

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ**

ISSN 2079-8717

2026 № 1



Научный журнал
Учредитель:
ФГАОУ ВО
«Уральский
государственный
педагогический
университет»

Журнал издается с 2007 года

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи и массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации
сериальных изданий (International Standard Serial Numbering – ISSN)

с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте журнала:

<https://pedobrazovanie.ru>

Материалы журнала размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования

(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,

id=30801

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор

А. П. УСОЛЬЦЕВ

главный редактор

кандидат психологических наук, доцент

С. А. ВОДЯХА

выпускающий редактор

доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. Г. ГЕЙН	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	В. А. ДАЛИНГЕР	(Омск, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук	Г. Т. КЛИНКОВ	(Пловдив, Болгария)
доктор филологических наук, профессор	Н. И. КОНОВАЛОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	М. А. МОСИНА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. ОСПЕННИКОВА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор культурологии, доцент	Н. А. СИМБИРЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. А. СИМОНОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
кандидат социологических наук	А. В. ШВЕЦОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. А. ЮГОВА	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University
PEDAGOGICAL EDUCATION
IN RUSSIA

2026 No. 1

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
A. P. USOLTSEV
Editor-in-Chief

Candidate of Psychology, Associate Professor
S. A. VODYAKHA
Executive Editor

Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. G. GEIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	V. A. DALINGER	(Omsk, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	G. T. KLINKOV	(Plovdiv, Bulgaria)
Doctor of Philology, Professor	N. I. KONOVALOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	M. A. MOSINA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. OSPENNIKOVA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Cultural Studies, Associate Professor	N.A. SIMBIRTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. A. SIMONOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Candidate of Sociology	A. V. SHVETSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. A. YUGOVA	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Попов М. В., Суворов М. В.

Постановление Совнаркома СССР от 2 октября 1940 г. «Об установлении платности обучения в старших классах средних школ и высших учебных заведениях СССР и об изменении порядка назначения стипендий» и Свердловский педагогический институт накануне Великой Отечественной войны	10

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Батина Е. В.

Возможности образовательной среды вуза для развития личностного потенциала будущих педагогов-психологов	16

Васев Д. В.

Исследование читательской активности студентов: наукометрический подход	28

Крупченко А. К.

Целостность коллектива – ценностное ядро социокультурной идентичности педагога	33

Фоминых С. О.

Повышение профессионализма учителей физики в условиях обновленной инфраструктуры системы образования	45

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Самохин И. С., Сергеева М. Г., Петрова М. Г.

Создание этико-психологической основы толерантности у воспитанников дошкольных образовательных учреждений (на материале диссертационных исследований)	53

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Балабанов З. А.

Модель развития изобретательских способностей в процессе обучения робототехнике детей младшего школьного возраста	66

Ерофеева Е. В., Скопова Л. В., Крутских О. С.

Развитие умений смыслового чтения у обучающихся 10–11 классов на материале французской сказки «Маленький принц»	80

Корнев Ю. А.

Мобильная исследовательская физическая лаборатория как средство реализации деятельностного подхода при освоении электростатики	97

Садыкова О. В., Игошев Б. М., Сидоров В. Е.

Диагностика алгоритмического мышления	107

Черепанова Н. Н.

Особенности формирования глобальных компетенций как компонента функциональной грамотности в процессе инклюзивного обучения информатике	115

Шаронова Н. В., Нестеров В. П.

Решение задач по физике в разновозрастных группах школьников на занятиях интенсивных школ	126

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Анахов С. В., Харина Г. В., Моисеева Л. В.

Особенности формирования экологической компетентности студентов в профессионально-педагогическом вузе	134

Борзова Т. А., Степкова О. В.

Инклюзивные технологии в системе психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в высшей школе: структурно-функциональная модель	144

Ван Яньсун

Музыкально-компьютерные технологии в самоподготовке
китайских студентов-вокалистов к сценическим выступлениям 155

Досковская М. С., Капустина Л. В., Ненашева О. В., Суханова И. Ю.

Методический потенциал блог-технологии как инструмента формирования
дискурсивной и стратегической компетенций при обучении иностранному языку
студентов неязыковых специальностей 161

Жданова Н. М., Тютюева И. А.

Тьюторский подход в формировании читательской грамотности
у студентов первого года обучения педагогического вуза 173

Зеленина Л. Е., Походзей Г. В.

Техники обучения лексическим конструкциям (чанкам) на иностранном языке
как средство повышения коммуникативной компетенции студентов 182

Ильнер Е. А.

От промта к тексту: создание учебных материалов по русскому языку
как иностранному с использованием искусственного интеллекта 187

Касимов П. М.

Профессионально ориентированная подготовка студентов технических вузов
на основе проектного метода 196

Логуа А. Е.

Подготовка кадров в области туризма как педагогическая проблема 207

Милованов А. Д.

Критерии и оценка сформированности готовности к осуществлению
профессиональной деятельности с использованием цифровых инструментов
у будущих учителей музыки 212

Сабанаев Д. Д.

Формирование эколого ориентированных военно-профессиональных
компетенций кадетов 220

Селезнева О. В., Моисеева Л. В., Анахов С. В.

Формирование экологических привычек в эпоху цифровизации 225

Федоров В. А., Савельева М. А.

Готовность выпускника колледжа к профессиональной деятельности
на предприятии-партнере: формирование в условиях профессионалитета 235

Ху Пэй

К проблеме формирования у китайских студентов
вокально-исполнительской культуры 248

Хэ Чан

Формирование коммуникативно-исполнительских качеств в вокальном обучении
студентов китайских вузов 254

Шахов А. А., Сокольников Е. А., Семянникова В. В., Осипенко Е. В.

Уровень спортивного патриотизма студентов России и Республики Беларусь 259

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Андреева Е. Е., Крутихин М. Д.**

Театр в системе профессиональных представлений будущих педагогов 265

Никитина Т. В., Даммер М. Д.

Оценка методических компетенций будущего учителя физики:
современные формы и средства 280

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Васягина Н. Н., Градинар Е. В.**

Особенности детско-родительских отношений в семьях, применяющих насилие
по отношению к ребенку 294

Информация для авторов..... 302

CONTENTS

HISTORY OF EDUCATION

Popov M. V., Suvorov M. V.

Decision of the Council of National Incomes of the USSR of October 2, 1940
 “On the Establishment of Taxes for Education in High Schools and Universities
 in the USSR, and on Changing the Procedure for Assigning Scholarships”
 and the Sverdlovsk Pedagogical Institute on the Eve of the Great Patriotic War 10

EDUCATION STRATEGIES

Batina E. V.

The Possibilities of the University’s Educational Environment for the Development
 of the Personal Potential of Future Educational Psychologists 16

Vasev D. V.

A Study of Students’ Reading Activity: The Scientometric Approach 28

Krupchenko A. K.

Team Integrity – the Value Core of a Teacher’s Sociocultural Identity 33

Fominykh S. O.

Some Aspects of Preparing a Future Teacher of Physics for the Development
 of Cognitive Interests of Schoolchildren 45

PRESCHOOL EDUCATION

Samokhin I. S., Sergeeva M. G., Petrova M. G.

Creation of an Ethical and Psychological Basis of Tolerance among Pupils of Preschool
 Educational Institutions (Based on the Material of Dissertation Research).....53

SCHOOL EDUCATION

Balabanov Z. A.

A Model for the Development of Inventive Abilities in the Process of Teaching
 Robotics to Primary Schoolchildren 66

Erofeeva E. V., Skopova L. V., Krutskikh O. S.

The Development of Semantic Reading Skills among School Students of Grades 10–11
 Based on the French Fairy Tale “The Little Prince” 80

Kornev Yu. A.

Mobile Research Physics Laboratory as a Means of Implementing an Activity-Based
 Approach in Mastering Electrostatics 97

Sadykova O. V., Igoshev B. M., Sidorov V. E.

Diagnosis of Algorithmic Thinking Development..... 107

Cherepanova N. N.

Features of Forming Global Competencies as a Component of Functional Literacy
 in the Process of Inclusive Teaching of Computer Science 115

Sharonova N. V., Nesterov V. P.

Solving Physics Problems in Different Age Groups of Schoolchildren
 in Intensive Schools 126

PROFESSIONAL EDUCATION

Anakhov S. V., Kharina G. V., Moiseeva L. V.

Features of the Formation of Students’ Environmental Competence
 in Vocational Pedagogical University 134

Borzova T. A., Stepkova O. V.	
Inclusive Technologies in the System of Psychological and Pedagogical Support for International Students in Higher Education: The Structural and Functional Model....	144
Wang Yansong	
Musical and Computer Technology in the Self-Training of Chinese Vocal Students for Scenic Performances	155
Doskovskaya M. S., Kapustina L. V., Nenasheva O. V., Sukhanova I. Yu.	
Methodological Potential of Blog Technology as a Tool for Developing Discursive and Strategic Competencies in Teaching Foreign Languages to Students of Non-Linguistic Specialties	161
Zhdanova N. M., Tyutyueva I. A.	
Tutor's Approach to the Formation of Reading Literacy among First-Year Students of a Pedagogical University	173
Zelenina L. E., Pokhodzey G. V.	
Learning Techniques to Lexical Constructions (Chunks) as an Instrument of Increasing Students' Communicative Competence	182
Illner E. A.	
From Concept to Text: Creating Educational Materials on Russian as a Foreign Language Using Artificial Intelligence	187
Kasimov P. M.	
Professionally Oriented Training of Students of Technical Universities Based on the Project Method	196
Logua A. E.	
Training of Personnel in the Field of Tourism as a Pedagogical Problem.....	207
Milovanov A. D.	
Criteria and Assessment of Future Music Teachers' Readiness to Carry Out Professional Activities Using Digital Tools	212
Sabanaev D. D.	
Formation of Cadets' Environmentally Oriented Military-Professional Competencies.....	220
Selezneva O. V., Moiseeva L. V., Anakhov S. V.	
Formation of Environmental Habits in the Era of Digitalization	225
Fedorov V. A., Savelieva M. A.	
Readiness of a College Graduate for Professional Activities at a Partner Enterprise: Formation in the Conditions of Professionalitet.....	235
Hu Pei	
To the Problem of Forming Vocal and Performing Culture in Chinese Students	248
He Chang	
Formation Of Communicative and Performing Qualities in Vocal Education of Chinese University Students	254
Shakhov A. A., Sokolskikh E. A., Semyannikova V. V., Osipenko E. V.	
Level of Sports Patriotism among Russian and Belarussian Students	259

PEDAGOGICAL EDUCATION

Andreeva E. E., Krutikhin M. D.	
Theatre in the System of Professional Ideas of Future Teachers	265
Nikitina T. V., Dammer M. D.	
Assessment of the Methodological Competencies of a Future Physics Teacher: Modern Forms and Means	280

PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION**Vasyagina N. N., Gradinar E. V.**

Peculiarities of Parent-Child Relationships in Families

That Use Violence Against Children 294

Information for authors 302

УДК 378.147+378.637(470.54)"1940"
ББК 4448.93*235.556

ГРНТИ 14.07.01

Код ВАК 5.8.1

ПОСТАНОВЛЕНИЕ СОВНАРКОМА СССР ОТ 2 ОКТЯБРЯ 1940 Г. «ОБ УСТАНОВЛЕНИИ ПЛАТНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНИХ ШКОЛ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СССР И ОБ ИЗМЕНЕНИИ ПОРЯДКА НАЗНАЧЕНИЯ СТИПЕНДИЙ» И СВЕРДЛОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ НАКАНУНЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Попов Михаил Валерьевич,

SPIN-код: 5436-9758

доктор исторических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, m-v-popov@yandex.ru

Суворов Максим Викторович,

SPIN-код: 3647-2015

кандидат исторических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, mvs-19771@ua.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты; подготовка будущих учителей; образовательный процесс; качество высшего образования; плата за обучение; назначение стипендий; государственная политика; платное обучение; предвоенный период; советский период

АННОТАЦИЯ. В статье исследуется государственная политика, направленная на повышение качества подготовки специалистов в вузах на примере деятельности Свердловского пединститута накануне Великой Отечественной войны. Анализируются мероприятия вузовской администрации, призванные искоренить «либерализм» преподавателей в оценке знаний студентов и «процентоманию» – стремление чиновников и общественных организаций искусственно и необоснованно повысить результаты зачетов и экзаменов обучающихся. Авторами подробно освещаются причины перехода в 1940–1941 уч. г. к платности за обучение в высших учебных заведениях и изменения правил назначения стипендий. На примере Свердловского педвуза анализируются ход этой реформы в последний предвоенный год и ее значение и последствия для повышения качества и совершенствования системы вузовского образования. Введенные изменения создали благоприятные условия для борьбы с процентоманией и либерализмом в работе высших учебных заведений, что положительно сказалось на работе вузов и качестве подготовки специалистов. С другой стороны, плата за обучение в совокупности с повышением объективности оценки результатов экзаменационной сессии и ликвидацией уравниловки в назначении стипендий были материальным стимулом для повышения заинтересованности учащихся в качестве вузовского образования.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Попов, М. В. Постановление Совнаркома СССР от 2 октября 1940 г. «Об установлении платности обучения в старших классах средних школ и высших учебных заведениях СССР и об изменении порядка назначения стипендий» и Свердловский педагогический институт накануне Великой Отечественной войны / М. В. Попов, М. В. Суворов // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 10–15.

DECISION OF THE COUNCIL OF NATIONAL INCOMES OF THE USSR OF OCTOBER 2, 1940 "ON THE ESTABLISHMENT OF TAXES FOR EDUCATION IN HIGH SCHOOLS AND UNIVERSITIES IN THE USSR, AND ON CHANGING THE PROCEDURE FOR ASSIGNING SCHOLARSHIPS" AND THE SVERDLOVSK PEDAGOGICAL INSTITUTE ON THE EVE OF THE GREAT PATRIOTIC WAR

Popov Mikhail Valerievich,

Doctor of History, Professor, Ural State Pedagogic University, Russian Federation, Ekaterinburg

Suvorov Maxim Viktorovich,

Candidate of History, Associate Professor, Ural State Pedagogic University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: pedagogical universities; students; training of future teachers; educational process; quality of higher education; tuition fees; awarding scholarships; state policy; paid tuition; pre-war period; Soviet period

ABSTRACT. The article examines the state policy aimed at improving the quality of training specialists in universities, using the example of the activities of the Sverdlovsk Pedagogical Institute on the eve of the Great Patriotic War. The authors analyze the measures taken by the university administration to eliminate the "liberalism" of teachers in assessing students' knowledge and the "percentomania" – the desire of officials and public organizations to artificially and unreasonably increase the results of students' tests and exams. The authors provide a detailed explanation of the reasons for the transition to tuition fees in higher education institutions in the academic year 1940–1941 and the changes in the rules for awarding scholarships. The example of the Sverdlovsk Pedagogical University is used to analyze the course of this reform in the last pre-war year and its significance and conse-

quences for improving the quality and efficiency of higher education. The introduced changes have created favorable conditions for combating interest addiction and liberalism in the work of higher education institutions, which has had a positive impact on the work of universities and the quality of specialist training. On the other hand, tuition fees, combined with an increase in the objectivity of the assessment of exam results and the elimination of equalization in awarding scholarships, were a material incentive to increase students' interest in the quality of higher education.

FOR CITATION: Popov, M. V., Suvorov, M. V. (2026). Decision of the Council of National Incomes of the USSR of October 2, 1940 "On the Establishment of Taxes for Education in High Schools and Universities in the USSR, and on Changing the Procedure for Assigning Scholarships" and the Sverdlovsk Pedagogical Institute on the Eve of the Great Patriotic War. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 10–15.

Изучение постановления Совнаркома СССР от 2 октября 1940 г. «Об установлении платности обучения в старших классах средних школ и высших учебных заведениях СССР и об изменении порядка назначения стипендий» не было предметом специального исследования авторов, занимающихся историей государственной политики в сфере образования в предвоенный период. Согласно постановлению, в вузах страны с 1 сентября 1940 г. вводилась плата за обучение студентов – 300 руб. в год (в Москве и Ленинграде – 400 руб.). Оплата проводилась дважды – в сентябре и феврале (за первое полугодие 1940/1941 уч. г. плата за обучение должна была быть внесена не позднее 1 ноября). Правительство приняло решение стипендии установить «лишь тем студентам... которые проявляют отличные успехи»¹.

