысловым, пространственным и темпоральным измерениям.

П.А. Флоренский говорил о равнозначности мнимых и реальных плоскостей бытия: *оттуда – сюда*. Но это означает аналогичную равнозначность и темпоральных параметров *тогда – сейчас*, поскольку теория мнимостей свидетельствует о четырехмерности пространственно-временного континуума. С феноменологической точки зрения воспроизвести переживание какого-либо события означает описать *процесс* его освоения «внутренним сознанием времени» [2].

И действительно, появление отца и его уход, т.е. ситуативные начало и конец дают-ся поэтом во временной последовательности, которая является отражением различных фаз единой эмоционально-логической динамики. Причем, заметим: начальная фаза процессуальна; последующие представлены в постепенно замедляющемся ракурсе. Гуссерлианец в подобных случаях обращается к понятию *ретенция*, означающему способность сознания удерживать некогда зародившееся первоначальное впечатление как пришедшее *только что* [5, с. 28–35]. Конечно, «внутреннее сознание времени» направлено на удержание значимого мгновения, способного растянуться синхронно «растяжению» души, переносящей прошлое в настоящее. В результате и образуется четырехмерный континуум, который передается автором стихотворения через «игру» глагольными формами.

Так, изначально заявленная предметно-пространственная суггестивность (гроб, шкаф, стул, коридоры и пр.) сопрягается с глаголами прошедшего времени совершенного вида: «пришел из гроба», «сел у шкафа», «не очень изменился», «голова состарилась». Но далее, когда телесно-материальная конкретика редуцируется, глаголы утрачивают четкую зафиксированность на единичном и свершившемся действии. Сначала это касается сына, лирического героя, alter ego автора («Я так любил, так ждал его», «ласки хотелось», «прилежно изучал»), а потом и отца, растворяющегося в инобытии: «смотрел неизъяснимо, своим / Вниманьем переполняя...». На следующем этапе телесно-жестовая конкретика устраняется абстрактными обозначениями: «Молчанье», «Присутствие», «Мука», «Прощенье». В итоге первая, «быстрая», стадия восприятия с элементами монтажа переходит в стадию глубокой медитации. Заключительная же вокативная фраза не только не закончена, но и неизреченна: «О, люди добрые...» Образно-смысловая полифония поддерживается ритмической.

Рассмотренные параметры лирического текста, на наш взгляд, достаточно убедительно свидетельствуют о возможности рассмотрения художественной интенциональности в свете идей феноменологизма, что, конечно, не отрицает правомочности других подходов, в том числе и традиционных. Более того, сам феномен художественности предполагает комплексную исследовательскую стратегию. Однако, исходя из характеристики литературного явления из любого отдельно взятого философского постулата или идеологии, важно не упустить главное: творческую индивидуальность. «Я убежден, – писал Д.Е. Максимов в книге о Брюсове, – что проникнуть в глубину лирического творчества, закрывая глаза на личность поэта, невозможно. Личность есть причина поэзии и, как всякая причина, присутствует и активно живет в том, что она вызвала к жизни» [7, с. 6–7].

Доминантой же творческих устремлений Дмитрия Евгеньевича Максимова, интегратором его поэтического и научного творчества был феномен памяти. «Крупинки памяти, я не отдам вас даром»; «Я в память памяти спою пустую песню, / Чтоб шепот памяти еще услышать мне...»; «Последней памяти я сберегу глоток...», – читаем в другом стихотворении [9, с. 103]. Да и весь триптих – «Тень друга», «Явление отца», «Явление матери» – не что иное, как апелляция к памяти.

Э. Гуссерль отождествлял мнемический процесс с темпоральностью сознания и, как отмечено, рассматривал память в ракурсе ретенции. Отсюда апология понятия *Теперь* (с большой буквы), которое в различных модификациях изобилует на страницах трактата «Феноменология внутреннего сознания времени». Подлинным, «чистым» феноменологическим временем, по утверждению философа, является только настоящее время. «Каждое ощущение, – утверждал он, – имеет свои интенции, которые ведут от Теперь к новому Теперь и т.д.» [2, с. 118]. «Новое Теперь», «актуальное Теперь», «точечное Теперь», «предшествующее Теперь», «только что прошедшее Теперь», «Теперь-явление», «Теперь-точка» – все это ключевые узлы феноменологической мнемоники.

Для Д.Е. Максимова память о прошлом – это не сиюминутные (*здесь и сейчас*) переживания минувшего, но основа личностного и творческого самоопределения, уходящая в глубины выстраданного духовного опыта. «Человек для Блока – это Помнящий, органически связанный с миром, поскольку это единение с миром “без памяти” невозможно», – читаем в книге о Блоке [8, с. 119].

В аналогичном ракурсе писал о мире, людях, любви, долге, человеческой боли поэт Дмитрий Максимов (Иван Игнатов):

*Вы, стоящие навеки в дверях.
Пришедшие сюда,
Прошедшие мимо,
Сущие и приснившиеся.
Живые и выходцы.
Незабвенные и другие.*

.....
*Вы – в сердце моем, в сердце моем,
в моем сердце.
Аминь* [8, с. 98–99].

Конечно же, никакое *Теперь* (тем более *теперь*) не способно исчерпать существа поэзии, за которую, как Д.Е. Максимов подчеркивал в своих лекциях, «следует вести борьбу», помня, что это «один из путей борьбы за человеческую душу, – за ее человечность» [ОР РНБ. Ф. 1136. Оп. 2. Д. 239. Л. 3]. В этой борьбе память о прошлом бесценна.

Отсюда пронзительно-трогательные стихи, видимо, написанные не в самые благополучные минуты жизни:

*Подушки. Порошки без толка...
И вдруг... Иль это Бог принес?
Неизъяснимый запах елки.
Знакомый до последних слез* [9, с. 80].

«Неизъяснимый запах елки» из этого, казалось бы, простенького четверостишия и неизъяснимый взгляд отца («смотрел неизъяснимо») из отягощенного грузом ассоциаций сложного лирического текста – явления однопорядковые, выходящие в область религиозной апофатики, которая не поддается феноменологическому измерению да и не нуждается в нем.