Поскольку выход этого постановления был прямым нарушением статьи 121 Конституции СССР 1936 г., согласно которой право граждан на образование обеспечивалось «...бесплатностью образования, включая высшее образование, системой государственных стипендий подавляющему большинству учащихся в высшей школе...», этот документ не укладывался в концепцию советских историков о «заботе партии о развитии системы высшего образования в стране», поэтому кроме констатации факта введения платы за обучение в вузах о нем ничего не писалось. Другое дело – последствия этого постановления, имевшие место в 1940-х – первой половине 1950-х гг. Историки послевоенного периода занимались этой проблемой уже на современном этапе.

Из работ, характеризующих эти последствия в общесоюзных масштабах, хотелось бы отметить монографию Г. М. Ивановой [3]. Особенности реализации принципов государственной политики доступности и бесплатности образования в Советском государстве на материалах Урала отражены в статье Г. Е. Кораблевой, которая делает вывод, что появление этого постановления (2 октября 1940 г.) было обусловлено социально-экономическим, товарным и продовольственным кризисами, вызванными ростом военных расходов, массовыми репрес-

сиями и т. д. [5]. Введением платности обучения государство освобождало себя от части социальных затрат и расширяло рынок рабочей силы. При этом «... население не могло оплатить даже заявленную сумму, т. к. она была непосильна для семейного бюджета» [7, с. 342].

Можно согласиться с этим, но, как показывают материалы, характеризующие положение в системе просвещения, в том числе деятельность Свердловского педагогического института (далее – СГПИ) в 1940/1941 уч. г., в предвоенный период причины введения платности и изменения порядка назначения стипендий в вузах были не только и не столько в этом. При средней зарплате рабочих и служащих в 1940 г. 331 руб. [7, с. 519] плата за обучение в СГПИ 300 руб. в год не была «непосильным бременем» для обучающихся и их родителей. Хотя в последующие годы, вплоть до отмены в 1956 г., она не увеличивалась, трудности материального положения населения, связанные с военным лихолетьем, несомненно, сказывались в том числе и на подготовке учительских кадров. Однако в 1940 г. в основе вузовской политики партийно-советского руководства главным направлением было стремление улучшить качество подготовки специалистов с высшим образованием.

19 мая 1940 г. в газете «Правда» была помещена передовая статья «За отличное качество высшего образования». В публикации излагалось постановление ЦК ВКП(б), в котором, отмечая успехи высшей школы в деле расширения подготовки специалистов, партийно-советское руководство потребовало усилить внимание высших учебных заведений к качеству обучения студентов. В постановлении акцентировалось внимание на таких недостатках в работе вузов, как «либерализм» в оценке знаний студентов на экзаменах и «процентомания»: в погоне за охватом, за процентом, там нередко забывали о качестве. «Центральный комитет партии осудил практику искусственного процента оценок успеваемости студентов при экзаменах в вузах и неправильное поведение тех руководителей вузов... которые требуют от преподавателей выставления повышенных оценок студентам, не заслуживающим таких оценок. В конечном счете это может привести к очко-

¹ Правда. 1940. 3 октября.

втирательству и выпуску из стен вузов неполноценных специалистов»¹.

В то же время в майском (1940 г.) постановлении ЦК ВКП(б) также указывалось, что качество овладения знаниями обучающихся зависит и от самих студентов. «Учиться хорошо, учиться отлично, строго требовательно относиться к себе – первый долг каждого студента»². Для формирования ответственного отношения учащихся к качеству получаемых в вузе знаний большое значение имело постановление Совнаркома СССР от 2 октября 1940 г. «Об установлении платности обучения в старших классах средних школ и высших учебных заведениях СССР и об изменении порядка назначения стипендий», которое также создало благоприятные условия для выполнения решений ЦК ВКП(б) о борьбе с «либерализмом» и «процентоманией» в высших учебных заведениях, что отразилось и на работе СГПИ.

В Свердловском пединституте борьба с «процентоманией» и «либерализмом» становится одним из направлений деятельности администрации уже в конце 1939 г. В декабре этого года по инициативе дирекции Свердловского педвуза состоялось совещание деканов и заведующих кафедрами, на котором были рассмотрены вопросы организации и проведения предстоящей январской (1940 г.) зачетно-экзаменационной сессии и составления расписания на второй семестр. Преподавателям было предложено под «личную ответственность обеспечить объективную оценку знаний студентов и не допускать либерализма»³. Решением совещания были запрещены «пересдачи» и отмечено, что повторные экзамены могут быть допущены лишь в исключительных случаях (болезнь, бедствие в семье и т. д.) с разрешения директора института и его заместителя. Совещанием были даны и другие жесткие рекомендации в отношении неявки студентов, отсутствия у них зачетных книжек, наличия «шпаргалок», а также по поводу расписания экзаменов и зачетов, количества задаваемых вопросов студенту (не более двух основных) и др.⁴

После выхода постановления Совнаркома СССР 2 октября 1940 г. приказом директора СГПИ Андрея Федоровича Елютина с 1 сентября 1940 г. была введена плата за обучение всех студентов (не исключая и отличников), обучающихся в вузе. Было предложено всем студентам к 1 ноября внести плату в кассу института за обучение за первую половину учебного года в установленном размере: студентам педагогического

и учительского институтов дневного и вечернего отделений – 150 руб., студентам-заочникам – 75 руб.⁵ Изменялся и порядок выплаты стипендий – она назначалась только отличникам – в приказе были перечислены 39 фамилий студентов-стипендиатов⁶.

Следует отметить, что руководителями СГПИ и преподавателями это расценивалось не как стремление государства перенести часть расходов на плечи обучающихся, а как продолжение «борьбы с либерализмом и процентоманией» в деятельности высших учебных заведений в соответствии с требованиями указаний ЦК ВКП(б), изложенными в вышеупомянутом постановлении, помещенном в газете «Правда» 19 мая 1940 г. Об этом прямо говорится в отчете института о работе за 1939/1940 уч. г.⁷ На состоявшемся 29 ноября 1940 г. закрытом партийном собрании в СГПИ отмечалось, что переход к частичной оплате обучения в вузе на повышение уровня подготовки учителей и ответственности студентов за качество знаний, полученных в высшем учебном заведении, не повлияет. В своем выступлении на собрании директор СГПИ А. Ф. Елютин говорил: «Постановление СНК поможет нам выпускать полноценные кадры учителей. Свободное посещение занятий должно внести полную перестройку. Среди студентов остались еще люди случайные, и сессия должна полностью проверить знания студентов. В прошлом были вопиющие безобразия в оценке студентов, либерализм»⁸. Характерно, что в 1940/1941 уч. г. освобождение от оплаты за обучение как социальная льгота в СГПИ практически отсутствовало, единственным исключением было решение директора от 11 февраля 1941 г., освобождавшее от взноса оплаты за обучение детей пенсионеров (имеются в виду в основном пенсионеры по инвалидности)⁹.

В связи с представлением студентам права не посещать лекции в числе 1/3 учебного расписания, практических и лабораторных занятий учебная часть Свердловского пединститута потребовала от деканов и заведующих кафедрами установить точно: 1) объем и характер практических работ, которые обязан выполнить каждый студент, независимо от посещения или непосещения им практикумов; 2) объем и характер знаний и навыков, которые обязан приобрести студент самостоятельно, если не посещает практические занятия. По всем видам прак-

⁵ Архив Уральского государственного педагогического университета (далее – УрГПУ). Ф. 1. Оп. 2. Д. 17. Л. 2.

⁶ Там же.

⁷ Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. Р-2162. Оп. 1. Д. 41. Л. 1.

⁸ Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 240. Оп. 1. Д. 9. Л. 50.

⁹ Архив УрГПУ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 84. Л. 16.

¹ Правда. 1940. 19 мая.

² Там же.

³ Там же. С. 53.

⁴ Там же.

тических занятий был установлен обязательный зачет путем опроса. По гуманитарным наукам было запрещено выставлять зачет без индивидуального опроса¹. Приказом директора до конца каникул (22–25 января 1941 г.) была проведена запись студентов, желающих перейти на свободное посещение 1/3 академических занятий. Учебной части было приказано дисциплины, избранные студентами для свободного посещения, в расписание поставить последними часами, студентов предупредить, что без оформления свободного посещения в случае неявки на те или иные занятия они будут считаться прогульщиками². При этом Ученый совет СГПИ главным требованием при проведении январской (1941 г.) сессии посчитал «обеспечить объективную оценку знаний студентов»³. Именно объективность оценок ответов студентов на экзаменах и зачетах со стороны преподавателей была главным предметом деятельности директора А. Ф. Елютина в начале 1941 г.⁴

Повышение требовательности, предъявляемой преподавателями к качеству ответов студентов на экзаменах и зачетах, и стремление к объективности в отметках дали свои результаты. Согласно отчету СГПИ за 1940/1941 уч. г. в пединституте студентами было пропущено лишь 6 554 человеко-часа, что составляло 1,8 % от общего объема человеко-часов, т. е. обучаемые не пользовались правом не посещать 1/3 лекционных занятий⁵. Материальные расходы на обучение и усиление стремления к правильности и объективности со стороны профессорско-преподавательского состава в проверке знаний на зачетах и экзаменах стимулировали стремление студентов к повышению качества общеобразовательной и профессиональной подготовки, получаемой в вузе. Этим и можно объяснить тот факт, что в СГПИ правом не посещать 1/3 лекционных занятий во втором семестре 1940/1941 уч. г. воспользовалось незначительное число обучаемых. В то же время подобное явление свидетельствовало о том, как это отмечено в годовом отчете пединститута, что студенты «не успели самостоятельно работать»⁶. Новый порядок назначения стипендий стимулировал и стремление учащихся стать отличниками учебы, получающими стипендию. Во втором семестре 1940/1941 уч. г. количество студентов-стипендиатов в вузе возросло до 138 человек, по сравнению с первым семестром (96 чел.)⁷. В то же время, если в период весен-

ней экзаменационной сессии 1939/1940 уч. г. количество отличных оценок составляло по пединституту 24,5 %, то в 1940/1941 уч. г. – 27,9 %; количество студентов-отличников по учительскому институту по результатам весенней сессии в 1939/1940 уч. году было 6,2 %, а в 1940/1941 уч. г. – 11 %⁸. Повышение требовательности к качеству обучения привело к тому, что нерадивые студенты были в 1940/1941 уч. г. отчислены за неуспеваемость: 5,6 % в педагогическом институте и 10 % в учительском⁹.

Однако в целом введение платы за обучение не повлияло на количество специалистов, выпускавшихся из СГПИ. В 1941 г. число выпускников в вузе было даже большим, чем в предшествующие годы¹⁰. При этом из 280 человек, прошедших обучение, 273 выпускника согласились ехать на работу в районы, предложенные комиссией Наркомпроса¹¹. Более того, студенты, отчисленные за неуспеваемость, соглашались оставаться на повторный курс обучения, сделав при этом необходимый денежный взнос. Во время весенней сессии 1941 г. на повторный курс были оставлены по пединституту 3,9 % сдавших экзамены, а в учительском институте – 5,4 %¹². Объясняя необходимость иметь в вузе второгодников и даже третьегодников, директор института А. Ф. Елютин говорил: «Полный отказ от второгодничества ориентировал бы на выпуск со слабыми знаниями. Нужно вести борьбу с лодыричеством»¹³.

Таким образом, Постановление Совнаркома СССР о введении платности за обучение и новом порядке назначения стипендий создало благоприятные условия для выполнения указаний ЦК ВКП(б) от 19 мая 1940 г. о борьбе с процентоманией и либерализмом в работе высших учебных заведений. Это положительно сказалось на работе вузов, качестве подготовки специалистов, в том числе в Свердловском пединституте, что было отмечено в отчете о деятельности СГПИ в 1940/1941 уч. г.¹⁴ В то же время денежные взносы за обучение при повышении объективности и требовательности к результатам экзаменационной сессии и ликвидации уравниловки в назначении стипендий были материальным стимулом для повышения заинтересованности учащихся в качестве вузовского образования, являлись причиной для ухода из вузов тех, для кого участие в учебном процессе было лишь поводом для получения диплома.

¹ ГАСО. Ф. Р-2162. Оп. 1. Д. 41. Л. 4.

² Архив УрГПУ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 84. Л. 90.

³ Там же. Л. 179.

⁴ Там же. Л. 24.

⁵ ГАСО. Ф. Р-2162. Оп. 1. Д. 41. Л. 4.

⁶ Там же.

⁷ ЦДООСО. Ф. 240. Оп. 1. Д. 10. Л. 3.

⁸ ГАСО. Ф. Р-2162. Оп. 1. Д. 41. Л. 29.

⁹ Там же.

¹⁰ Правда. 1940. 19 мая. С. 40.

¹¹ ГАСО. Ф. Р-2162. Оп. 1. Д. 41. Л. 1.

¹² Там же. Л. 29.

¹³ ЦДООСО. Ф. 240. Оп. 1. Д. 10. Л. 3.

¹⁴ ГАСО. Ф. Р-2162. Оп. 1. Д. 41. Л. 1.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Герасимова, Ю. Р. Высшее образование на платной основе – качественный показатель? / Ю. Р. Герасимова, Е. А. Васильева // Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы : материалы III Всероссийской научной конференции с международным участием, Иркутск, 19 апреля 2019 года. – Иркутск : Иркутский государственный университет, 2019. – С. 98–101. – EDN BOKAZJ.
2. Донгаузер, Е. В. Развитие высшего педагогического образования на Урале в 20–30 годы XX века / Е. В. Донгаузер, А. В. Абатурова // Высшее образование в России: история и современность : сборник научных трудов / Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства ; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Институт социальных и политических наук, Департамент философии ; научный редактор М. А. Дьячкова ; ответственный редактор О. Н. Томюк. – Екатеринбург : Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2017. – С. 12–16. – EDN YNYJKR.
3. Иванова, Г. М. Советская школа в 1950–1960-е годы / Г. М. Иванова. – Москва : Фонд «Московское время», 2018. – 432 с.
4. Кобец, О. В. Трудное решение о введении платного обучения в 1922 году / О. В. Кобец // Известия Смоленского государственного университета. – 2025. – № 4 (72). – С. 201–212. – DOI: 10.35785/2072-9464-2025-72-4-201-212. – EDN CJLLJB.
5. Кораблева, Г. В. Реализация принципов доступности и бесплатности образования в Советском государстве (1917–1991 гг.) / Г. В. Кораблева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11, № 6-2. – С. 341–345. – EDN LPBCYV.
6. Макаров, А. Н. К проблеме платности высшего образования / А. Н. Макаров // Ученые записки Казанского государственного университета (Набережночелнинский филиал). Вып. 3 / Филиал Казанского государственного университета в г. Набережные Челны ; научный редактор Р. Ф. Шайхелисламов, Ф. Ф. Ишканиева, Р. М. Нуртдинов. – Набережные Челны : Камский издательский дом, 2001. – С. 28–30. – EDN WJWDJT.
7. Народное хозяйство в 1970 г. Статистический ежегодник. – Москва, 1971. – 824 с.
8. Педагогическое образование на Урале: история и современность : сборник материалов научно-практической конференции, Екатеринбург, 15 ноября 2012 года. Ч. 1 / Уральский государственный педагогический университет ; ответственный редактор М. В. Попов. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2012. – 192 с. – EDN TFAMBR.
9. Попов, М. В. Высшее и среднее специальное педагогическое образование в Свердловске накануне Великой Отечественной войны / М. В. Попов, М. В. Суворов // Из истории и культуры народов Среднего Поволжья. – 2023. – Т. 13, № 1. – С. 176–185. – DOI: 10.22378/2410-0765.2023-13-1.176-185. – EDN QXUYVU.
10. Уральский государственный педагогический университет. 1930–2010 гг. – Екатеринбург, 2010.
11. Уральский государственный педагогический университет : летопись-хроника 1930–2000 / УрГПУ ; сост. А. М. Лушников. – Екатеринбург, 2000. – 428 с.
12. Фортунатов, В. В. Плата за обучение в вузах (как это было 100 лет назад) / В. В. Фортунатов // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2024. – № 10. – С. 87–92. – DOI: 10.20339/AM.10-24.087. – EDN EIUJLS.