В Отеле рукописей Российской национальной библиотеки хранится неопубликованный фрагмент отзыва Д.Е. Максимова о поэтическом сборнике Сергея Стратановского «В страхе и трепете», датированный 1981 годом. С.Г. Стратановский – один из наиболее значительных поэтов современности, но для Дмитрия Евгеньевича он, прежде всего, был близким по духу учеником, носителем петербургской культуры, продолжателем традиций Н. Заболоцкого, Н. Олейникова, В. Хлебникова, имеющим «нечто филоновское». Отдавая должное такому родству, Д.Е. Максимов замечает, что стихи Стратановского трагичней, «ущербней»: в них «острая человеческая боль» без позы.

И в то же время рецензент пишет о «злой поэтике», в которую может превратиться «темное зрение» поэта: «Нет прямой любви к миру, к природе, к вещам, к женщине. Жаль!!!» [ОР РНБ. Ф. 1136. Оп. 3. Д. 35. Л. 1]. «Поэт изображает не просто тоску, а поэзию тоски», – говорится в другом месте [ОР РНБ. Ф. 1136. Оп. 3. Д. 220. Л. 9]. Иными словами, «поэтизирующий стиль» есть стиль трансформирующий и в конечном счете преобразующий действительность в позитивном ключе, поэтому лирика, «даже наиболее непримиримая, в конечном счете является жизнеутверждением» [ОР РНБ. Ф. 1136. Оп. 3. Д. 35. Л. 15]. Глубочайший путеводный смысл Д.Е. Максимов придавал двустигию Иннокентия Анненского: «А если грязь и низость – только мука / По где-то там сияющей красе...» [1, с. 103].

«<...> Искусство по самой своей природе выходит из себя», – считал ученый [6, с. 7]. И чем значительнее художественный феномен, тем выше его всеохватывающая и всепроникающая способность. Безусловно, благодатным источником триединства *гнозис – логос – поэзис*, реализованного в поэтическом творчестве, научной и педагогической деятельности Дмитрия Евгеньевича Максимова, явилась его многоипостасная личность.

Что же касается самого феноменологического подхода к анализу художественного материала, то он в ограниченных пределах (как, впрочем, и любая другая локальная исследовательская стратегия) вполне приемлем и продуктивен.

Список литературы

1. Анненский И.Ф. Стихотворения и трагедии. Ленинград, 1990.
2. Гуссерль Э. Собрание сочинений: Феноменология внутреннего сознания времени. Т. 1. М., 1994.
3. Жаравина Л.В. Логос Петербурга: Д.Е. Максимов – поэт // Культура и история: актуальные проблемы теории и истории культуры: сборник статей. СПб., 2004. С. 85–101.
4. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта: Исследование. Т. 1–2. М., 1993.
5. Книгин А.Н. Ретенция и вероятностный характер образования общих и абстрактных идей // Вестник Томского государственного университета. 2005. №1. С. 28–35
6. Корчинский А.В. Форманты мысли. Литература и философский дискурс. М., 2015.
7. Максимов Д.Е. Брюсов. Поэзия и позиция. Ленинград, 1969.
8. Максимов Д.Е. Поэзия и проза Ал. Блока. Ленинград, 1975.
9. Максимов Д.Е. Стихи. СПб., 1994.
10. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М., 2011.
11. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 3: Стихотворения. 1927–1936. М., 1957.
12. Сокурова О.Б., Галиев Р.Ф. Д.Е. Максимов (1904–1987): портрет ученого и поэта на фоне эпохи // Вестник Сыктывкарского университета. Серия гуманитарных наук. 2024. №3. С. 18–33.
13. Топоров В.Н. Стихи Ивана Игнатова. Представление читателю // Биография и творчество в русской культуре начала XX века. Блоковский сборник IX. Памяти Д.Е. Максимова. Ученые записки Тартуского государственного университета. Выпуск 857. Тарту, 1989. С. 22–43.
14. Флоренский П.А. Мнимости в геометрии: расширение области двухмерных образов геометрии (опыт нового истолкования мнимостей). М., 1922.
15. Хмельницкая Т.Ю. О лирике Ивана Игнатова // Максимов Д.Е. Стихи. СПб., 1994. С. 161–170.
16. Эпштейн М.Н. Парадоксы новизны: О литературном развитии XIX–XX веков. М., 1988.
17. ОР РНБ. Ф. 1136. Оп. 2. Д. 239. Л. 16 и др. Отдел рукописей Российской национальной библиотеки. Ф. 1136. Оп. 2. Д. 239. Л. 16 и др.

1. Annenskij I.F. Stihotvoreniya i tragedii. Leningrad, 1990.
2. Gusserl' E. Sobranie sochinenij: Fenomenologiya vnutrennego soznaniya vremeni. T. 1. M., 1994.
3. Zharavina L.V. Logos Peterburga: D.E. Maksimov – poet // Kul'tura i istoriya: aktual'nye problemy teorii i istorii kul'tury: sbornik statej. SPb., 2004. S. 85–101.
4. Il'in I.A. Aksiomy religioznogo opyta: Issledovanie. T. 1–2. M., 1993.
5. Knigin A.N. Retenciya i veroyatnostnyj harakter obrazovaniya obshchih i abstraktnyh idej // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2005. №1. S. 28–35
6. Korchinskij A.V. Formanty mysli. Literatura i filosofskij diskurs. M., 2015.
7. Maksimov D.E. Bryusov. Poeziya i poziciya. Leningrad, 1969.
8. Maksimov D.E. Poeziya i proza Al. Bloka. Leningrad, 1975.
9. Maksimov D.E. Stihi. SPb., 1994.
10. Nalimov V.V. Spontannost' soznaniya: Veroyatnostnaya teoriya smyslov i smyslovaya arhitektonika lichnosti. M., 2011.
11. Pushkin A.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 10 t. T. 3: Stihotvoreniya. 1927–1936. M., 1957.
12. Sokurova O.B., Galiev R.F. D.E. Maksimov (1904–1987): portret uchenogo i poeta na fone epohi // Vestnik Syktyvkarskogo universiteta. Seriya gumanitarnyh nauk. 2024. №3. S. 18–33.
13. Toporov V.N. Stihi Ivana Ignatova. Predstavlenie chitatel'yu // Biografiya i tvorchestvo v russkoj kul'ture nachala XX veka. Blokovskij sbornik IX. Pamyati D.E. Maksimova. Uchenye zapiski Tartuskogo gosudarstvennogo universiteta. Vypusk 857. Tartu, 1989. S. 22–43.
14. Florenskij P.A. Mnimosti v geometrii: rasshirenie oblasti dvuhmernyh obrazov geometrii (opyt novogo istolkovaniya mnimostej). M., 1922.
15. Hmel'nickaya T.Yu. O lirike Ivana Ignatova // Maksimov D.E. Stihi. SPb., 1994. S. 161–170.
16. Epshtejn M.N. Paradoksy novizny: O literaturnom razvitii XIX–XX vekov. M., 1988.
17. OR RNB. F. 1136. Op. 2. D. 239. L. 16 i dr. Otdel rukopisej Rossijskoj nacional'noj biblioteki. F. 1136. Op. 2. D. 239. L. 16 i dr.



The experience of phenomenological analysis of lyric text

The lyric work based on the theoretical postulates of classical (Husserliana) phenomenology is analyzed. The issues of the fictional mnemonics are considered with the focus on the transforming role of the author's consciousness. The aesthetic potential of research strategy is discovered at the substantial and formal levels in the projection of the axiological constants of poetic and scientific work of D.E. Maksimov. The archive materials are involved.

Keywords: *lyrics, poetics of imaginary, creative individuality, fictional mnemonics, phenomenology.*

(Статья поступила в редакцию 01.10.2025)

**ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ И ЯЗЫКА РЕДАКЦИЙ ДРАМАТУРГИЧЕСКИХ
ТЕКСТОВ Н.В. ГОГОЛЯ**

Стилистика драматургических текстов Н.В. Гоголя тесно связана с осмыслением возможностей драматургического и прозаического языка, а также с изменениями в языковой системе литературного языка того времени. Сравнение редакций драматургических текстов свидетельствует о серьезных изменениях в стилистической системе, исходящих из уточнения лексических особенностей текста.



Ключевые слова: драматургия, лексический слой, семантика, историзмы, вульгаризмы, просторечия, старославянизмы.

Творчество Н.В. Гоголя, являющегося ключевой фигурой в литературном процессе первой половины XIX в., изучено обширно и всесторонне. Однако в данной работе нами будет проведен анализ языка драматургических текстов Н.В. Гоголя, что позволит указать на пути и возможности изучения важных и актуальных вопросов. «Изучение стиля, художественного мастерства Гоголя все еще остается далеко не в полной мере решенной задачей» [7, с. 56].

М.М. Бахтин и В.В. Виноградов [2; 3] в работах, посвященных исследованию языка Н.В. Гоголя, большое внимание уделяют драматургическим произведениям, где выделяют особенности диалогического единства. По мнению М.М. Бахтина, в драматургических текстах Н.В. Гоголя наблюдаются «тончайшие изменения смысла, которые происходят при напряженной диалогичности» в художественном тексте [1, с. 123–134]. В.В. Виноградов рассматривает «возможности эмоциональных эффектов, которые обусловлены отношением стиля диалога к общему тону повествования и особенностям чередования реплик в диалоге, его строением» [3, с. 451].

Исследования Б.А. Ларина строятся на идее о стройной теории семантического своеобразия диалогического слова в драме; ученый выделяет два наиболее важных его проявления – сценичность и смысловую двуплановость [7, с. 164–166].

В целом язык Н.В. Гоголя отражал современные ему языковые процессы, в числе которых особенно интенсивно проявлялась демократизация русского литературного языка [12, с. 141]. Но имеются и отличительные черты языка писателя.

Драматургический и прозаический язык Н.В. Гоголя более активно, чем у его предшественников отражает социально-речевое своеобразие реплик персонажей, начиная в русской драматургии строить диалог на контрасте социально обусловленных семантических вариантов слова. Контраст социально обусловленной семантики и нормативных слов становится основой комической сцены непонимания героями друг друга. Также Н.В. Гоголь использует субъектно-ориентированные, ненормативные значения слов, что способствует передаче своеобразия взглядов и характеров персонажей (словесная характеристика лиц). Не только центральные герои, но и даже эпизодические персонажи, промелькнувшие лишь в одном явлении, имеют ярко индивидуализированную речь.

Отличительной особенностью стиля и языка Н.В. Гоголя также становится широкое употребление в своих произведениях просторечной лексики, которая обнаруживается в словах персонажей. Например, в ремарках «Ревизора», то есть в месте авторского слова, писатель использует следующие выражения: «Осип схватывается с постели» [4, с. 262], «Хлестаков выпроваживает слесаршу» [Там же, с. 307]; «Городничий

заливается и помирает со смеху» [Там же, с. 336], «Вскрикивает, подпрыгивая от радости» [Там же, с. 267].

Благодаря Н.В. Гоголю многие стили разговорно-бытовой речи были избавлены от условных стеснений и литературных штампов, введенных вкусами и требованиями ограниченной социальной среды.

Автор способствовал созданию нового, особого вкуса к живым, образным и непринужденным экспрессивным выражениям народной речи в широких кругах русского читающего общества. Он обогатил словарный состав языка новыми фразеологическими единствами и новыми словами, происшедшими от имен гоголевских типов.

Без полного изучения истории текста, истории замысла произведения и истории авторского варианта, а также без художественной оценки всех вариантов и редакций текста нельзя говорить о полноценном анализе художественного текста.

Рассмотрение вариантов и редакций позволяет оценить их через призму наиболее полного воплощения в них наилучшего замысла автора [8, с. 87]. Главное в сравнении редакций и вариантов – стремление выявить внутренние «соответствия текста», обнаружить текст, в котором меньше всего внутренних противоречий и разногласий с авторским замыслом.

Важное отличие чернового текста от белого состоит в том, что в черновом тексте имеется несколько слоев текста, причем прежде написанный текст частично используется автором для создания нового, слои оказываются до известной степени совмещенными.

При сравнении редакций драматургических текстов Н.В. Гоголя стало понятно, что необходимо пользоваться первой и окончательной редакциями, что позволит проводить анализ более подробно. Именно сравнение этих редакций особо отчетливо показывает изменение стилистической системы, исходящей из уточнения лексических особенностей текста.

Рассмотрим основные редакционные изменения в стилистической системе драматургических текстов Н.В. Гоголя.