R E F E R E N C E S

1. Gerasimova, Yu. R., Vasilieva, E. A. (2019). Vysshee obrazovanie na platnoy osnove – kachestvennyy pokazatel' = Is higher education on a paid basis a qualitative indicator? *Social processes in modern Russian society: Problems and prospects*, 98–101. Irkutsk: Irkutsk State University. EDN BOKAZJ.
2. Dongauzer, E. V., Abaturova, A. V. (2017). Razvitiye vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya na Urale v 20–30 gody XX veka = The development of higher pedagogical education in the Urals in the 20-30s of the 20th century. *Higher education in Russia: History and modernity*, 12–16. Ekaterinburg: Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin. EDN YNYJKR.
3. Ivanova, G. M. (2018). Sovetskaya shkola v 1950–1960-e gody = The Soviet school in the 1950s and 1960s. Moscow: Moscow Time Foundation, 432 p.
4. Kobets, O. V. (2025). Trudnoe reshenie o vvedenii platnogo obucheniya v 1922 godu = The difficult decision to introduce paid education in 1922. *Proceedings of the Smolensk State University*, 4(72), 201–212. DOI: 10.35785/2072-9464-2025-72-4-201-212. EDN CJLLJB.
5. Korableva, G. V. (2009). Realizatsiya printsipov dostupnosti i besplatnosti obrazovaniya v Sovetskom gosudarstve (1917–1991 gg.) = Implementation of the principles of accessibility and free education in the Soviet state (1917–1991). *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 11(6-2), 341–345. EDN LPBCYV.
6. Makarov, A. N. (2001). K probleme platnosti vysshego obrazovaniya = On the problem of paying for higher education. *Scientific notes of Kazan State University (Naberezhnye Chelny branch) (issue 3)*, 28–30. Naberezhnye Chelny: Kama Publishing House. EDN WJWDJT.
7. Narodnoe khozyaystvo v 1970 g. Statisticheskiy ezhegodnik = National economy in 1970. Statistical yearbook. (1971). Moscow, 824 p.
8. Pedagogicheskoe obrazovanie na Urale: istoriya i sovremennost'. Ch. 1 = Pedagogical education in the Urals: History and modernity (part 1). (2012). Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 192 p. EDN TFAMBR.
9. Popov, M. V., Suvorov, M. V. (2023). Vysshee i srednee spetsial'noe pedagogicheskoe obrazovanie v Sverdlovskye nakanune Velikoy Otechestvennoy voyny = Higher and secondary specialized pedagogical education in Sverdlovsk накануне Великой Отечественной войны = Higher and secondary specialized pedagogical education

in Sverdlovsk during the Great Patriotic War. *From the History and Culture of the Peoples of the Middle Volga Region*, 13(1), 176–185. DOI: 10.22378/2410-0765.2023-13-1.176-185. EDN QXUYVU.

10. Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet. 1930–2010 gg. = Ural State Pedagogical University. 1930–2010. (2010). Ekaterinburg.

11. Lushnikov, A. M. (Ed.). (2000). Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet: letopis'-khronika 1930–2000 = Ural State Pedagogical University: Chronicle of 1930–2000. Ekaterinburg, 428 p.

12. Fortunatov, V. V. (2024). Plata za obuchenie v vuzakh (kak eto bylo 100 let nazad) = Tuition fees at universities (as it was 100 years ago). *Alma Mater (Bulletin of Higher Education)*, 10, 87–92. DOI: 10.20339/AM.10-24.087. EDN EIUJLS.

УДК 378.147+159.923
ББК 4448.98+4448.904.3

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.7

ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Батина Елена Владимировна,

SPIN-код: 3086-9109

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики, Челябинский государственный университет, Российская Федерация, г. Челябинск, batina.ev@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; подготовка будущих педагогов-психологов; личность студента; личностное развитие; личностный потенциал; самоопределение личности; целеполагание; образовательная среда вуза; универсальные компетенции

АННОТАЦИЯ. Приоритеты личностного развития, универсальных компетенций у студентов организаций высшего образования отражены в требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов, Стратегии развития воспитания до 2025 года, профессиональных стандартах педагогов, Национальных проектах «Молодежь и дети», «Кадры» и других документах. Социальный заказ и сфера бизнеса также ориентированы на развитие мягких надпрофессиональных навыков будущих специалистов, которые позволят решать сложные профессиональные задачи в условиях неопределенности и быстрых изменений, внешнего и внутреннего давления. Однако система образования не отвечает современным требованиям общества и рынка труда в силу разного рода причин.

Одним из направлений в разрешении сложившейся ситуации является увеличение критической массы активных обучающихся с развитым личностным потенциалом, способных к управлению своими изменениями и имеющихся ресурсами в решении сложных задач и творческой деятельности. Несмотря на имеющиеся теоретические исследования и практические наработки в области психологии, педагогики и других смежных наук, направленные на изучение феномена личностного потенциала, вопросы его формирования и развития являются актуальными и перспективными для дальнейшего изучения.

В статье рассмотрены возможности образовательной среды как значимого фактора развития личностного потенциала студентов. Целью исследования является оценка качества образовательной среды вуза на основе имеющихся возможностей для развития личностного потенциала студентов – будущих педагогов-психологов на примере Института образования и практической психологии Челябинского государственного университета.

Полученные результаты позволят внести необходимые изменения в образовательную среду вуза за счет коррекции имеющихся и создания новых пространственно-предметных, социально-психологических, организационно-технологических возможностей. Большое значение придается возможностям образовательной среды, позволяющим студентам проявлять надситуативную активность и развивать функции личностного потенциала – самоопределения, реализации и сохранения. Особого внимания заслуживает социально-психологический компонент образовательной среды, отражающий эффективность межличностного взаимодействия участников образовательных отношений между собой и вовне с партнерами, представителями других образовательных сред в ходе решения поставленных задач.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Батина, Е. В. Возможности образовательной среды вуза для развития личностного потенциала будущих педагогов-психологов / Е. В. Батина // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 16–27.

THE POSSIBILITIES OF THE UNIVERSITY'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR THE DEVELOPMENT OF THE PERSONAL POTENTIAL OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Batina Elena Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of General and Professional Pedagogy, Chelyabinsk State University, Russian Federation, Chelyabinsk

KEYWORDS: higher education institutions; students; training of future psychology teachers; student's personality; personal development; personal potential; self-determination; goal setting; educational environment of the university; universal competencies

ABSTRACT. The priorities of personal development and universal competencies among students of higher education institutions are reflected in the requirements of Federal State Educational Standards, the Strategy for the Development of Education until 2025, professional standards for teachers, National Projects "Youth and Children", "Personnel" and other documents. Social order and the business sector are also focused on developing the soft supra-professional skills of future specialists, which will allow them to solve complex professional tasks in conditions of uncertainty and rapid changes, external and internal pressure. However, the education system does not meet the modern requirements of society and the labor market for various reasons.

One of the directions in resolving the current situation is to increase the critical mass of active students with developed personal potential, who are able to manage their changes and available resources in solving complex tasks

and creative activities. Despite the available theoretical research and practical developments in the field of psychology, pedagogy and other related sciences aimed at studying the phenomenon of personal potential, the issues of its formation and development are relevant and promising for further study.

In this article, we will consider the possibilities of the educational environment as a significant factor in the development of students' personal potential. The purpose of the study is to assess the quality of the university's educational environment based on the available opportunities for developing the personal potential of students who are future psychology teachers using the example of the Institute of Education and Practical Psychology at Chelyabinsk State University.

The results obtained will make it possible to make the necessary changes in the educational environment of the university by correcting existing ones and creating new spatial, subject, socio-psychological, organizational and technological capabilities. Great importance is attached to the possibilities of the educational environment that allow students to exercise suprasituational activity and develop the functions of personal potential – self-determination, realization and preservation. Special attention should be paid to the socio-psychological component of the educational environment, reflecting the effectiveness of interpersonal interaction between participants in educational relations with each other and outside with partners, representatives of other educational environments in the course of solving tasks.

FOR CITATION: Batina, E. V. (2026). The Possibilities of the University's Educational Environment for the Development of the Personal Potential of Future Educational Psychologists. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 16–27.

Введение

Современный портрет выпускника вуза помимо знаний, умений и навыков в определенной профессиональной области и готовности к их практическому применению включает также универсальные компетенции и набор личностных качеств, позволяющих ему адаптироваться к изменяющимся условиям рынка труда и окружающей среды в целом и постоянно совершенствоваться: активность и инициативность, ответственность и готовность к риску, креативность, умение работать в команде и взаимодействовать с другими, принимать решения и самостоятельно организовывать деятельность, критически мыслить и работать с большими массивами данных и прочее. Именно такие специалисты будут являться конкурентоспособными в условиях экономики знаний, решая сложные аналитические задачи, требующие импровизации и творчества, сохранения устойчивости под внешним и внутренним давлением¹ [5].

Приоритет развития личностных, метапредметных результатов, универсальных компетенций отражен в нормативных документах – Федеральных государственных образовательных стандартах Российской Федерации на разных уровнях образования, ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (с изменениями на 11 июня 2021 года), Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 г., профессиональных стандартах педагогов, педагогов-психологов, а также в Национальных проектах 2025 г. «Молодежь и дети»², «Кадры»³.

Однако работодатели и представители бизнеса в большинстве отмечают острую нехватку практических знаний у выпускников, выбор должностей, не требующих соответствующего уровня образования, отсутствие практики обучения в течение жизни и качественной, а не формальной переквалификации⁴. Системы школьного и профессионального образования, подготовки педагогических кадров не успевают своевременно реагировать на изменения и соответствовать современным требованиям образовательных стандартов и запросам рынка труда⁵ [5].

Одним из направлений в разрешении сложившейся ситуации, по мнению исследователей в области образования, экономики и социологии, является системный и междисциплинарный подход к развитию человеческого капитала, человеческого потенциала на макроуровне, а также увеличение критической массы «самоуправляющихся» обучающихся, способных самостоятельно выбирать, организовывать свою деятельность и решать образовательные и другие задачи на микроуровне⁶ [5; 19]. В фокусе внимания педагогов и психологов развитие и формирование личностного потенциала обучающихся и других участников образовательных отношений как «главного показателя личностного развития» и значимого компонента человеческого потен-

kadry/ (дата обращения: 13.06.2025).

⁴ Россия 2025: от кадров к талантам. URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/6c6/6c6770e0c564c4192f6c3631c74c62fb.pdf> (дата обращения: 20.06.2025).

⁵ Образование для сложного общества: «Образовательные экосистемы для общественной трансформации» / П. Лукша, Д. Кубиста, А. Ласло. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshchestva.pdf> (дата обращения: 20.06.2025); Россия 2025: от кадров к талантам. URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/6c6/6c6770e0c564c4192f6c3631c74c62fb.pdf> (дата обращения: 20.06.2025).

⁶ Там же.

¹ Россия 2025: от кадров к талантам. URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/6c6/6c6770e0c564c4192f6c3631c74c62fb.pdf> (дата обращения: 20.06.2025).

² Национальный проект «Молодежь и дети». URL: <https://xn--80aapampemchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/> (дата обращения: 13.06.2025).

³ Национальный проект «Кадры». URL: <https://xn--80aapampemchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/>

циала (Д. А. Леонтьев) [7; 9; 11; 19].

Понятие «личностный потенциал» не имеет устоявшегося определения, его содержание требует уточнения [11; 19]. В основе теоретических исследований личностного потенциала в психологии и педагогике лежат идеи экзистенциального миропонимания, теории автономии и самодетерминации, культурно-исторической концепции, деятельностного и средового подходов. Однако в настоящий момент отмечаются новые ориентиры понимания личности в психологии, которые расширяют взгляд на детерминацию поведения в условиях необходимости и самодетерминацию в поле возможностей, что определяет актуальные запросы дальнейших теоретико-практических исследований личностного потенциала [11, с. 38]. Активность личности, обращенная на себя и вовне, понимается не только как развитие, но и как саморазвитие: «... человек не только развивается, но и строит себя» [11, с. 27].

В практике образования разрабатываются программы с акцентом на личностное развитие. Благотворительным фондом «Вклад в будущее» разработаны Программа «Развивающая среда»¹, учебно-методические материалы², направленные на развитие личностного потенциала не только школьников, но и других участников образовательных отношений, пакет нормативно-правовых актов³.

Несмотря на значительный вклад в развитие личностного потенциала обучающихся персонализированного, проблемно ориентированного, проектно ориентированного, игрового, смешанного обучения, образовательных программ, развивающих творческие способности, технологий семейного эдьютейнмента, виртуальной реальности и искусственного интеллекта, исследования Высшей школы экономики и многие другие подтверждают, что развитие социальных и коммуникативных навыков, а также навыков, связанных с самостоятельностью, отражающих уровень личностного развития, является одной из сложнейших практических задач для системы образования [4; 17; 19]. Также отмечаются недостаточная компетентность педагогов в развитии данных навыков у выпускников вузов различных специальностей, трудности измерения и оценки ре-

зультата развития этих навыков [19].

Решение задачи по развитию личностного потенциала обучающихся видится в трансформации содержания образования, когда приоритет академических знаний и их накопления смещается в сторону когнитивного и личностного развития обучающихся, во внедрении методов обучения и воспитания, которые позволяли бы обучающимся занять активную «самоуправляемую» позицию в сотрудничестве с педагогами⁴. Особое значение специалисты в области педагогики, психологии, а также экономики и социологии придают изменениям среды, в том числе образовательной, которые будут способствовать выходу за рамки заданного [5; 11; 19].

В нашем исследовании мы рассматриваем образовательную среду как фактор развития личностного потенциала, способствующий проявлению собственной активности и ответственности обучающихся, выходу за пределы заданного и управлению своими ресурсами в достижении намеченного.

Значимым для нашего исследования образовательной среды как фактора развития личностного потенциала является рассмотрение личностного потенциала как сложного конструкта, который, по мнению А. Г. Асмолова, Д. А. Леонтьева и других исследователей, приходит на смену понятию «адаптация», так как раскрывает более сложные механизмы не просто приспособления к заданным условиям, но и изменения этих условий и создания новых необходимых условий. При этом крайне неблагоприятные с точки зрения адаптации условия позволяют человеку проявить свой личностный потенциал ярче и многограннее [1; 12; 13]. Соответственно, образовательная среда, способствующая развитию личностного потенциала, в общем виде характеризуется исследователями как сложная, изменчивая и динамичная [11; 17].

Цель исследования: оценить качество образовательной среды вуза на основе имеющихся возможностей для развития личностного потенциала студентов, обучающихся по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование.

Задачи исследования: 1) определить показатели, характеризующие качество образовательной среды, способствующей развитию личностного потенциала; 2) провести исследование образовательной среды Института образования и практической психологии Челябинского государственного университета

¹ Программа «Развивающая среда». URL: <https://vbudushee.ru/education/programma-po-razvitiyu-lichnostnogo-potentsiala/> (дата обращения: 17.06.2025).

² Учебно-методический комплект «Развитие личностного потенциала подростков». URL: <https://vbudushee.ru/library/umk-ser-podrostki/> (дата обращения: 17.06.2025).

³ Формирование пакета нормативных правовых актов, концептуальных документов, регламентирующих реализацию Программы по Развитию личностного потенциала в образовательных организациях: методические рекомендации / А. Ю. Нуруллова; Благотворительный фонд «Вклад в будущее». М., 2021. 80 с.