1. *Изменения в лексическом строе, характеризующем внешность персонажей.* При описании главного героя пьесы «Ревизор» Н.В. Гоголь в начальной редакции пишет: «Молодой человек, *недурной наружности*, ходит этак по за<ле> и в *лице* видно рассуждение, такие важные поступки...» [4, с. 149]. В окончательной редакции находим изменения: «*Недурной наружности*, в партикулярном платье, ходит этак по комнате, и в *лице* этакое рассуждение... *физиономия*... поступки, и здесь (вертит рукою около лба) много, много всего» [Там же, с. 253]. Добавление лексемы *физиономия* к уже имеющейся лексеме *лицо* способствует новому смыслу. Так, в словаре находим: «физиономия – то же, что и лицо (в 1 и 2 знач.)» [9, с. 852]. Использование синонимичных слов, то есть повтор значения, способствует тому, что читатель должен понять, что внешность героя важна. На значимость внешности указывает и другое изменение.

В первоначальной редакции находим следующее первое впечатление от Хлестакова: «Молодой человек, *недурной наружности*...» [4, с. 149], в окончательной же редакции: «*Недурной наружности, в партикулярном платье*...» [Там же, с. 253]. Так, драматург убирает возрастную характеристику и уточняет именно внешность персонажа. Это может быть связано с установкой автора: в том числе и из-за внешности Хлестакова принимают за ревизора. Народная форма мудрости «по одежке встречают» особенно хорошо в данном случае описывает замысел такого рода изменения текста.

2. *Изменения в лексическом строе наименований географических и локальных объектов, в именах персонажей.* Самое заметное изменение, конечно же, фамилия героя. В первой редакции он значится под фамилией *Хласков*, однако затем фамилия варьируется (Скакунов, Перепелкин), и в окончательной редакции она была заменена на фамилию

Хлестаков. Общим между всеми словами можно назвать семантику времени – быстро-та действия. Так, главный герой быстро приспосабливается к своему новому статусу.

Часто автор меняет топонимические названия. В первоначальном тексте находим: «А трактирщик говорит, что фамилия его Хласков, служит в Петербурге, едет для свидания с родителями в *Екатеринославскую губернию*, но остановился; уже три <недели> как живет здесь; дальше не едет и денег не плотит» [Там же, с. 150], в окончательной версии: «Это, говорит, молодой человек, чиновник, – да-с, – едуший из Петербурга, а по фамилии, говорит, Иван Александрович Хлестаков-с, а едет, говорит, в *Саратовскую губернию* и, говорит, престранно себя аттестует: другую уж неделю живет, из трактира не едет, забирает все на счет и не копейки не хочет платить» [Там же, с. 253]. Изменение носит территориальную близость. Екатеринослав – это название города Новороссийска в то время, поэтому из Санкт-Петербурга намного дальше было отправиться в Екатеринослав, чем в Саратов. Факт того, что он потратил все деньги, еще не доехав до Саратова характеризует героя лучше, чем хоть и не слишком далекая, но имеющаяся разница между Саратовым и Новороссийском. Изменением конечного пути Хлестакова связана и трансформация промежуточных пунктов. Так, в первой редакции герой говорит: «Ах, если бы в *Туле* я не кутнул» [Там же, с. 158]. В окончательной редакции имеется: «Да, если б в *Пензе* я не покутил» [Там же, с. 263].

Меняются не только глобальные географические пространства. Так, Н.В. Гоголь заменяет *Дом призрения убогих* в первоначальной редакции на *церковь*. Сравним: «Да если спросит ревизор: “Давно ли строится Дом призрения убогих?”, сказать, что недавно, что еще только вчера или третьего дня начали, чтоб он ничего и не знал, что его строят 12 лет» [Там же, с. 154] и «Да если спросят, отчего не выстроена церковь при богоугодном заведении, на которую год назад была ассигнована сумма, то не позабыть сказать, что начала строиться, но сгорела» [Там же, с. 258]. Такое изменение носит обличительный характер: если в первой редакции Н.В. Гоголь хотел показать равнодушие к сиротам, престарелым, инвалидам, но в окончательной редакции он показывает уже отсутствие не только моральных принципов городничего, но и его веры в Бога: сам не верит и других лишает этой возможности.

Интересны примеры, когда заменяются точные координаты на бытовые, примерные. Например, в первой редакции говорится: «Возле будки, *против Вознесенских ворот*» [Там же, с. 149], в окончательной редакции: «Возле будки, *где продаются пироги*» [Там же, с. 252]. Благодаря этому создается овеществление, бытовой план описания.

В первоначальной редакции используется слово *толкучий* (рынок), которое в окончательной редакции теряет свое определение и остается только самоценным. Сравним: *посылает на толкучий* и *посылает на рынок*.

При описании города Хлестаков в первой редакции говорит: «Такой *скверный городишка*, ничего совершенно нет. Хоть бы *кандиторские* были, то можно бы еще перехватить того-сего и вытти, не плативши. Я заходил во все *овошенные лавки* и пробовал балыки и сыр» [Там же, с. 159]. В окончательной редакции находим: «Какой скверный городишко! В *овошенных лавках* ничего не дают в долг» [Там же, с. 264]. Значительно уменьшив информацию, Н.В. Гоголь создает одно восклицательное предложение, которое не нуждается в пояснении.

В первоначальной редакции видим: «Право, я не знаю, откуда он берет такую говядину. На рынке всегда у меня хорошая...» [Там же, с. 164]. При этом качество говядины поясняется в окончательном варианте благодаря введению дополнительной информации: «На рынке у меня говядина всегда хорошая. Привозят *холмогорские купцы*, люди трезвые и поведения хорошего» [Там же, с. 271]. Холмогоры всегда славились и славятся своим сельским хозяйством: выращивание коров, гусей. Расцвет Холмогор приходится на конец XVIII века, когда вся торговля России с Западной Европой шла через территорию; тогда и прославились холмогорские купцы.

3. *Изменения в лексическом строе наименований еды и напитков.* К описанию еды автор относится с особым интересом, поэтому в первоначальной редакции присутствует большее количество слов, описывающих еду. Сравним: в первоначальной редакции: «Я видел сам, проходя мимо кухни, как готовилась *рыба и котлеты*» [Там же, с. 161], в окончательной редакции: «И в столовой сегодня поутру два каких-то коротеньких человека *ели семгу и еще много кой-чего*» [Там же, с. 267]. С одной стороны, информация уменьшается (рыба и котлеты – в первоначальной редакции, семга – в окончательной), но с другой стороны, информация уточняется: рыба приобретает конкретное описание – семга.