⁴ Образование для сложного общества: «Образовательные экосистемы для общественной трансформации» / П. Лукша, Д. Кубиста, А. Ласло. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf> (дата обращения: 20.06.2025)

по Методике векторного моделирования образовательной среды В. А. Ясвина; 3) определить ведущий тип образовательной среды Института образования и практической психологии в соответствии с типологией В. А. Ясвина и оценить ее качество в отношении развития личностного потенциала обучающихся.

Обзор литературы

Личностный потенциал рассматривается современными отечественными и зарубежными исследователями как составляющая более широкого понятия «человеческий потенциал», который, в свою очередь, активно изучается в области экономики, социологии, медицины и других областях науки в контексте обеспечения социального и психологического благополучия и повышения качества жизни общества (В. А. Аникин, Н. Д. Воронина, Т. Н. Канонир, Е. Ю. Карданова, Ю. Н. Корешникова, П. С. Сорокин, М. С. Сушенцова, D. Y. Dai, O. Podra, L. Kurii и др.) [4; 17; 18; 23].

Среди отечественных исследований в области психологии и педагогики личностный потенциал наиболее полно представлен в концепции Д. А. Леонтьева, опирающейся на уровневую теорию периодизации развития как постепенного развития саморегуляции поведения и обретения большей автономии и произвольности [11]. Общий вектор личностного развития, как отмечает Д. А. Леонтьев, определяется как «прогрессирующая эмансипация в направлении к личностной автономии, основой которой выступает самодетерминация – способность действовать непрогнозируемым с точки зрения внешнего наблюдателя образом, но внутренне осмысленно и последовательно, опираясь в принятии решения и управлении поведением на высшие осознанные критерии» [9, с. 611]. Становление механизмов самодетерминации, по Д. А. Леонтьеву, выступает как высший уровень развития саморегуляции [9].

Личностный потенциал как потенциал саморегуляции деятельности представлен в концепции Д. А. Леонтьева личностными характеристиками, позволяющими выполнять три основные функции: 1) самоопределение в ситуации неопределенности с опорой на устойчивые внутренние критерии и ориентиры в жизнедеятельности; 2) реализацию или достижение желаемого вопреки давлению внешней среды и внутренним импульсам с учетом распределения имеющихся ресурсов; 3) сохранение движения к цели в изменяющихся условиях [10].

Также личностный потенциал отражает способность человека наиболее эффективно распоряжаться имеющимися у него ресурсами для достижения результатов, это своего рода «метаресурс, система управления

субъектом своими психологическими ресурсами в собственных интересах» (Д. А. Леонтьев) [19, с. 59]. Саморегуляция и управление своими способностями значимы как на этапе получения образования в современных условиях совмещения учения и работы, многозадачности в целом, так и в процессе дальнейшей профессиональной деятельности в условиях неопределенности и изменчивости.

Среди факторов развития личностного потенциала принято выделять семью, и здесь особенно подчеркивается вклад раннего развития, систему образования, профессию, рабочее место, образ жизни и привычки, собственную активность индивида [4; 18; 23].

Образовательная среда, определяемая отечественным исследователем В. А. Ясвиным как «совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающих личность возможностей»¹, рассматривается с позиции социально-психологического (В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков и др.), пространственно-предметного (М. Монтессори, Т. Нийт, М. Хейдметс, Й. Крусвал), средового (Ю. С. Мануйлов), эколого-личностного (Е. А. Климов, Г. А. Ковалев, В. А. Ясвин) подходов. Авторы среди условий и факторов образовательной среды выделяют наиболее актуальные для развития личности обучающихся, которые объединяют в структурные компоненты: пространственно-предметная организация пространства (пространственно-предметный компонент), особенности общения и межличностных отношений в малых и больших группах между участниками образовательных отношений (социальный / социально-психологический компонент), информационно-технологическая оснащенность (организационно-технологический компонент) и др.

Несмотря на разнообразие моделей образовательных сред и их наполняемости, исследователи отмечают особую роль межличностного взаимодействия всех участников образовательных отношений (социально-психологический компонент) в развитии и формировании личности обучающихся (В. В. Рубцов, Ю. С. Мануйлов, Г. Н. Сериков, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.) [15; 16].

Среди показателей качества образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся выделяют условия, факторы, возможности, позволяющие обучающимся проявлять свободу и ответственность. При этом под свободой, как указывает Д. А. Леонтьев, понимается «высшая

¹ Ясвин В. А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2019. С. 47.

форма активности, выражающаяся в способности инициировать, прекратить или изменить направление деятельности в любой точке; под ответственностью – высшая форма саморегуляции, выражающаяся в осознании и использовании себя как причины изменений в себе и внешнем мире» [9, с. 612].

Дж. Гибсон вводит понятие «возможности среды» и на первый план выдвигает собственную активность субъекта во взаимодействии со средой [20]. И. И. Римаева в качестве значимой характеристики образовательной среды выделяет интенцию обучающихся как намерение, цель, направленность сознания, воли, чувств [14]. Л. П. Белковец, В. П. Лебедева, В. А. Орлов, Г. П. Щедровицкий и другие исследователи также подчеркивают первичность субъекта образовательной среды, который проявляет познавательную активность, механизмы развития и саморегуляции [3]. Среда предоставляет возможности, направленные на удовлетворение потребностей, «провоцируя» обучающегося проявить собственную активность: возможности пространственно-предметные, заключающие в себе благотворное воздействие «развивающих стимулов», возможности организационно-технологические и социальные, позволяющие организовать «развивающую деятельность» обучающихся и «развивающее межличностное взаимодействие»¹.

Среди базовых потребностей, удовлетворение которых способствует развитию личностного потенциала, выделяют потребности в автономии, т. е. потребности свободно действовать и выбирать в соответствии со своими ценностями, интересами и смыслами; удовлетворение потребности в компетентности позволяет обучающимся ощущать собственную эффективность, успешность в чем-либо. Потребность в связанности или принятии удовлетворяется за счет возможности для обучающихся быть включенными в различные группы, чувствовать свою причастность к социуму и иметь теплые доверительные отношения с окружающими.

Обладая теми или иными возможностями для удовлетворения различных потребностей и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, смыслы и убеждения, среда тем самым обеспечивает личностное развитие всех участников образовательных отношений. Весь комплекс возможностей образовательной среды, по мнению В. А. Ясвина, можно рассматривать как интегративный критерий ее качества².

В. А. Ясвин, опираясь на типологию

«воспитывающей среды» Я. Корчака, описывает систему координат, состоящую из осей «свобода – зависимость» и «активность – пассивность», образующих векторы, соответствующие 4 типам образовательных сред: «творческая», «карьерная», «догматическая» и «безмятежная»³. «Догматическая среда» способствует развитию пассивности и зависимости обучающегося в условиях преобладающего авторитарного взаимодействия и тотального внешнего контроля; «безмятежная среда» способствует свободному развитию обучающегося, но при этом обуславливает формирование его пассивности в условиях попустительства со стороны педагогов. «Карьерная среда» способствует проявлению активности обучающихся в использовании готовых возможностей среды и лишь «творческая среда» позволяет не только максимально использовать возможности, но и преобразовывать их, создавать новые, что способствует развитию активности и свободы обучающихся [20].

Потребностям современного образования на разных уровнях, по мнению В. А. Ясвина, соответствуют возможности творческой и карьерной образовательных сред.

В качестве образовательной среды для развития личностного потенциала студентов и других участников образовательных отношений в вузе мы будем рассматривать творческую образовательную среду, позволяющую не только проявлять инициативу, но и выходить за пределы заданного, преобразуя имеющиеся и создавая новые возможности.

Методы исследования

Для анализа и обобщения возможностей образовательной среды вуза как интегративного критерия ее качества в отношении развития личностного потенциала будущих педагогов-психологов мы использовали следующие теоретические методы: анализ и синтез, сравнение, конкретизация и обобщение, моделирование.

Основным методом исследования образовательной среды вуза является Методика векторного моделирования образовательной среды В. А. Ясвина⁴.

Эмпирическое исследование образовательной среды вуза проводилось на базе Института образования и практической психологии Челябинского государственного университета. В исследовании приняли участие студенты 2-го, 3-го и 4-го курсов, обучающиеся по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование по программе бакалавриата по очной форме обучения. В целом были опрошены 52 студента в конце учебного года (2024–2025). Ис-

¹ Ясвин В. А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2019. С. 51–53.

² Там же.

³ Там же. С. 92.

⁴ Там же.

пользуя случайную выборку, мы отобрали по 12 анкет обучающихся 2-го, 3-го и 4-го курсов для дальнейшего анализа результатов. Общая выборка составила 36 обучающихся 2-го, 3-го и 4-го курсов.

Методика векторного моделирования образовательной среды В. А. Ясвина включает 6 вопросов, что являлось несомненным плюсом для быстрого прохождения опроса в условиях загруженности обучающихся и некоторого снижения работоспособности, характерного для конца учебного года. Для удобства студентов вопросы были представлены в Яндекс Форме.

Результаты исследования

На основе теоретического анализа можно выделить следующие показатели образовательной среды, способствующие развитию личностного потенциала обучающихся. Образовательная среда должна быть сложной, изменчивой и динамичной, обладать возможностями для удовлетворения потребностей в автономии, компетентности и успехе в различных видах деятельности, принятии и поддержке со стороны педагога и других участников образовательных отношений [11; 19]. При этом образовательная среда должна не просто предо-

ставлять имеющиеся возможности, но и поощрять и стимулировать различные преобразования, создание самими обучающимися новых возможностей [12; 20].

Опираясь на структуру личностного потенциала, мы можем говорить об актуальности таких возможностей образовательной среды, которые будут отвечать за развитие потенциала самоопределения, потенциала реализации и потенциала сохранения [8–10]. Д. А. Леонтьев в практике образования обозначает необходимость проведения тренинговой работы с обучающимися и выделяет тренинги самоопределения, целеполагания, тренинги заботы о себе [11].

Качество образовательной среды оценивается нами по интегративному критерию оценки имеющихся возможностей среды для проявления студентами свободы как высшей формы активности и ответственности как высшей формы саморегуляции. Данная среда в соответствии с типологией В. А. Ясвина может быть определена как творческая.

Полученные нами эмпирические результаты исследования по Методике векторного моделирования образовательной среды В. А. Ясвина представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительные результаты исследования по Методике векторного моделирования образовательной среды В. А. Ясвина

Курс обучения	Характеристики образовательной среды, %				Соотношение типов образовательной среды, %			
	Свобода	Зависимость	Активность	Пассивность	Догматическая	Карьерная	Творческая	Безмятежная
2	53	47	64	36	16	30	34	20
3	49	51	55	45	25	25	27	23
4	65	35	52	48	17	18	34	31

По результатам исследования, представленным в таблице, мы можем сделать вывод о том, что образовательная среда для студентов – будущих педагогов-психологов, обучающихся на 2, 3 и 4 курсах, обладает возможностями для свободного развития и проявления инициативы в различных видах деятельности, творчестве. При этом важно отметить, что показатели по шкалам свобода – зависимость имеют небольшие различия в пользу свободы на 2 курсе, на 3 курсе зависимость незначительно, но преобладает, и лишь на 4 курсе можно видеть боль-

шую разницу между шкалами в пользу свободы. Этим показателям соответствуют высокие баллы по шкале активности, что позволяет в целом определить тип данной образовательной среды как творческий.

Графически результаты представлены на рисунках 1–3.

На рисунке 1 наглядно видно, что для обучающихся 2 курса среда является преимущественно творческой, способствующей проявлению активности, инициативы, свободы в выборе и отстаивании своих интересов и защите ценностей.

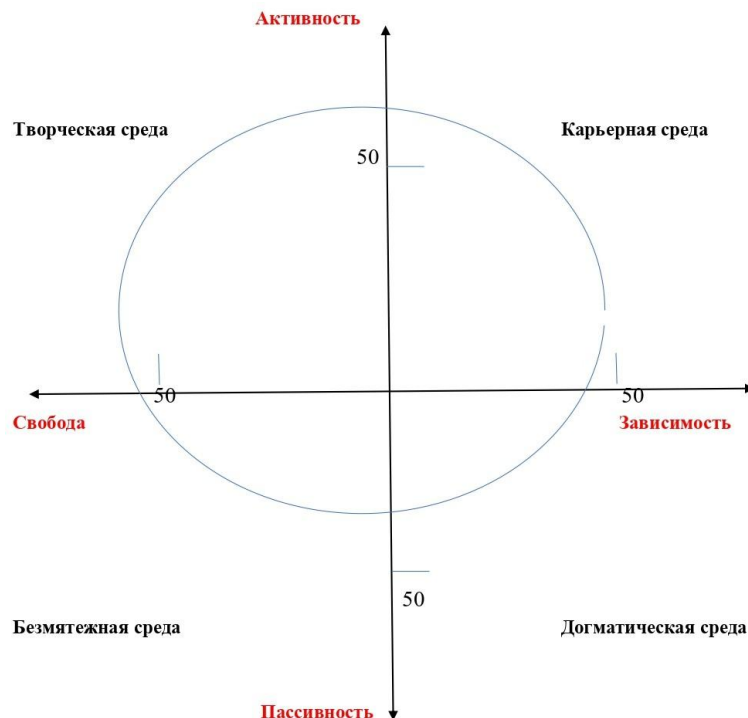


Рис. 1. Графическая модель соотношения типов образовательных сред на 2 курсе обучения будущих педагогов-психологов

Карьерный тип образовательной среды также занимает значительную область на рисунке 1, что говорит о том, что проявление активности и свободы в образовательной среде в то же время сопровождается формированием зависимого поведения, основанного на послушании, приспособленчестве, исполнительности.

Как отмечает В. А. Ясвин, в карьерной среде образовательные ресурсы используются обучающимися более интенсивно, чем в догматической и безмятежной, но менее интенсивно, чем в творческой. Студенты могут быть достаточно активны и мотивированы, чтобы брать из среды то, что им предлагается, и даже больше. Личностный потенциал особенно ярко проявляется в сложных условиях и позволяет действовать «надситуативно» и «неадаптивно» (А. В. Петровский) [19, с. 51]. Лишь в творческой образовательной среде условия для развития свободы и активности способствуют выходу обучающихся за пределы ситуации или заданных условий, когда они не только используют предлагаемые средой возможности для личностного развития, но и самостоятельно организуют новые развивающие возможности [20].

Если творческий тип образовательной среды способствует личностному развитию обучающихся в целом, развитию их личностного потенциала, то карьерный тип, как и догматический, безмятежный, препятствует этому развитию в большей или меньшей степени.

Догматическая среда способствует развитию пассивности и зависимости обучающихся, здесь они не ощущают себя субъектами собственной деятельности и развития, у них недостаточно активности и инициативы, для реализации образовательных возможностей необходим тотальный контроль со стороны педагогов [20].

Безмятежная среда, с одной стороны, способствует свободному развитию, с другой стороны, обуславливает формирование пассивности ребенка. Как отмечает В. А. Ясвин, степень использования образовательных возможностей в безмятежной среде еще меньше. Здесь учащиеся жестко не контролируются, предоставлены самим себе и при этом свободны в выборе пассивного образа жизни¹.

На 3 курсе показатели по шкале зависимости немного превышают показатели по шкале свободы по сравнению с показателями на 2 и 4 курсах (рис. 2). Показатели образовательной среды творческого типа незначительно превышают показатели по догматическому, карьерному и безмятежному типам. В целом распределение между 4 типами образовательных сред свидетельствует о меньших возможностях для развития свободной, активной и ответственной личности по сравнению с результатами 2-го и 4-го курсов.

¹ Ясвин В. А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2019. 471 с.

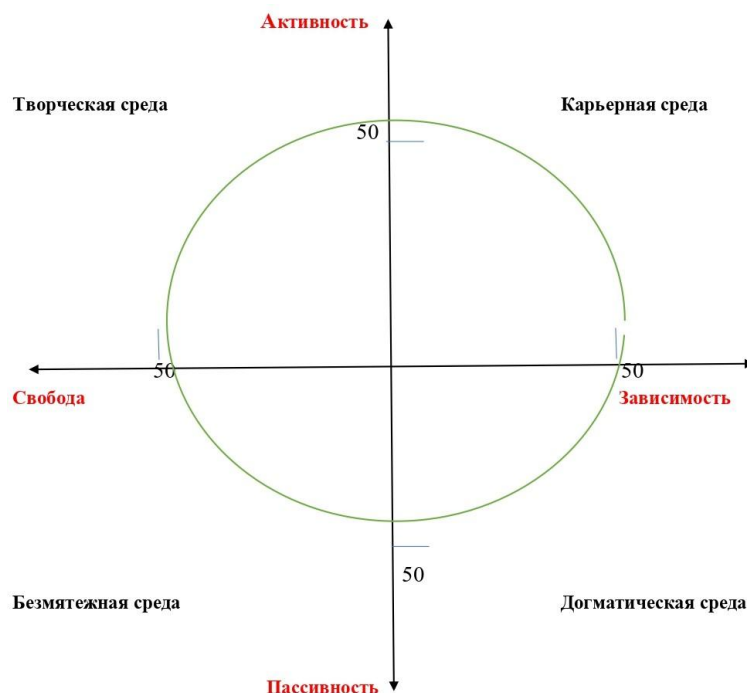


Рис. 2. Графическая модель соотношения типов образовательных сред на 3 курсе обучения будущих педагогов-психологов

Увеличение показателей по шкале пассивности на 4 курсе, на наш взгляд, может быть связано с необходимостью выполнять требования, связанные со сдачей государственных выпускных экзаменов и защитой выпускной квалификационной работы (рис. 3). Показатели безмятежного типа образовательной среды, возможно, также связаны с выпускным настроением будущего

специалиста, когда есть ощущение приближающейся свободы от требований в процессе обучения, но не всегда хватает активности и инициативы, чтобы правильно и эффективно применять имеющиеся возможности. В целом на 4 курсе, как и на двух предыдущих, творческий тип образовательной среды преобладает.



Рис. 3. Графическая модель соотношения типов образовательных сред на 4 курсе обучения будущих педагогов-психологов

Полученные показатели по таким типам образовательных сред, как догматическая, карьерная и безмятежная, указывают направле-

ние для дальнейшего развития и повышения качества образовательной среды в вузе. Необходимо обеспечить условия для повы-

шения показателей творческой образовательной среды на протяжении всего обучения и снижения показателей, характерных для догматической и безмятежной сред.

В качестве практического примера мы можем рассмотреть имеющиеся возможности творческой образовательной среды как перспективной для развития личностного потенциала студентов – будущих педагогов-психологов, обучающихся в Институте образования и практической психологии Челябинского государственного университета.

Предоставление студентам возможностей выбора тем курсовых и выпускных квалификационных работ на основе собственных интересов и предпочтений, места прохождения практики и ее руководителя, выбора форм, методов самостоятельной подготовки к семинарским занятиям и презентации результатов и другие варианты (организационно-технологический компонент образовательной среды) способствуют удовлетворению потребности в автономии и дальнейшему самоопределению студентов (потенциал самоопределения) [6].

Организация взаимодействия обучающихся между собой и с преподавателями на основе доверительных отношений и диало-

га (социально-психологической компонент среды) позволит не только удовлетворить потребность в принятии, уважении и включенности в социум, но и обеспечить поддержку студентов в реализации функций целеполагания, воплощения образовательных результатов (потенциал реализации), их сохранения в условиях внешнего и внутреннего давления (потенциал сохранения) [2; 15].

Разнообразные пространственно-предметные возможности образовательной среды, например наличие аудиторий для проведения тренингов и консультаций, разнообразие диагностических психолого-педагогических материалов и другие, содействуют проявлению творческой активности студентов и внесению изменений в окружающую образовательную среду (пространственно-предметный компонент).

Развитие трех функций личностного потенциала студентов в творческой образовательной среде вуза мы можем рассмотреть на примере создания преподавательско-студенческих групп разработки креативных дизайнерских проектов для учебных аудиторий на основе имеющихся возможностей среды (табл. 2).

Таблица 2. Возможности образовательной среды вуза для развития личностного потенциала обучающихся в ходе проектной деятельности

Функции ЛП Компоненты среды	Пространственно-предметный компонент	Социально-психологический компонент	Организационно-технологический компонент
Функция самоопределения	Возможности выбора аудитории для будущего дизайн-проекта, ее психолого-педагогического назначения (консультационный кабинет, тренинговый зал), материально-технического оснащения	Возможности для самостоятельного выбора формы работы – индивидуального дизайн-проекта, парной или групповой, различных видов деятельности, возможности выбора наставников среди преподавателей или студентов старших курсов при поддержке со стороны педагогов	Возможности для организации творческой презентации и защиты дизайн-проекта в ходе конкурсного отбора среди участников
Функция реализации	Возможности для реализации дизайн-проекта под руководством наставников в пространственно-предметной среде вуза	Возможности для принятия и поддержки идей и инициатив студентов, распределение ролей и функций за каждым участником в ходе реализации проекта, составление плана работы и контроля его реализации под руководством наставников	Возможности для информационной и методической поддержки в ходе непосредственной реализации проекта со стороны наставников и внешних специалистов
Функция сохранения	Возможности для внесения изменений в проект, гибкого реагирования на возникающие трудности в процессе реализации	Возможности оказания психолого-педагогической поддержки участников со стороны наставников в ходе возникающих трудностей в общении и коммуникации по мере реализации дизайн-проекта (разрешение конфликтных ситуаций, поощрение за участие в проекте и др.)	Возможности для преодоления возникающих внешних технических и организационных трудностей, давления в ходе создания и непосредственной реализации проекта

Комплекс представленных на примере возможностей образовательной среды позволит обучающимся выйти за рамки заданных условий. Проведение дополнительных тренинговых занятий по самоопределению и целеполаганию в поле имеющихся возможностей, развитию гибких навыков студентов также будет способствовать развитию их личностного потенциала.

Выводы

Для студентов, обучающихся по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, развитие личностного потенциала имеет первостепенное значение, так как сфера их будущей профессиональной деятельности требует от специалиста высокого уровня личностной зрелости для решения сложных задач в динамичной среде во взаимодействии с людьми разного возраста, в том числе имеющими различные особенности и ограничения развития.

Образовательная среда, способствующая развитию личностного потенциала, может быть охарактеризована как сложная, изменчивая, динамичная. Она должна удовлетворять потребности обучающихся в автономии, компетентности, принятии и поддержке со стороны педагогов, других обучающихся и участников образовательных отношений, обладать возможностями для развития функций самоопределения, целеполагания, реализации и сохранения в структуре личностного потенциала. Для развития личностного потенциала обучающихся образовательная среда должна не только стимулировать активное использование обучающимися имеющихся возможностей, но и поощрять их преобразование и создание новых.

В качестве интегративного критерия качества образовательной среды мы выделили пространственно-предметные, социально-психологические, организационно-технологические возможности, способствующие проявлению студентами свободы как высшей формы активности и ответственности как высшей формы саморегуляции личности. Такая среда по типологии В. А. Ясвина определяется как творческая.

На основе полученных эмпирических данных по Методике векторного моделирования образовательной среды В. А. Ясвина мы можем определить образовательную среду Института образования и практической психологии Челябинского государственного

университета как творческую, способствующую развитию личностного потенциала будущих педагогов-психологов. Качество данной образовательной среды оценивается нами как высокое, но при этом необходимо провести работу по снижению показателей среды, влияющих на негативные проявления пассивности и зависимости обучающихся, что характерно для догматической и безмятежной сред, препятствующих развитию личностного потенциала будущих педагогов-психологов.

Несмотря на имеющиеся наработки в практике образования, реализация личностного потенциала, ориентированная на развитие функций самоопределения, реализации и сохранения, является новой сложной задачей для системы образования, требующей дальнейших теоретико-практических исследований.

Перспективным направлением исследования качества образовательной среды вуза в отношении развития личностного потенциала являются ее оценка преподавателями и сравнительный анализ результатов исследования образовательной среды с позиции студентов и наставников, а также исследование образовательной среды с позиции партнеров и стейкхолдеров.

Всесторонний анализ образовательной среды позволит увеличить возможности, способствующие развитию самоопределения, целеполагания, настойчивости и упорства студентов в достижении результатов и устойчивости к внешнему и внутреннему давлению, и минимизировать условия, ограничивающие проявление студентами свободы и ответственности, творческой деятельности.

Ведущим для преобразований нам видится социально-психологический компонент образовательной среды, отвечающий за качество межличностного взаимодействия всех участников образовательных отношений. Благодаря грамотному наставничеству и психолого-педагогической поддержке преподавателей, поощрению парной и групповой работы в различных форматах, организации интересного и разнообразного внешнего взаимодействия у студентов появятся большие возможности для самоопределения относительно своих образовательных целей и задач, их реализации и сохранения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – Москва : Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Издательский Дом (типография), 1990. – 367 с. – EDN TOOQDV.
2. Батина, Е. В. Организационно-педагогические условия выбора темы научного исследования обучающимися высших учебных заведений / Е. В. Батина, И. В. Кожухова // Вестник Ленинградского госу-

дарственного университета им. А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 214–233. – DOI: 10.35231/18186653_2024_4_214. – EDN IHDKMM.

3. Бельковец, Л. П. Лингвopsихофизиологическая концепция развития и саморегуляции субъекта в новой образовательной среде как актуальное содержание педагогической психологии / Л. П. Бельковец // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2008. – № 6. – С. 70–82. – EDN JKEQKF.

4. Канонир, Т. Н. Вклад нейронаук об образовании в развитие человеческого потенциала: новые возможности и вызовы / Т. Н. Канонир, А. В. Петракова // Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований / В. А. Аникин, Е. В. Антонов, В. К. Антонова [и др.]. – Москва : Всероссийский центр изучения общественного мнения, 2023. – С. 40–49.

5. Кельчевская, Н. Р. Экономика знаний / Н. Р. Кельчевская, И. С. Пельмская, И. М. Черненко ; Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург : Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2022. – 192 с. – EDN WTVZJA.

6. Кожухова, И. В. Анализ субъективного качества выбора темы курсовой работы обучающихся гуманитарных специальностей / И. В. Кожухова, Е. В. Батина // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 3 (69). – С. 146–163. – DOI: 10.32744/pse.2024.3.9. – EDN HGXNXX.

7. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под общей редакцией Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2002. – С. 56–65.

8. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал как составляющая человеческого потенциала / Д. А. Леонтьев // Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований / В. А. Аникин, Е. В. Антонов, В. К. Антонова [и др.]. – Москва : Всероссийский центр изучения общественного мнения, 2023. – С. 50–65.

9. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации / Д. А. Леонтьев, Е. Р. Калитеевская, Е. Н. Осин // Личностный потенциал: структура и диагностика / под редакцией Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2011. – С. 611–641.

10. Леонтьев, Д. Личностный потенциал: оптика психологии / Д. Леонтьев // Образовательная политика. – 2023. – № 2 (94). – С. 20–31. – DOI: 10.22394/2078-838X-2023-2-20-31. – EDN HZIPFQ.

11. Личностный потенциал: структура и диагностика / под редакцией Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2024. – 680 с.

12. Одаренность: методы выявления и пути развития : сборник статей, докладов и материалов Всероссийской конференции, Москва, 28 сентября 2017 года. Ч. I / ответственные редакторы Д. Б. Богоявленская, В. К. Балтян. – Москва : Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет), 2018. – 302 с. – EDN YLUQLZ.

13. Петровский, В. А. Человек над ситуацией / В. А. Петровский. – Москва : Смысл, 2011. – 560 с.

14. Римарева, И. И. Непрерывное образование: определение, структура, специфика, проблема / И. И. Римарева // Методист. – 2004. – № 4. – С. 72–77.

15. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. – Курган : Зауралье, 1997. – 464 с. – EDN ZSINJV.

16. Совместная учебная деятельность и развитие детей / В. В. Рубцов, Е. В. Высоцкая, А. З. Зак [и др.] ; под редакцией В. В. Рубцова, И. М. Улановской. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2021. – 352 с. – EDN BMARTE.

17. Сорокин, П. С. «Человеческий потенциал»: концептуализация понятия и обзор современных полидисциплинарных дискуссий через призму социологии / П. С. Сорокин, Е. А. Позднухова // Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований / В. А. Аникин, Е. В. Антонов, В. К. Антонова [и др.]. – Москва : Всероссийский центр изучения общественного мнения, 2023. – С. 26–39.

18. Суценцова, М. С. Эволюция концепции человеческого потенциала в экономической науке / М. С. Суценцова, В. А. Аникин // Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований / В. А. Аникин, Е. В. Антонов, В. К. Антонова [и др.]. – Москва : Всероссийский центр изучения общественного мнения, 2023. – С. 9–25.

19. Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований / В. А. Аникин, Е. В. Антонов, В. К. Антонова [и др.]. – Москва : Всероссийский центр изучения общественного мнения, 2023. – 462 с. – EDN ZHNTSU.

20. Ясвин, В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение : экспертно-проектный практикум / В. А. Ясвин. – Москва : Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2020. – 142 с. – EDN GOQMSO.

21. Blackwell, L. S. Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention / L. S. Blackwell, C. S. Dweck, K. N. Trzesniewski // Child Development. – 2007. – Vol. 78, no. 1. – P. 246–263.

22. Dai, D. Yu. Rethinking Human Potential from a Talent Development Perspective / D. Yu. Dai // Journal for the Education of the Gifted. – 2020. – Vol. 43, no. 1. – P. 19–37. – DOI: 10.1177/0162353219897850. – EDN WXPOLU.

23. Theoretical aspects of human capital formation through human potential migration redistribution and investment process / O. Podra, H. Levkiv, L. Kurii [et al.] // Business: Theory and Practice. – 2020. – Vol. 21, no. 1. – P. 71–82. – DOI: 10.3846/btp.2020.11197. – EDN QMVVFI.

REFERENCES

1. Asmolov, A. G. (1990). *Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza* = Personality psychology: Principles of general psychological analysis. Moscow: Lomonosov Moscow State University Publishing House (Printing House), 367 p. EDN TOOQDV.