Уточняется наименование рыбы и в другом эпизоде. В первоначальной редакции Хлестаков ограничивается: «И завтрак тоже очень недурен был. Что это, каждый день бывает в богоугодных заведениях такой завтрак?» [Там же, с. 177]. В окончательной редакции видим развернутый диалог, который заканчивается уточнением:

«Хлестаков. Завтрак был очень хорош; я совсем объелся. Что, у вас каждый день бывает такой?

Городничий. Нарочно для приятного гостя.

Хлестаков. Я люблю поест. Ведь на то живешь, чтобы срывать цветы удовольствия. *Как называлась эта рыба?*

Артемий Филиппович (подбегая). *Лабардан-с*» [Там же, с. 263].

Такое же уточнение находим в другом примере. В первоначальной редакции представлен текст: «Если бы была мелочь, послать бы на рынок купить хотя *булок*» [Там же, с. 162]. В окончательной редакции Н.В. Гоголь заменяет лексему булка лексемой сайка: «Если бы мелочь, послать бы на рынок и купить хоть бы *сайку*» [Там же, с. 269]. В словаре отражено: «Сайка – род продолговатого или круглого пшеничного хлебца» [9, с. 681].

Описание говядины сопровождается сравнением «протухлую и такую, *как дерево*» [4, с. 163], в то время как в окончательной редакции сравнение выглядит следующим образом: «такую твердую, *как бревно*» [Там же, с. 271]. Отметим, что такое изменение связано именно со смысловой наполненностью самих лексем: бревно – твердое, поэтому говядина характеризуется по данному качеству, а значит, сравнение с деревом было бы неуместно, ведь есть деревья мягких пород.

В окончательном варианте Н.В. Гоголь вводит наименование *французская водка*:

«Бобчинский. А Петр Иванович уж услышали об этом от ключницы вашей Авдотьи, которая, не знаю, за чем-то была послана к Филиппу Антоновичу Почечуеву.

Добчинский (перебивая). За бочонком для *французской водки*» [Там же, с. 252].

Французской водкой во времена Н.В. Гоголя именовали водку очень хорошего качества, так эпитет французский становится равен знаку качества: все французское имеет положительную характеристику (галломания).

Отметим, что в первой редакции Авдотья отправляется к Почечуеву «*засушеною мятою для простуды...*» [Там же, с. 149]. Так, происходит смена смысла: от лечения к веселью, празднеству.

Такой же положительной характеристикой обладает и наименование *губернская мадера*: «Да есть у нас губернская мадера: неказиста на вид, а слона повалит с ног» [Там же, с. 279]. В словаре находим: «Мадера – сорт виноградного вина» [9, с. 327]. В сочетании с определением *губернская мадера* воспринимается как территориально ограниченный напиток, а значит, обладающий своими достоинствами.

Однако значимость наименований еды была видна и в первой редакции. Сравним: «и там скажи... чтобы мне дали... пообедать: *там суп, соус... и еще что-нибудь*. Поскорей» [4, с. 158]. В окончательной редакции Н.В. Гоголь убирает наименования возможной еды: «Там скажи... чтобы мне дали пообедать» [Там же, с. 262].

4. *Изменения в лексическом строе ремарок, которые описывают местонахождение или действия персонажей.* Например, в первоначальной редакции: «Осип (*сидит на*

барской постели)» [Там же, с. 155], «Осип *лежит* на барской постели» [Там же, с. 266]. Изменение носит принципиальный характер: слуга позволяет себе лежать на *барской* постели. Дальнейшая же реплика вошедшего Хлестакова также меняется. В первоначальной редакции: «А, верно, *лежал* на кровати? Вся искомкана» [Там же, с. 157], в окончательной версии: «А, *опять* *валялся* на кровати?» [Там же, с. 262]. Добавления наречия *опять* показывает, что это не первый случай, Хлестаков знает об этом, а изменение лексемы *лежал* на лексему *валялся* доказывает, что слуга не уважает своего хозяина, давно забыл правила приличия.

Изменения в ремарках отображают также выражение психологического состояния героя, его переживания. В первой редакции видим: «Хлестаков (*Напеваает.*) Послушай, эй, Осип! <...> Ты ступай туда» [Там же, с. 157]. В окончательной редакции внутренняя легкость и безмятежность Хлестакова сменяется: «Хлестаков (*громким, но не столь решительным голосом*). Ты ступай туда» [Там же, с. 262]. Так, герой приобретает некий стержень, он готов к поступкам, пусть даже на словах.

5. *Изменения в лексическом строе при описании психологических характеристик, усиления какого-либо качества или черты.* В первоначальной редакции находим указание: «*Нравоучительно* даже, ей богу. Гораздо лучше, нежели в “Московских ведомостях” и даже вон в том толстом журнале» [Там же, с. 147]. В окончательном варианте находим изменение: «Я вам скажу, что это преинтересное чтение. Иное письмо с наслаждением прочтешь – так описываются разные пассажи... а *назидательность* какая... лучше, чем в “Московских ведомостях”!» [Там же, с. 250].

В словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой: «Нравоучение – поучение, внушение нравственных правил» [10, с. 423]; «Назидательность (книжн.) – наставление, поучение» [Там же, с. 387]. В данном случае Н.В. Гоголь прибегает к использованию синонимов, поэтому несильно меняется смысл фразы, даже при обнаружении этих лексем.

Замена лексем с целью создания особого эффекта хорошо представлена в следующем примере. В первоначальной редакции Осип произносит: «Есть так хочется... и в животе, право, *как на волторнах играют*» [4, с. 155]. В окончательной редакции лексема *волторн* заменяется лексемой *труба*: «Есть так хочется и в животе трескотня такая, как будто бы *целый полк затрубил в трубы*» [Там же, с. 260]. При рассмотрении словарных статей становится понятной замена автором данной лексемы: «Валторна – медный музыкальный духовой инструмент *с мягким тембром*» [11, с. 45]; «Труба – духовой медный музыкальный инструмент *сильного, звучного тембра*» [9, с. 795–796].

Таким образом, в окончательной редакции Н.В. Гоголь подчеркивает голод, который мучает Осипа довольно долгое время, поэтому и звук становится все сильнее и громче. Также необходимо отметить, что автором используется иное написание лексемы – волторн вместо валторна.