2. Batina, E. V., Kozhukhova, I. V. (2024). Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya vybora temy nauchnogo issledovaniya obuchayushchimisya vysshikh uchebnykh zavedeniy = Organizational and pedagogical conditions for choosing the topic of scientific research by students of higher educational institutions. *Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, 4, 214–233. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_214. EDN IHDKMM.
3. Belkovets, L. P. (2008). Lingvopsikhofiziologicheskaya kontseptsiya razvitiya i samoregulyatsii sub'ekta v novoy obrazovatel'noy srede kak aktual'noe sodержание pedagogicheskoy psikhologii = Linguopsychophysiological concept of development and self-regulation of a subject in a new educational environment as an actual content of pedagogical psychology. *Distance and Virtual Learning*, 6, 70–82. EDN JKEQKF.
4. Kanonir, T. N., Petrakova, A. V. (2023). Vklad neyronauk ob obrazovanii v razvitie chelovecheskogo potentsiala: novye vozmozhnosti i vyzovy = The contribution of the neurosciences of education to the development of human potential: New opportunities and challenges. *Human potential: Modern interpretations and research results*, 40–49. Moscow: All-Russian Center for the Study of Public Opinion.
5. Kelchevskaya, N. R., Pelymskaya, I. S., Chernenko, I. M. (2022). Ekonomika znaniy = Economics of knowledge. Ekaterinburg: Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, 192 p. EDN WTVZJA.
6. Kozhukhova, I. V., Batina, E. V. (2024). Analiz sub'ektivnogo kachestva vybora temy kursovoy raboty obuchayushchikhsya gumanitarnykh spetsial'nostey = Analysis of the subjective quality of choosing the topic of course work for students of humanitarian specialties. *Perspectives of Science and Education*, 3(69), 146–163. DOI: 10.32744/pse.2024.3.9. EDN HGXNXX.
7. Leontyev, D. A. (2002). Lichnostnyy potentsial kak osnova samodeterminatsii = Personal potential as the basis of self-determination. *Scientific notes of the Department of General Psychology of Lomonosov Moscow State University (issue 1)*, 56–65. Moscow: Smysl Publishing House.
8. Leontyev, D. A. (2023). Lichnostnyy potentsial kak sostavlyayushchaya chelovecheskogo potentsiala = Personal potential as a component of human potential. *Human potential: Modern interpretations and research results*, 50–65. Moscow: All-Russian Center for the Study of Public Opinion.
9. Leontyev, D. A., Kaliteevskaya, E. R., Osin, E. N. (2011). Lichnostnyy potentsial pri perekhode ot detstva k vzroslosti i stanovlenie samodeterminatsii = Personal potential during the transition from childhood to adulthood and the formation of self-determination. *Personal potential: Structure and diagnosis*, 611–641. Moscow: Smysl Publishing House.
10. Leontyev, D. (2023). Lichnostnyy potentsial: optika psikhologii = Personal potential: Optics of psychology. *Educational Policy*, 2(94), 20–31. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-2-20-31. EDN HZIPFQ.
11. Leontyev, D. A. (Ed.). (2024). Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika = Personal potential: structure and diagnosis. Moscow: Smysl Publishing House, 680 p.
12. Bogoyavlenskaya, D. B., Baltyan, V. K. (Eds.). (2018). Odarennost': metody vyyavleniya i puti razvitiya = Giftedness: Methods of identification and ways of development (part I). Moscow: Bauman Moscow State Technical University (National Research University), 302 p. EDN YLUQLZ.
13. Petrovsky, V. A. (2011). Chelovek nad situatsiyey = Man over the situation. Moscow: Smysl Publishing House, 560 p.
14. Rimareva, I. I. (2004). Nepreryvnoe obrazovanie: opredelenie, struktura, spetsifika, problema = Continuous education: Definition, structure, specificity, problem. *Methodologist*, 4, 72–77.
15. Serikov, G. N. (1997). Obrazovanie: aspekty sistemnogo otrazheniya = Education: Aspects of systemic reflection. Kurgan: Zauralie, 464 p. EDN ZSINJV.
16. Rubtsov, V. V., Vysotskaya, E. V., Zak, A. Z. et al. (2021). Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitie detey = Joint educational activity and child development. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University, 352 p. EDN BMARTE.
17. Sorokin, P. S., Pozdnukhova, E. A. (2023). «Chelovecheskiy potentsial»: kontseptualizatsiya ponyatiya i obzor sovremennykh polidistsiplinarnykh diskussiy cherez prizmu sotsiologii = “Human potential”: Conceptualization of the concept and review of modern multidisciplinary discussions through the prism of sociology. *Human potential: Modern interpretations and research results*, 26–39. Moscow: All-Russian Center for the Study of Public Opinion.
18. Sushchentsova, M. S., Anikin, V. A. (2023). Evolyutsiya kontseptsii chelovecheskogo potentsiala v ekonomicheskoy nauke = The evolution of the concept of human potential in economics. *Human potential: Modern interpretations and research results*, 9–25. Moscow: All-Russian Center for the Study of Public Opinion.
19. Anikin, V. A., Antonov, E. V., Antonova, V. K. et al. (2023). Chelovecheskiy potentsial: sovremennye traktovki i rezul'taty issledovaniy = Human potential: Modern interpretations and research results. Moscow: All-Russian Center for the Study of Public Opinion, 462 p. EDN ZHHTSU.
20. Yasvin, V. A. (2020). Shkol'noe sredovedenie i pedagogicheskoe sredotvorenje: ekspertno-proyektnyy praktikum = School environmental science and pedagogical environment: An expert and project workshop. Moscow: Contribution to the Future Charitable Foundation, 142 p. EDN GOQMSO.
21. Blackwell, L. S., Dweck, C. S., Trzesniewski, K. N. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263.
22. Dai, D. Yu. (2020). Rethinking Human Potential from a Talent Development Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(1), 19–37. DOI: 10.1177/0162353219897850. EDN WXPOLU.
23. Podra, O., Levkiv, H., Kurii, L. et al. (2020). Theoretical aspects of human capital formation through human potential migration redistribution and investment process. *Business: Theory and Practice*, 21(1), 71–82. DOI: 10.3846/btp.2020.11197. EDN QMVVFI.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ: НАУКОМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Васев Дмитрий Валерьевич,

SPIN-код: 2817-8327

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры режиссуры и мастерства актера, Пермский государственный институт культуры, Российская Федерация, г. Пермь, vasevdima@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационная среда; трансформация чтения; читательские предпочтения; студенты; читательская деятельность; культура чтения; чтение студентов; мотивационная сфера; конвергенция естественных наук; конвергенция гуманитарных наук; наукометрический анализ чтения; наукометрия

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются процессы информатизации и цифровизации, благодаря которым образовалась новая информационная среда обитания и жизнедеятельности сотен миллионов людей. Одно из направлений, обеспечивающих выполнение требований к уровню квалификации и грамотности работающих, – читательская активность, дающая доступ к социально значимой информации, культурным ценностям прошлого и настоящего, сведениям об исторически непреходящих и текущих событиях. Актуальна мотивация студентов к обучению, являющаяся одной из проблем современной педагогики высшей школы. Кризисное состояние социума, размытость его духовных, ценностных основ ставят под угрозу сам процесс учебной деятельности, приводя к отсутствию у студентов интереса учиться, получать знания. Для эффективного управления процессом обучения, повышения интереса к изучению дисциплин по выбранной профессии необходим механизм формирования мотивационной сферы студентов. Читательская активность студентов, владение ими культурой чтения придают статусный эффект образованию. Достаточно точно определить читательскую активность студенческой молодежи позволяет наукометрический подход. Образованная молодежь лидирует в условиях изменений, происходящих в политике, социуме, экономике, культуре, приводя в движение социальные процессы и явления, осуществляемые в обществе.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Васев, Д. В. Исследование читательской активности студентов: наукометрический подход / Д. В. Васев // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 28–32.

A STUDY OF STUDENTS' READING ACTIVITY: THE SCIENTOMETRIC APPROACH

Vasev Dmitry Valerievich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Directing and Actor's Skills, Perm State Institute of Culture, Russian Federation, Perm

KEYWORDS: information environment; transformation of reading; reading preferences; students; reading activities; reading culture; students' reading; motivational sphere; convergence of natural sciences; convergence of humanities; scientometric analysis of reading; scientometry

ABSTRACT. The article examines the processes of informatization and digitalization, which have created a new information environment for hundreds of millions of people. One of the areas that ensure compliance with the requirements for the level of qualifications and literacy of employees is reading activity, which provides access to socially significant information, cultural values of the past and present, information about historically enduring and current events. The motivation of students to study is relevant, which is one of the problems of modern higher school pedagogy. The crisis state of society, the blurring of its spiritual and value foundations jeopardizes the very process of educational activity, leading to a lack of interest among students to learn and gain knowledge. In order to effectively manage the learning process and increase interest in studying subjects in the chosen profession, a mechanism is needed to form the motivational sphere of students. The students' reading activity, their mastery of the culture of reading, gives a status effect to education. The scientometric approach allows us to accurately determine the student's reading activity. Educated youth leads in the context of changes taking place in politics, society, economy, culture, setting in motion social processes and phenomena carried out in society.

FOR CITATION: Vasev, D. V. (2026). A Study of Students' Reading Activity: The Scientometric Approach. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 28–32.

Введение

Исследование проблемы владения культурой чтения студентами в высшей школе – одно из направлений в отечественной педагогической науке. Одним из средств получения знаний в вузе является чтение: научное, учебное, общекультурное, служащее основой для письма и говорения, расширяющее кругозор, формирующее мировоззрение, прививающее навыки самостоятельной работы. Ценностный статус чтения

из-за экспансии экранной и компьютерной культур изменился в общественном сознании. По мнению Ю. М. Лотмана, закончились эпохи развития дописьменной и письменной культур [10]. В зависимости от темы, подхода, поставленных задач, культура чтения, оставаясь письменной, может быть и визуальной, и компьютерной, и онлайн-вой, и т. д. В новых социокультурных условиях, названных М. Маклюэном эпохой постграмотности [11], сформировалась потребность проанализировать чтение по методо-

логии полей и практик П. Бурдые [1]. Чтение приспособилось к изменившимся обстоятельствам, продолжая выполнять свое культурное предназначение – объединение людей при помощи текста и предложение им предписанных культурных моделей поведения. Активное использование информационного богатства, предоставляемого печатными и электронными средствами, возможно только при свободном владении всеми видами и технологиями чтения. Информатизация образования дала новый импульс осмыслению методологии технологий работы с литературой, практико-ориентировала ее использование.

Актуальность проблемы. Специалист в любой сфере деятельности, особенно в сфере образования, должен быть готов воплощать в жизнь свои идеи в условиях поликультурного «диалогового» пространства: в совершенстве владеть культурой чтения, обосновывать собственную позицию, творчески решать проблемы, быть вариативным в различных ситуациях [3].

Научная разработанность проблемы. В России впервые термин «наукометрия» ввел В. В. Налимов, рассматривая развитие наук как информационный процесс [13]. Наукометрию в управлении научной и учебной деятельностью проанализировал А. В. Гринев [4]. Им же составлен наукометрический портрет ученого как инструмент оценки его достижений и поднята проблема наукометрической дискриминации российских гуманитариев [5]. Механизм программы VOSVIEWER как инструмент наукометрического анализа исследовала Л. В. Кушнина [9]. Наукометрию в области социогуманитарных наук – проблемы и пути их решения – рассматривала Е. Н. Жарова [6]. Анализ литературы по теме «Научные социальные сети» проведен А. В. Юкляевской [14]. Устный последовательный перевод как опыт наукометрического анализа выполнен Е. В. Аликиной и Л. В. Кушниной [7].

Цель исследования: обосновать образовательный феномен культуры чтения в аспекте наукометрического исследования читательской активности студентов.

Методологическая база: тенденции развития чтения в эпоху электронных коммуникаций базируются на работах П. Бурдые, А. Ю. Круглова, М. Маклюэна, В. В. Налимова, А. В. Соколова, Н. А. Стефановской, У. Эко, Г. Я. Узилевского.

Научная новизна: обосновано применение наукометрического анализа для исследования читательской активности студентов.

Теоретическая значимость наукометрического исследования состоит в возможности изучить читательскую активность студенческой молодежи.

Практическая значимость наукометрических исследований – привнесение новой направленности в читательские предпочтения студенческой молодежи.

Наукометрический метод исследования читательской активности студентов. В XXI в. было разработано и получило распространение наукометрическое программное обеспечение, позволяющее проводить исследования в различных отраслях науки и практической деятельности. Наукометрия (англ. scientometrics) состоит в проведении исследования количественными методами через обработку собранных статистических данных (количество научных статей, опубликованных в данный период времени, цитируемость авторов статей, изучение читательских предпочтений и т. д.). В научном мире, особенно в гуманитарных науках, качество наукометрических оценок часто критикуется; считается, что рецензирование, при всей его субъективности, обладает более высоким качеством. Тем не менее наукометрия получила достаточно широкое распространение. Наукометрический метод открыл интересные возможности перед исследователями, позволяя провести анализ структуры и интенсивности потоков по различным отраслям науки и практической деятельности и осуществить их сравнение между собой [12]. В России открытым ресурсом в области комплексной цифровой библиографии является Научная электронная библиотека (eLIBRARY.RU), для которой характерны широкий поиск и доступность научной информации. С помощью системы VOSVIEWER был проведен библиометрический анализ читательских интересов студенческой аудитории. Источниками послужили база данных «Сеть науки» (Clarivate Analytics) и тестовая выгрузка из Научной электронной библиотеки eLIBRARY (<https://elibrary.ru/>). Для проведения анализа были вручную собраны наукометрические показатели, а затем на основе программы VOSVIEWER отобраны ключевые термины. Механизм применения наукометрического анализа на базе программы VOSVIEWER отработан Л. В. Кушниной [8]. С помощью программы был выполнен сетевой анализ библиометрических данных и получена информация о читательских предпочтениях студенческой молодежи. Результаты наукометрического анализа показали преобладание работы с учебной литературой в Интернете; из художественной литературы студенческая молодежь отдает предпочтение только фэнтези и чуть меньше детективам; книга вне зависимости от жанра утратила лидирующее положение в процессе познания мира. Главное для современного читателя – из-

влекать информацию; нравственные нормы, общечеловеческие и национальные ценности, сокрытые в художественной литературе, читателя интересуют все меньше, практицизм в отношении процесса чтения дискредитирует его социализирующую функцию.

Конвергенция естественных и гуманитарных наук – одна из проблем высшего образования: гуманитарии мало знакомы с естественно-научной картиной мира, а технические специалисты не владеют познаниями о взаимодействии человека и общества, что мешает и тем и другим полно и эффективно реализовать себя в профессиональной деятельности. Существует проблема разделения естественных и гуманитарных наук по дихотомическому принципу. Обособление гуманитарных и естественно-научных дисциплин ведет к фрагментарности видения реальности, что в условиях постиндустриального информационного общества не позволяет адекватно реагировать на обостряющийся экологический кризис, девальвацию нравственных норм, нестабильность политических и экономических ситуаций. Взаимопроникновение естественно-научных и гуманитарных дисциплин способствует гуманитаризации образования и открывает перспективы решения проблем, возникающих на стыке различных областей знаний; в использовании фундаментальных исследований в производстве; в практическом внедрении инноваций.

Противоречия между психофизиологическими возможностями человека, его восприятием, осмыслением, пониманием и оценкой развивающихся информационных технологий, обеспечивающих оперативный доступ к любой информации в неограниченных объемах, постоянно растут. Разграничение наук, узко дисциплинарный подход без горизонтальных связей, отсутствие обобщения и обмена богатейшим опытом, полученным каждой из наук, сдерживают научно-техническое развитие.

Читательская активность студентов – потенциальный ресурс развития личности. В процессе учебной деятельно-

сти преподавателям высшей школы необходимо формировать у студентов устойчивый интерес к чтению, развивающему мыслительную деятельность будущего специалиста. Мотивация к чтению – достаточно непростой и неоднозначный процесс отношения личности как к отдельному предмету изучения, так и ко всему образовательному процессу и представляет собой следующее:

- вынужденное, принудительное чтение, мотивированное извне (педагогом);
- чтение, мотивированное любознательностью, ситуативным интересом;
- устойчивая потребность в чтении, побуждающая к познанию нового.

Важнейшим ресурсом развития личности, источником приобретения знаний, способом преодоления ограниченности индивидуального социального опыта является чтение, без свободного владения которым невозможно получение профессиональных знаний и практико-ориентированных умений [2]. Когнитивно-деятельностная парадигма образования приближает процесс чтения к реальному процессу межличностной, межкультурной коммуникации, опосредованной текстом. В новых социокультурных и экономических условиях необходимо постоянно самосовершенствоваться, для чего необходимо свободно владеть русским языком – государственным языком России, позволяющим решать определенные коммуникативные задачи познавательного или практического характера.

Современное состояние культуры чтения в студенческой среде исследовалось в Российском экономическом университете им. Г. В. Плеханова (далее – РЭУ) и Пермском государственном институте культуры (далее – ПГИК). Исследование на тему «Трансформация культуры чтения студентов» было проведено в 2021 г. на основе информации, полученной методом анкетирования. Объектом изучения послужили читательские предпочтения студентов РЭУ и ПГИК. В каждом учебном заведении были опрошены по 300 студентов разных курсов и специальностей.

Таблица 1. Читательские предпочтения студенческой молодежи

Источники чтения	МОСКВА		ПЕРМЬ	
	Всего человек	%	Всего человек	%
Повести, романы	6	2,0	11	3,7
Книги по искусству	3	1,0	8	2,7
Детективы, фэнтези	40	13,3	43	14,3
Учебная литература	58	19,4	66	22,0
Специальная литература	3	1,0	24	8,0
Использование Интернета для учебы	175	58,3	143	47,7
Игнорирование вопроса	15	5,0	5	1,6
Всего	300	100,0	300	100,0

Исследование показало, что разница между читающей молодежью (физиками и

лириками) в Москве и в провинции (Пермь) незначительна. Чтение художественной ли-

тературы заменило утилитарное информационное чтение. На трансформацию культуры чтения молодежи повлияли:

- переход от печатного к визуальному тексту;
- преувеличение когнитивно-информационных сведений, предоставляемых Интернетом;
- убеждение в том, что вскоре роль книги, библиотек значительно уменьшится, или они вообще не будут востребованы в обществе.

Результаты исследования зафиксировали тенденцию трансформации культуры чтения современного студенчества: приори-

тетное место культуры чтения как традиционной черты национального менталитета сохраняется, но не подкрепляется конкретными читательскими практиками. Самостоятельная работа – обязательный компонент программы обучения каждого студента; результативность ее в значительной степени зависит от того, насколько студент подготовлен к данному формату работы. В связи с этим самостоятельная работа требует от студента наличия соответствующих знаний, умений и навыков. Анкетирование студентов ПГИК, проведенное в 2021 г., показало, что им дает чтение учебной, специальной и художественной литературы.

Таблица 2. Результативность чтения литературы

Культурный паттерн	2015 г.		2021 г.	
	Всего человек	%	Всего человек	%
Помощь в учебе, самообразование	175	58	163	54
Расширение кругозора, приобретение опыта	82	27	74	25
Культурный отдых	11	4	11	4
Развитие эмоций, эмпатии	6	2	6	2
Не люблю читать	19	6	36	12
Нет ответа	7	3	10	3
Всего	300	100	300	100

На вопрос «Почему Вы не читаете?» даны ответы: неинтересно, скучно – 28 % (26 %); нет времени – 20 % (20 %), Интернет интереснее – 27 % (24 %), устаю от чтения – 12 % (17 %), загрузка учебными заданиями – 13 % (13 %). Сравнение данных анкетирования студентов ПГИК показало снижение интереса к чтению; в скобках – результаты ответов студентов на эти же вопросы в 2015 г.

Культурно-образовательная среда высшего учебного заведения, используя чтение как важнейший ресурс качественного изменения студента, задает ориентиры учебно-профессиональной деятельности, создает условия для построения индивидуальных образовательных траекторий; обеспечивает развитие потенциальных способностей студентов, способствует формированию профессиональных знаний, умений, компетенций в течение всего образовательного процесса.

Выводы

Результаты исследования зафиксировали тенденцию трансформации культуры чтения современного студенчества: приори-

тетное место культуры чтения как традиционной черты национального менталитета сохраняется, но не подкрепляется содержанием конкретных читательских практик. В условиях возрастания информационных потоков возросли роль, значимость и целесообразность проведения наукометрических исследований, расширяющих методологию педагогики. Наукометрический метод позволил провести анализ читательских предпочтений молодежи, проанализировать эффективность работы с литературными источниками. Использование программы VOSVIEWER как нового цифрового инструмента показало значимость науковедческого метода при решении конкретных исследовательских задач современного состояния культуры чтения.

Заключение. В течение обучения в высшей школе студенты овладевают культурой чтения, являющейся основанием для самосовершенствования и непрерывного образования; осваивают нравственные ценности, становятся личностью, способной взять ответственность за свою судьбу и за судьбу своей страны.

ЛИТЕРАТУРА

- Бурдые, П. Социальное пространство: поля и практика : перевод с французского языка / П. Бурдые ; составитель Н. А. Шматко. – Москва : Институт экспериментальной социологии, 2005. – 576 с. – EDN QOENQL.
- Васев, Д. В. Культура чтения как потенциал повышения качества образовательного процесса / Д. В. Васев // Перспективы науки. – 2021. – № 4 (139). – С. 127–130. – EDN XULFSE.
- Васев, Д. В. Проблемы высшего образования в человеческом измерении / Д. В. Васев // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 2. – С. 5–11. – DOI: 10.25586/RNU.NET.21.02.P.05. – EDN KJTATO.
- Гринев, А. В. Наукометрический портрет ученого как инструмент оценки его достижений / А. В. Гринев // Вестник Российской академии наук. – 2022. – Т. 92, № 4. – С. 339–349. – DOI: 10.31857/So869587322020049. – EDN LZNCZS.

5. Гринев, А. В. Проблема наукометрической дискриминации российских гуманитариев / А. В. Гринев // Социология науки и технологий. – 2023. – Т. 14, № 2. – С. 122–143. – DOI: 10.24412/2079-0910-2023-2-122-143. – EDN YJHNLU.
6. Жарова, Е. Н. Наукометрия в области социогуманитарных наук: проблемы и пути их решения / Е. Н. Жарова // Научные и технические библиотеки. – 2022. – № 4. – С. 34–53. – DOI: 10.33186/1027-3689-2022-4-34-53. – EDN ZKOYAA.
7. Кушникова, Л. В. Когнитивное пространство перевода: антропоцентрический и синергетический подходы / Л. В. Кушникова, Е. В. Аликина // Когнитивные исследования языка. – 2014. – № 18. – С. 783–785. – EDN SCXTYX.
8. Кушникова, Л. В. Переводчик как субъект экотранслатологии / Л. В. Кушникова, Е. А. Фоменко // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2024. – Т. 16, № 1. – С. 59–68. – DOI: 10.17072/2073-6681-2024-1-59-68. – EDN EVLHSQ.
9. Кушникова, Л. В. Экология перевода: предпосылки зарождения и пути развития / Л. В. Кушникова. – Пермь : Издательство Пермского государственного университета, 2016. – 156 с.
10. Лотман, Ю. М. Текст в процессе движения: автор – аудитория, замысел – текст / Ю. М. Лотман // Чтение с листа, с экрана и «на слух». – Москва, 2009. – С. 47–70.
11. Маклюэн, М. Галактика Гутенберга: сотворение человека печатной культуры / М. Маклюэн. – Москва : Академический Проект, 2013. – 496 с.
12. Мукушев, Б. А. Синергетика в системе образования / Б. А. Мукушев // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2008. – № 3 (51). – С. 105–122. – EDN IUZKBF.
13. Налимов, В. В. Наукометрия. Изучение развития науки как информационного процесса / В. В. Налимов, З. М. Мульченко. – Москва : Издательство «Наука», 1969. – 192 с. – EDN CZJSWP.
14. Юкляевская, А. В. Наукометрический анализ документопотока по академическим социальным сетям, представленного в базе данных Web of Science / А. В. Юкляевская, Т. В. Бусыгина // Научные коммуникации. Профессиональная этика : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 06–08 ноября 2019 года. – Омск : Омский государственный технический университет, 2019. – С. 152–159. – EDN QFVCPH.

REFERENCES

1. Bourdieu, P. (2005). *Sotsial'noe prostranstvo: polya i praktika* = Social space: Fields and practice. Moscow: Institute of Experimental Sociology, 576 p. EDN QOENQL.
2. Vasev, D. V. (2021). *Kul'tura chteniya kak potentsial povysheniya kachestva obrazovatel'nogo protsessa* = Culture of reading as a potential for improving the quality of the educational process. *Perspectives of Science*, 4(139), 127–130. EDN XULFSE.
3. Vasev, D. V. (2021). *Problemy vysshego obrazovaniya v chelovecheskom izmerenii* = Problems of higher education in the human dimension. *Higher Education Today*, 2, 5–11. DOI: 10.25586/RNU.HET.21.02.P.05. EDN KJTATO.
4. Grinev, A. V. (2022). *Naukometricheskii portret uchenogo kak instrument otsenki ego dostizheniy* = Scientometric portrait of a scientist as a tool for evaluating his achievements. *Bulletin of the Russian Academy of Science*, 92(4), 339–349. DOI: 10.31857/So869587322020049. EDN LZNCZS.
5. Grinev, A. V. (2023). *Problema naukometricheskoy diskriminatsii rossiyskikh gumanitariyev* = The problem of scientometric discrimination of Russian humanities. *Sociology of Science and Technology*, 14(2), 122–143. DOI: 10.24412/2079-0910-2023-2-122-143. EDN YJHNLU.
6. Zharova, E. N. (2022). *Naukometriya v oblasti sotsiogumanitarnykh nauk: problemy i puti ikh resheniya* = Scientometry in the field of socio-humanitarian sciences: Problems and ways to solve them. *Scientific and Technical Libraries*, 4, 34–53. DOI: 10.33186/1027-3689-2022-4-34-53. EDN ZKOYAA.
7. Kushnina, L. V., Alikina, E. V. (2014). *Kognitivnoe prostranstvo perevoda: antropotsentricheskii i sinergeticheskii podkhody* = The cognitive space of translation: Anthropocentric and synergetic approaches. *Cognitive Studies of Language*, 18, 783–785. EDN SCXTYX.
8. Kushnina, L. V., Fomenko, E. A. (2024). *Perevodchik kak sub'ekt ekotranslatologii* = Translator as a subject of ecotranslatology. *Bulletin of Perm University. Russian and Foreign Philology*, 16(1), 59–68. DOI: 10.17072/2073-6681-2024-1-59-68. EDN EVLHSQ.
9. Kushnina, L. V. (2016). *Ekologiya perevoda: predposylki zarozhdeniya i puti razvitiya* = Ecology of translation: Prerequisites of origin and ways of development. Perm: Perm State University Publishing House, 156 p.
10. Lotman, Yu. M. (2009). *Tekst v protsesse dvizheniya: avtor – auditoriya, zamysel – tekst* = Text in motion: Author – audience, intent – text. *Reading from a sheet, from the screen and “by ear”*, 47–70. Moscow.
11. McLuhan, M. (2013). *Galaktika Gutenberga: sotvorenie cheloveka pechatnoy kul'tury* = Gutenberg Galaxy: The creation of human print culture. Moscow: Academic Project Publishing House, 496 p.
12. Mukushev, B. A. (2008). *Sinergetika v sisteme obrazovaniya* = Synergetics in the education system. *Education and Science. Proceedings of Ural Branch of the Russian Academy of Education*, 3(51), 105–122. EDN IUZKBF.
13. Nalimov, V. V., Mulchenko, Z. M. (1969). *Naukometriya. Izuchenie razvitiya nauki kak informatsionnogo protsessa* = Scientometry. Studying the development of science as an information process. Moscow: Nauka Publishing House, 192 p. EDN CZJSWP.
14. Yuklyevskaya, A. V., Busygina, T. V. (2019). *Naukometricheskii analiz dokumentopotoka po akademicheskim sotsial'nym setyam, predstavlenno v baze dannykh Web of Science* = Scientometric analysis of the document flow on academic social networks presented in the Web of Science database. *Scientific communications. Professional ethics*, 152–159. Omsk: Omsk State Technical University. EDN QFVCPH.

ЦЕЛОСТНОСТЬ КОЛЛЕКТИВА – ЦЕННОСТНОЕ ЯДРО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Крупченко Анна Константиновна,

SPIN-код: 8688-4349

доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Государственный университет просвещения, Российская Федерация, г. Москва, annakrupchenko@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аксиологизация образования; ценности коллективизма; социокультурная идентичность педагога; социализирующие функции; факторный анализ; целостность педагогического коллектива; педагогический коллектив; педагоги; аксиологические факторы; ценностные ориентации

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется научный поиск ответа российского образования на задачу укрепления социокультурной идентичности общества и рассматриваются аксиологические факторы, влияющие на ее укрепление у педагогов. *Цель статьи* – выявить ценностное ядро социокультурной идентичности педагога, выполняющее социализирующую и взаимо-созидающую функцию целостного педагогического коллектива. *Методология исследования* исходит из теоретического анализа определений, оценок и суждений понятия «социокультурная идентичность» и поиска его обновленных ценностных смыслов в отношении педагога и педагогического коллектива в условиях реализации мировоззренческого и технологического суверенитета как национальных целей государства. Исследовательский инструментарий основан на экстраполяции статистических данных самооценки ценностных ориентаций педагогов на показатели, выражающие отношение педагогов к функционированию педагогического коллектива, что способствует выявлению факторов целостности педагогического коллектива как ценностного ядра социокультурной идентичности педагога. *Методы исследования:* теоретический анализ положений государственной образовательной политики и нормативных документов, а также психолого-педагогической литературы по теме исследования; педагогическое наблюдение и экстраполяция результатов анкетирования; методы сравнения, квалиметрии и факторного анализа. *Научная новизна* результатов исследования состоит в выявлении ценностей коллективизма как аксиологического ядра социокультурной идентичности педагога, реализующего целостность педагогического коллектива в условиях становления в российском социуме осознания собственной цивилизационной специфики и суверенности. *Практическая значимость:* полученные результаты исследования могут быть использованы в процессе формирования социокультурной идентичности у обучающихся, направленного на осознание ими ценностей социализирующей функции коллектива.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено по проекту «Исследование эффективности взаимодействия университета, студента и школы при организации педагогической практики будущих учителей» при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания на выполнение НИР.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Крупченко, А. К. Целостность коллектива – ценностное ядро социокультурной идентичности педагога / А. К. Крупченко // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 33–44.

TEAM INTEGRITY – THE VALUE CORE OF A TEACHER'S SOCIOCULTURAL IDENTITY

Krupchenko Anna Konstantinovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Leading Researcher, State University of Education, Russian Federation, Moscow

KEYWORDS: axiologization of education; values of collectivism; socio-cultural identity of the teacher; socializing functions; factor analysis; integrity of the teaching staff; teaching staff; teachers; axiological factors; value orientations

ABSTRACT. This article analyzes the scientific search for a response in Russian education to the challenge of strengthening the sociocultural identity of society and examines the axiological factors influencing its strengthening among teachers. The *article aims* to identify the value core of a teacher's sociocultural identity, which fulfills the socializing and mutually constructive function of a holistic teaching staff. The *research methodology* is based on a theoretical analysis of definitions, assessments, and judgments of the concept of “sociocultural identity” and a search for its value meanings in relation to teachers and teaching staff in the context of the implementation of ideological and technological sovereignty as the state's national goals. The research methodology is based on the extrapolation of statistical data on teachers' self-assessments of value orientations to indicators expressing teachers' attitudes toward the functioning of the teaching staff. This helps identify factors that contribute to the integrity of the teaching staff as the value core of the teacher's sociocultural identity. *Research methods* include a theoretical analysis of state educational policy provisions and regulatory documents, as well as relevant psychological and pedagogical literature; pedagogical observation and extrapolation of questionnaire results; and comparative, qualimetric, and factor analysis methods. The *scientific novelty* of the research results lies in the identification of collectivist values as the axiological core of the teacher's sociocultural identity, realizing the integrity of the teaching staff in the context of the developing awareness of their own civilizational specificity and sovereignty in Russian society. *Practical significance:* the obtained research results can be used in the process of developing sociocultural identity in students, aimed at enhancing their awareness of the values of the socializing function of the team.

ACKNOWLEDGEMENTS: the research was carried out under the project “Study of the effectiveness of interaction between the university, student and school in organizing the pedagogical practice of future teachers” with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state assignment for research.

FOR CITATION: Krupchenko, A. K. (2026). Team Integrity – the Value Core of a Teacher’s Sociocultural Identity. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 33–44.

Введение

Мировоззренческое единство общества определяет судьбу цивилизации. Мир будущего – это «мир коллективных решений», заявил Президент РФ на заседании Валдайского клуба в октябре 2023 г., утверждая что «прочный мир установится, когда все будут чувствовать безопасность и что их мнение уважается»¹, подчеркивая тем самым, что коллективизм как мировоззренческая ценностная ориентация направлен на организацию общественной жизни, в которой культуры коллектива и его представителей становятся единой целостностью [17].

Современные условия кардинальных изменений социально-политического и культурно-образовательного ландшафта России, высокая востребованность мировоззренческой и технологической самостоятельности страны – это «период и возможность становления нового самосознания и новой идентичности для успешной реализации задач внутренней и внешней политики, экономики, социальной жизни, а главное в формировании и укреплении российской идентичности и самосознания» [20, с. 432].