5. *Изменения в лексическом строе при описании разграничения, выделения речи разных сословий.* Так, в первоначальной редакции находим следующие слова Осипа: *компанства сыщешь, итти куда, по прешпекту, в магазей пойдет – а в магазее...* В окончательной редакции сам монолог становится объемнее, добавляется еще большее количество просторечных слов: *профинтил, вишь ты, заботности меньше, лежи весь век на полатах, куды, доставай в келятр билет, рублей полтора, идет гулять по прешпекту.*

Помимо представленных выше изменений в лексическом строе также интересны следующие моменты.

А) *Использование старославянизмов* в окончательной редакции, в отличие от слов русского происхождения в первоначальной: «Да что делать, маминька? Все равно, *через* два часа мы все узнаем» [4, с. 154], «*Через* два часа». Покорнейше благодарю. Я и без вас знаю, что через два часа буду все знать» [Там же], в окончательной: «Марья Антоновна. Да что ж делать, маменька? Все равно *чрез* два часа мы все узнаем» [Там же,

с. 259], «*Чрез два часа! покорнейше благодарю. Вот одолжила ответом! Как ты не догадалась сказать, что чрез месяц еще лучше можно узнать!*» [Там же]. Использование таких форм – это результат работы над речью персонажей. В окончательном варианте он хочет выделить женскую речь.

Б) *Использование историзмов.* В окончательном варианте Н.В. Гоголь вводит большое количество историзмов, в то время как они отсутствуют во всех вариантах редакций. Чаще всего автором вводятся наименования предметов одежды. Например, *ливрея* («а хорошо бы, черт побери, приехать домой в карете, подкатить таким чертом к какому-нибудь соседу-помещику под крыльцо, с фонарями, а Осипа сзади, одеть в ливрею» [Там же, с. 266]), *ермолка* («Надзиратель над богоугодным заведением Земляника – совершенная свинья в ермолке» [Там же, с. 351]). В словаре находим: ливрея – «форменная одежда с галунами для швейцаров, лакеев, кучеров» [9, с. 316]; ермолка – «маленькая мягкая круглая шапочка» [Там же, с. 184]. В настоящее время данные лексемы являются историзмами, а во времена Н.В. Гоголя, по всей вероятности, употреблялись с высокой степенью активности. Интересно также присутствие историзмов с уменьшительными суффиксами (-ишк-, -ц-): *сертучишка*, *шинелишка* («Иной раз все до последней рубашки спустит, так что на нем всего останется сертучишка да шинелишка» [4, с. 261]), *суконце* («Э, милый, это хорошее суконце: снеси-ка его ко мне» [Там же, с. 321]), *фрачишка* («Еще военный все-таки кажет из себя, а как наденет фрачишку – ну точно муха с подрезанными крыльями» [Там же, с. 265]). Другим примером историзма может служить слово *картуз*, причем в несвойственном ему значении: «Хлестаков (ходит по комнате). Посмотри, там в картузе табаку нет?» [Там же, с. 262]. В первой редакции Хлестаков спрашивает без указания: «<Хлестаков.> (Ходит по комнате.) Там табаку нет?» [Там же, с. 157]. Речь идет не о мужском головном уборе. Нужно значение представлено в словаре В.И. Даля (после значения «фуражка с козырьком»): картуз – «бумажный мешочек; <...> Картуз табаку» [5, с. 127]. В словаре С.И. Ожегова также находим данное значение с пометой «устаревшее»: «Картуз – 1. Мужской головной убор с жестким козырьком, неформенная фуражка. 2. Бумажный мешок для чего-н. сыпучего (устар.). 3. Мешочек из особой ткани для пороховых зарядов (спец.)» [9, с. 264].

В) *Избегание вульгаризмов.* Например, Бобчинский говорит Городничему в первоначальной редакции: «Ничего, ничего, *вашество*» [4, с. 168], в окончательной редакции такое слово отсутствует. В книге «Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века» Ю.А. Федосюк описывает данное слово и приходит к выводу, что эта условно-универсальная форма обращения применялась относительно к боярам, но с оттенком панибратства. В этимологическом словаре А.Г. Преображенского также говорится о существовании такой формы в значении вульгаризма. В Русском орфографическом словаре находим: *вашество*, -а (разг. к в'аше превосходительство) [6, с. 67].

Г) *Избегание просторечных форм.* Так, в первоначальной редакции Бобчинский произносит следующие слова: «В *жисть* не был» [4, с. 183]. В окончательной редакции автор заменяет данное слово: «Еще никогда не был» [Там же, с. 246]. То же мы видим и в «Женитьбе», когда в первоначальной редакции Н.В. Гоголь создает просторечные формы «на *ярманке*» (произносит Агафья), а в окончательной редакции этого слова уже нет.

Итак, Н.В. Гоголь активно меняет лексический строй драматургических текстов, что позволяет выделить основные семантические компоненты, подверженные влиянию: наименование пространственных характеристик, пищи и напитков, описание психологического состояния героев и их физических действий. Многочисленны изменения в сторону увеличения количества историзмов и старославянизмов, но избегание просторечных форм и вульгаризмов. Изменения в области лексики, синтаксиса, структуры и содержания отражают особенности работы Н.В. Гоголя над языком драматургических текстов.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Л., 1929.
2. Виноградов В.В. Язык Гоголя и его значение в истории русского языка // Материалы и исследования по истории русского литературного языка. Т. 3. М., 1953.
3. Виноградов В.В. Эволюция русского натурализма: Гоголь и Достоевский. М., 1976.
4. Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений в 14 т. Т. 4. Ревизор. М.; Л., 1937–1952.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 2010.
6. Лопатин В.В. Русский орфографический словарь. М., 1999.
7. Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя. Л., 1974.
8. Лихачев Д.С. Текстология: Краткий очерк. М.; Л., 1964.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 53000 слов. М., 2003.
10. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М., 2003.
11. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М., 2005.
12. Шоцкая Л.И., Мухина В.М., Тахмезова Э.Б. Гоголь в зеркале современной речевой культуры // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. 2009. №2. С. 141–145.

* * *

1. Bahtin M.M. Problemy tvorchestva Dostoevskogo. L., 1929.
2. Vinogradov V.V. Yazyk Gogolya i ego znachenie v istorii russkogo yazyka // Materialy i issledovaniya po istorii russkogo literaturnogo yazyka. T. 3. M., 1953.
3. Vinogradov V.V. Evolyuciya russkogo naturalizma: Gogol' i Dostoevskij. M., 1976.
4. Gogol' N.V. Polnoe sobranie sochinenij v 14 t. T. 4. Revizor. M.; L., 1937–1952.
5. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. M., 2010.
6. Lopatin V.V. Russkij orfograficheskij slovar'. M., 1999.
7. Larin B.A. Estetika slova i yazyk pisatelya. L., 1974.
8. Lihachev D.S. Tekstologiya: Kratkij ocherk. M.; L., 1964.
9. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka: okolo 53000 slov. M., 2003.
10. Ozhegov, S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij. M., 2003.
11. Ushakov D.N. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M., 2005.
12. Shockaya L.I., Muhina V.M., Tahmezova E.B. Gogol' v zerkale sovremennoj rechevoj kul'tury // Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2009. №2. S. 141–145.



Peculiarities of style and language of the versions of the dramaturgical texts by N.V. Gogol

The stylistics of the dramaturgical texts by N.V. Gogol is closely connected with the comprehension of the potential of the dramaturgical and prosaic language and the changes in the linguistic system of literary language of that time. The comparison of the versions of the dramaturgical texts displays the serious changes in the stylistic system, originating from the specification of the lexical peculiarities of the text.

Keywords: dramaturgy, lexical layer, semantics, historicisms, vulgarisms,
vernaculars, old slavisms.

(Статья поступила в редакцию 01.10.2025)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- | | |
|--|--|
| <p><i>Абабкова
Марианна Юрьевна</i></p> | <p>– кандидат экономических наук, доцент кафедры связей с общественностью, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет.</p> |
| <p><i>Альмурзин
Прохор Петрович</i></p> | <p>– старший преподаватель кафедры иностранных языков и русского как иностранного, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева.</p> |
| <p><i>Арановская
Ирина Владленовна</i></p> | <p>– доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики музыкального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.</p> |
| <p><i>Асадуллин
Раиль Мирваевич</i></p> | <p>– доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. E-mail: rail_53@mail.ru</p> |
| <p><i>Бабенкова
Елена Александровна</i></p> | <p>– кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии. Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева. E-mail: sar2001@yandex.ru</p> |
| <p><i>Бобрышева
Инна Владимировна</i></p> | <p>– кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.</p> |
| <p><i>Богданова
Евгения Вячеславовна</i></p> | <p>– старший преподаватель кафедры английского языка, Московский государственный институт международных отношений России. E-mail: e.bogdanova@odin.mgimo.ru</p> |
| <p><i>Бурлуцкий
Алексей Игоревич</i></p> | <p>– аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: a.burlucki@yandex.ru</p> |
| <p><i>Бурякова
Татьяна Салаватовна</i></p> | <p>– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, начальник отдела регионального взаимодействия, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: burjak.ts@gmail.com</p> |
| <p><i>Володин
Владимир Владимирович</i></p> | <p>– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Благовещенский государственный педагогический университет. E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru</p> |
| <p><i>Дормидонтова
Ольга Алексеевна</i></p> | <p>– кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: olgadormi@mail.ru</p> |
| <p><i>Дубровина
Нина Николаевна</i></p> | <p>– заведующий кафедрой цифрового образования и информационной безопасности, Владимирский институт развития образования имени Л.И. Новиковой. E-mail: ninadubrovina13@yandex.ru</p> |

- Евдокимова
Елена Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Жадаев
Юрий Анатольевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики образования и сервиса, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: jadaevu@rambler.ru
- Жадаева
Анна Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики образования и сервиса, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: anna_jadaeva@rambler.ru
- Жаравина
Лариса Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zharavinal@mail.ru
- Завьялова
Галина Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: zavialova-galine@mail.ru
- Зотова
Наталья Георгиевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: natzotova@yandex.ru
- Ивкина
Маргарита Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русского как иностранного, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева. E-mail: margarita.ivkina@gmail.com
- Калачев
Антон Витальевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: anvit@list.ru
- Короткова
Анастасия Александровна* – специалист по УМР отдела воспитательной работы, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Stasya.korotkova@mail.ru
- Кудрявцева
Мария Евгеньевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры связей с общественностью, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет. E-mail: mashutka331@yandex.ru
- Кузьмина
Ольга Дмитриевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Благовещенский государственный педагогический университет.
- Ма Лян* – кандидат филологических наук, старший преподаватель, Пекинский педагогический университет.
- Макарова
Ирина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: makira8@yandex.ru
- Мокрищева
Вероника Сергеевна* – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. E-mail: rooney_wood@mail.ru

- Мосягина
Мария Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева. E-mail: mmashamos@yandex.ru
- Николаева
Марина Владимировна* – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, руководитель научно-методического центра сопровождения педагогических работников, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Опфер
Евгения Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: eug.opfer@yandex.ru
- Орлова
Татьяна Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и теории музыки, Волгоградская государственная консерватория имени П.А. Серебрякова. E-mail: orlov.tanya@yandex.ru
- Перфилова
Анна Викторовна* – преподаватель кафедры иностранных языков, Сибирский государственный университет путей сообщения. E-mail: sgups.english@yandex.ru
- Резник
Татьяна Павловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: azartat@yandex.ru
- Свиридченко
Юлия Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дисциплин общего профиля, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. E-mail: juliett91983@mail.ru
- Селезнев
Валерий Анатольевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики образования и сервиса, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: sel-valeriy@yandex.ru
- Сергеев
Алексей Николаевич* – доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Сергеева
Елена Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: helse@yandex.ru
- Скибицкий
Эдуард Григорьевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики, управления, социологии и педагогики, Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин). E-mail: skibit@yandex.ru
- Сычева
Елена Олеговна* – старший преподаватель кафедры отечественной и зарубежной литературы, Университет «Синергия». E-mail: Lenasycheva@yandex.ru
- Тихоненков
Николай Иванович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: tutor@vspu.ru
- Трифонова
Эльвира Ленмарковна* – E-mail: trifonova.elvira@mail.ru

- Троицкая
Юлия Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русского как иностранного, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева. E-mail: leastwise@yandex.ru
- Тынник
Галина Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. E-mail: galinatynnik@yandex.ru
- Цыганкова
Анна Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Российский государственный аграрный университет им. К.А. Тимирязева. E-mail: megakha@yandex.ru
- Чжан Вэй* – кандидат педагогических наук, старший преподаватель центра Русского языка, Совместный университет, учрежденный Московским государственным университетом имени М.В. Ломоносова, Пекинским политехническим институтом и Муниципальным народным правительством Шэньчжэня. E-mail: 6420240078@smbu.edu.cn
- Чжан Яньцю* – кандидат филологических наук, старший преподаватель, Пекинский педагогический университет. E-mail: yanqiu.zhang@mail.ru
- Шабанова
Анастасия Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка предбакалаврской подготовки, Казанский (Приволжский) федеральный университет.
- Шумакова
Александра Викторовна* – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории, истории общей педагогики и социальных практик, Ставропольский государственный педагогический институт. E-mail: alex-2a@yandex.ru
- Яшуткин
Вячеслав Анатольевич* – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории, истории общей педагогики и социальных практик, Ставропольский государственный педагогический институт. E-mail: yshvast@yandex.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- | | |
|-----------------------------|---|
| <i>Aleksandra Shumakova</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory, History of General Pedagogy and Social Practices, Stavropol State Pedagogical Institute, E-mail: alex-2a@yandex.ru |
| <i>Aleksey Burlutskiy</i> | – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: a.burlucki@yandex.ru |
| <i>Aleksey Sergeev</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Chief Research Associate, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru |
| <i>Anastasiya Korotkova</i> | – Teaching and Learning Specialist of the Department of Educational Activity, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Stasya.korotkova@mail.ru |
| <i>Anastasiya Shabanova</i> | – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Pre-Bachelor's Studies, Kazan Federal University. |
| <i>Anna Perfilova</i> | – Lecturer, Department of Foreign Languages, Siberian Transport University, E-mail: sgups.english@yandex.ru |
| <i>Anna Tsygankova</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign and Russian Languages, Russian Timiryazev State Agrarian University, E-mail: megakha@yandex.ru |
| <i>Anna Zhadaeva</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: anna_jadaeva@rambler.ru |
| <i>Anton Kalachev</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: anvit@list.ru |
| <i>Eduard Skibitskiy</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Economics, Management, Sociology and Pedagogy, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin), E-mail: skibit@yandex.ru |
| <i>Elena Babenkova</i> | – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, National Research Ogarev Mordovia State University, E-mail: sar2001@yandex.ru |
| <i>Elena Evdokimova</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University. |
| <i>Elena Sergeeva</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: helse@yandex.ru |
| <i>Elena Sycheva</i> | – Senior Lecturer, Department of National and Foreign Literature, Sinergy University, E-mail: Lenasycheva@yandex.ru |

- Elvira Trifonova* – E-mail: trifonova.elvira@mail.ru
- Evgeniya Bogdanova* – Senior Lecturer, Department of English Language, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, E-mail: e.bogdanova@odin.mgimo.ru
- Evgeniya Opfer* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, National Research University “Higher School of Economics”, E-mail: eug.opfer@yandex.ru
- Galina Tynnik* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of the Humanities and Socio-Economic Disciplines, Financial University under the Government of the Russian Federation, E-mail: galinatynnik@yandex.ru
- Galina Zavyalova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German and French Languages, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, E-mail: zavialova-galine@mail.ru
- Inna Bobrysheva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Irina Aranovskaya* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Music Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Irina Makarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: makira8@yandex.ru
- Larisa Zharavina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zharavinal@mail.ru
- Ma Liang* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Beijing Normal University.
- Margarita Ivkina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Russian Language as a Foreign Language, Samara National Research University, E-mail: margarita.ivkina@gmail.com
- Marianna Ababkova* – PhD (Economics), Associate Professor, Department of Public Relations, Saint-Petersburg Electrotechnical University.
- Marina Nikolaeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Head of Scientific and Methodological Center of Support of Pedagogical Workers, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Mariya Kudryavtseva* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Public Relations, Saint-Petersburg Electrotechnical University, E-mail: mashutka331@yandex.ru
- Mariya Mosyagina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, National Research Ogarev Mordovia State University, E-mail: mmashamos@yandex.ru
- Natalya Zotova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: natzotova@yandex.ru

<i>Nikolay Tikhonenkov</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: tutor@vspu.ru
<i>Nina Dubrovina</i>	– Head of the Department of Digital Education and Information Security, Vladimir Institute for Education Development named after L.I. Novikova, E-mail: ninadubrovina13@yandex.ru
<i>Olga Dormidontova</i>	– PhD (Philology), Associate Professor, Department of German and French Languages, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, E-mail: olgadormi@mail.ru
<i>Olga Kuzmina</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Blagoveschensk State Pedagogical University.
<i>Prokhor Almurzin</i>	– Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Russian Language as a Foreign Language, Samara National Research University.
<i>Rail Asadullin</i>	– Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla, E-mail: rail_53@mail.ru
<i>Tatyana Buryakova</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Head of the Department of Regional Cooperation, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: burjak.ts@gmail.com
<i>Tatyana Orlova</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd Serebryakov Conservatory, E-mail: orloav.tanya@yandex.ru
<i>Tatyana Reznik</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: azartat@yandex.ru
<i>Valeriy Seleznev</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: sel-valeriy@yandex.ru
<i>Veronika Mokrishcheva</i>	– PhD (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Secondary Foreign Language, Belgorod State National Research University, E-mail: rooney_wood@mail.ru
<i>Vladimir Volodin</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Blagoveschensk State Pedagogical University, E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru
<i>Vyacheslav Yashutkin</i>	– Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory, History of General Pedagogy, and Social Practices, Stavropol State Pedagogical Institute, E-mail: yshvast@yandex.ru
<i>Yuliya Sviridchenko</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Disciplines of General Profile, Lomonosov Moscow State University, E-mail: juliett91983@mail.ru
<i>Yuliya Troitskaya</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Russian as a Foreign Language, Samara National Research University, E-mail: leastwise@yandex.ru

Yuriy Zhadaev

– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: jadaevu@rambler.ru

Zhang Wei

– PhD (Pedagogy), Senior Lecturer, the Center of Russian Language, The Joint University, established by Lomonosov Moscow State University, Beijing Polytechnic Institute and the Shenzhen Municipal People's Government, E-mail: 6420240078@smbu.edu.cn

Zhang Yanqiu

– PhD (Philology), Senior Lecturer, Beijing Normal University, E-mail: yanqiu.zhang@mail.ru



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. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ,
д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Dagmar 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