Актуальность проводимого исследования продиктована необходимостью ответа российского образования на задачу укрепления социокультурной идентичности граждан нашей страны, так как в российском социуме сегодня осознание значения социокультурной идентичности стало одним из способов установления собственной цивилизационной специфики и суверенности [17].

Стратегическим ориентиром решения данного вопроса стал Указ Президента Российской Федерации от 18 июня 2024 г. № 529 «Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоемких технологий...»², который включал наряду с такими областями, как энергетика, медицина и сельское хозяйство, определяющими, на что будет направлено развитие науки

и технологий в России, и направление, указывающее на необходимость укрепления социокультурной идентичности российского общества и повышения уровня его образования. Современное педагогическое образование отражает идеи единого вектора преемственности и общей ответственности за результат для всех уровней образования (школа – вуз – дополнительное профессиональное образование), включающих введение новых стандартов, усиление воспитательной компоненты образовательного процесса, новые теоретические технологические разработки, актуализирующие задачу профессионального развития педагогических кадров³.

Динамика акцентуации на воспитательной компоненте образовательного процесса, направленного на укрепление мировоззренческого суверенитета, прослеживается в поступательности документов государственной политики в области образования, указывающих на перечень отечественных духовно-нравственных ценностей, определение национальных целей государства и укрепление гражданской идентичности у молодежи⁴, актуализация которых отражена в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России и в Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования⁵. Важно, что Концепция «Школа Минпросвещения России»⁶, построенная вокруг вопросов формирования гражданской идентичности у молодежи,

³ Национальный проект «Кадры». URL: <https://xn--80aaparmemcchfm07az3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/kadry/> (дата обращения: 20.02.2026).

⁴ Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 20.02.2026); Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357927/?ysclid=lmjlb82uug362863466 (дата обращения: 20.02.2026).

⁵ Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Народное образование. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-duhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii> (дата обращения: 20.02.2026); Концепция воспитания и развития личности гражданина России в системе образования. URL: clck.ru/3RvUJH (дата обращения: 20.02.2026).

⁶ Концепция «Школа Минпросвещения России». URL: <https://clck.ru/3RvUVV> (дата обращения: 20.02.2026).

¹ Выступление Президента РФ на заседании Валдайского клуба в октябре 2023 года. URL: <https://rg.ru/2023/10/05/vladimir-putin-vystupil-pered-uchastnikami-kluba-valdaj-zhit-po-pravu-a-ne-po-chimto-pravilam.html> (дата обращения: 20.02.2026).

² Указ Президента Российской Федерации от 18 июня 2024 г. № 529 «Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоемких технологий». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202406180018> (дата обращения: 20.02.2026).

рассматривает и такие ценности коллективизма, как укрепление единого образовательного пространства, коллективное управление школой в рамках методических объединений, советов наставников, объединения классных руководителей, междисциплинарных и управленческих команд, внося вклад в продуктивное взаимодействие педагога и коллектива, его управленческой команды, способствует укреплению социокультурной идентичности профессионального сообщества.

Однако аналитико-статистические результаты, полученные в ходе проведенных исследований в 2023–2024 гг. в рамках выполнения государственных заданий Государственным университетом просвещения¹, продемонстрировали низкий уровень вовлеченности учителей в командную работу (13,8 %) и существенный разрыв в оценке учителями процессов обучения и воспитания (49 % и 8 % соответственно), что поставило вопрос о целостности педагогических коллективов, в которых недостаточно реализуется единство учебно-воспитательного процесса [9]. При этом педагогическое наблюдение даже за проектной деятельностью, призванной использовать командную работу, нередко показывает отсутствие ценностно-целевого взаимодействия в педагогическом коллективе, демонстрируя сумму индивидуально выполненных заданий. Анализ тематик диссертационных исследований последнего десятилетия (2015–2024 гг.) констатирует, что на первый план в педагогических исследованиях вышла личность с ее индивидуальными способностями, а коллективизм и индивидуализм стали противопоставленными, полярными ценностями [11].

Таким образом, возрастающая роль и ответственность педагогического образования в формировании нового спектра ценностных характеристик личности современного педагога, способного подготовить будущих специалистов к реализации национальных целей государства, и недостаточный уровень ценностно-целевого единства педагогических коллективов образовательных организаций актуализировали обоснование взаимо-созидающей целостности педагогического коллектива, определяющего формирование социокультурной идентичности педагога, основанной на ценностях коллективизма.

Методология исследования исходит из теоретического анализа определений, оценок и суждений понятия «социокультурная идентичность» и поиска его обновленных

смыслов в отношении педагога и педагогического коллектива в ходе исследования ценностей коллективизма путем экстраполяции статистических данных самооценки ценностных ориентаций педагогов на показатели, выражающие отношение педагогов к функционированию педагогического коллектива, что позволяет выявить проблемы, препятствующие целостности педагогического коллектива, а значит, укреплению социокультурной идентичности педагога. *Факторный анализ* как статистический метод изучения фактов, объясняющих взаимосвязь между наблюдаемыми объектами (личностью педагога и педагогическим коллективом), направлен на то, чтобы понять, какие из них оказывают наибольшее влияние на конечный результат – выявление драйверов укрепления социокультурной идентичности. С этой целью предпринималась экстраполяция результатов исследований, проведенных в 2023–2024 гг. Государственным университетом просвещения, а именно: «Исследование ценностных ориентаций педагогических работников» (ГЗ-2023 г.) и «Концепция профессионального развития целостных педагогических коллективов школ» (ГЗ-2024 г.). Полностью содержание исследовательского инструментария, позволившего получить указанные в статье статистические данные – результаты апробации на 8 138 педагогах из 83 регионов России, размещено в монографии [18]. На первом этапе исследования статистические факты самооценки педагогом своего нравственного облика сопоставляются с оценкой педагогов идентифицируемой профессиональной общностью (коллективом школы) в условиях педагогической деятельности. Второй этап исследования предусматривал анализ результатов самооценки педагога как гражданина своей страны, влияющий на уровень его готовности выполнять возросшие требования по воспитанию гражданственности у молодежи в рамках в том числе и его профессиональной деятельности. На третьем этапе анализировалась самооценка педагога, выявляющая его профессиональную идентичность через призму соотнесения себя и своей профессиональной деятельности с задачами группы – педагогического коллектива школы. Выявленные разногласия в реализации ценностно-целевых установок группы – педагогического коллектива и педагога позволили обозначить аксиологические стратегии выравнивания индивидуального и коллективного, обосновывающие взаимо-созидающие ценности коллективизма как ядра укрепления социокультурной идентичности педагога в целостном педагогическом коллективе.

¹ «Исследование ценностных ориентаций педагогических работников», ГЗ-2023 г. и «Концепция профессионального развития целостных педагогических коллективов школ», ГЗ-2024 г. (рук. А. К. Крупченко).

Обзор литературы

К изучению социокультурной идентичности исследователи подходили с разных точек зрения в зависимости от научного интереса и в контексте поставленных перспективных задач государства. Ряд ученых утверждают, что социокультурная идентичность как самостоятельный феномен изучается сравнительно недавно [12]. В то же время такие ученые, как М. А. Арёфьев, А. В. Зыкин, С. А. Виноградова, М. В. Федоров, отмечают, что общеперсифические категории «тождество» и «различие» вошли в контекст онтологического знания с эпохи античной философии [17]. При этом термин «идентификация» был введен в 1914 г. З. Фрейдом, а в 1950-х гг. психолог Э. Эриксон ввел в научный обиход категорию «идентичность», распространившуюся в исследованиях других наук [23].

Внимание привлекала прежде всего психолого-социальная трактовка идентичности. Значимым в этом ряду представляется мнение Н. П. Паттуриной, утверждающей, что социальная идентификация обеспечивает ориентацию, самоопределение человека в социальном пространстве [13]. I. Zemmour и M. Amiaг трактуют социальную идентичность в целом как отождествление себя с какой-либо группой, отличающей себя и свою группу от «Других». Что касается культурной составляющей, то она, по мнению авторов, определяет содержание идентичности, поскольку ее существование связано с культурой конкретной цивилизации [25]. И. Б. Романенко рассматривает социокультурную идентичность как устойчивое социально-психологическое состояние субъекта (индивида, этнической группы, общества, народности, нации и т. п.), выражающее отношение субъекта к самому себе, окружающим, окружению, проявляющееся в поведении, образе мысли, доминантных ценностях, способах связи (сознательных и бессознательных) с себе подобными [14]. В суждении А. А. Озеринной и О. А. Ульяниной подчеркивается, что «социокультурная идентичность позволяет человеку осознать себя членом общества, представителем группы, частью так называемого “мы”, следовательно, принимать и разделять нормы, правила, ценности этого общества, соблюдать и сохранять традиции» [12, с. 168].

Правомерность исследования через призму аксиологии образования подтверждается и рядом следующих позиций ученых. Так, М. А. Данькин утверждает, что именно ценности определяют уровень социокультурного сознания личности [6]. Л. В. Русских определяет идентичность как «стабильный мировоззренческий конструкт, являющийся результатом длитель-

ного процесса социокультурного усвоения» [15, с. 179].

При этом М. З. Магомедова акцентирует внимание на возросшей актуальности исследования социокультурной идентичности в эпоху социальной трансформации, подчеркивая, что социокультурная идентичность зависит от определенной политической ситуации, исторического периода, социального устройства общества [10]. Результатом переходного периода, смены политических стратегий, слома предшествующих социально-политических установок для системы образования России явился и отказ от Болонской системы (2022 г.), ориентированной на ценности европейского образования, воспитывающего молодежь в логике процессов глобализации и межкультурной коммуникации, нередко размывающих ценности национальной и гражданской идентичности.

Если ряд ученых, обращая внимание на свойство идентичности выступать многокомпонентным и полифункциональным конструктом, позволяющим человеку в течение жизни входить в состав множества групп и сообществ, указывают преимущественно на такие групповые идентичности, как национальная, расовая, этническая, возрастная, гендерная, религиозная, языковая и другие, выделяя их в качестве основных групп, в которых человек воспринимает и переживает свою принадлежность к определенному сообществу: расе, этносу, национальной и религиозной общности и др., то в настоящий исторический период актуально формирование гражданской идентичности – гражданского осознания чувства патриотизма и гордости за свою страну, которые призваны формироваться в процессе воспитания социально ответственного гражданина нашей Родины [21].

Таким образом, анализ философских и социально-психологических взглядов на социокультурную идентичность как динамично развивающуюся характеристику личности (педагога) расширен за счет исследований социально-педагогического характера. Обновленная стратегия воспитания все актуальней ставит задачу формирования гражданской идентичности как компонента социокультурной идентичности, встроенной в новую иерархию идентичностей с акцентом на ценностные стратегии государства, и профессиональной идентичности в условиях требований технологического лидерства России. Вместе с тем, придерживаясь позиции ученых, которые сходятся во мнении, что социокультурная идентичность свойственна не только личности, но и общности, важно установить ценностные факторы, позволяющие идентифи-

кацию не только личности (педагога) как члена группы, но и общности – образовательной организации (педагогического коллектива), и обосновать целостность педагогического коллектива как ценностного ядра социокультурной идентичности педагога, основанной на ценностях коллективизма.

В связи с этим необходимо рассмотреть и понятия «коллективизм», «ценности коллективизма» и «целостность педагогического коллектива» как ключевые концепты проводимого исследования.

Так, в словаре практического психолога констатируется, что коллективизм понимается как принцип совместной деятельности людей, проявляющийся в сотрудничестве, готовности к взаимодействию и взаимопомощи, во взаимопонимании, доброжелательности и тактичности, где сочетание коллективного самоопределения и идентификации является основой группового единства и сплоченности при рассмотрении коллективизма как общества и человека в нем [4].

При этом Р. Чалдини, Д. Кенрик и С. Нейрберг подчеркивают, что если для индивидуалистической культуры основным критерием поддержания взаимоотношений и взаимосвязей в обществе служит их прагматичность, то в коллективистских культурах таким основанием служат моральные нормы и традиции, подтверждая тем самым суждение А. Эйнштейна о том, что основой всех человеческих ценностей служит нравственность [22].

В то же время А. М. Телегин считает, что «коллективизм в современном индивидуализирующемся обществе находится в неустойчивом равновесии с индивидуализмом, когда ценности индивидуализма, вытесняющие коллективистические установки, не являются доминирующими, подчеркивая, что в условиях социальных трансформаций происходит видоизменение самого коллективизма, в результате чего происходит его социальная актуализация» [19, с. 170]. Данное суждение и результаты исследования подтверждают наличие противостояния между коллективизмом и индивидуализмом. При этом в отличие от индивидуализма в коллективизме мировоззренческие ценностные ориентации направлены на организацию общественной жизни.

Обосновывая понятие «ценности коллективизма», необходимо отметить, что его содержание претерпевало разные смысловые коннотации в зависимости от стратегий государства в области образования. Так, советский период воспитания подрастающего поколения, опираясь на концепцию А. Макаренки «воспитания в коллективе и через коллектив», на традиции наставничества и

взаимопомощи при формировании у личности коллективистских ценностей и ответственности перед обществом.

Конец XX и начало XXI вв. стали новой вехой в истории воспитания, заявив о личности как о главной ценности, что позволило переигры в воспитании, центрируемом на личности ученика с его индивидуальными способностями, опытом и интересами. Так, акцентуация даже на позитивном стимулировании к самостоятельности, творчеству и инициативности ученика нередко приводила к усилению индивидуализма и снижению ощущения удовлетворенности личности от его вклада в коллективные достижения.

В начале XXI в. педагогическая аксиология как междисциплинарная область знания, рассматривающая образование, воспитание, обучение, педагогическую деятельность как основные человеческие ценности, дала новый импульс к обновлению смыслов ценностей коллективизма, опирающихся на отечественные традиционные ценности, проявляющиеся в сотрудничестве, готовности к взаимодействию и взаимопомощи в коллективе, повышенная эффективность которых осуществляется благодаря сплоченности и согласию, где ценности коллективизма, являющиеся основой самоидентификации сотрудников, сочетаются с коллективным самоопределением и идентификацией, являясь основой группового единства и сплоченности. Несмотря на то, что философская позиция разделяла понятия «аксиология» и «антропоцентризм», современный взгляд на данную проблему акцентирует внимание на их ценностном единстве, на социальных ценностях, на уважении к партнерам социального взаимодействия с акцентом на самооценности человека и его ценностном отношении к миру. Она занимается исследованием ценностных ориентаций личности, формированием ценностного сознания и поведения [16]. Сегодня взаимодействие аксиологии и антропоцентризма способствует тому, чтобы многогранные способности личности представляли собой ценность для общества и нашли свое проявление в определенной социальной среде. В противном случае невостребованность способностей (личности в социуме) наносит вред и самой личности.

Выявленные основные ценности коллективизма – коллективная ответственность, коллективный интерес, сотрудничество, равенство и соблюдение коллективных норм – характеризуют коллективистскую культуру, которая основана на взаимной ответственности общества и граждан, участии коллектива в продвижении их личных интересов, а социальные связи внутри

коллектива характеризуются сплоченностью и взаимо-созиданием.

Таким образом, проведенный выше анализ понятия «социокультурная идентичность» позволяет рассматривать ценности коллективизма как ядро ее содержания, так как оно характеризует целостность и единство ценностно-целевых установок общности и личности в процессе солидаризации и социализации личности в коллективе. Целостность педагогического коллектива основана на единстве ценностей коллектива и его членов.

Концепцией профессионального развития целостных педагогических коллективов школ (в рамках государственного задания, ГУП, 2024) было установлено, что «*целостность в коллективе* – это общность и совместимость позиций и подходов единомышленников, позволяющая думать и работать как команда, каждая часть которой влияет на другую. При этом *целостный педагогический коллектив* – это объединение сотрудников образовательной организации, связанных едиными целями, единой педагогической деятельностью, профессиональными отношениями и добивающихся результатов в соответствии с законодательством и вызовами в сфере образования» [2, с. 11]. При этом Концепцией обоснована взаимосвязь успешности ее функционирования со стилем лидерства и потенциалом управленческой команды, корпоративной культурой образовательной организации в условиях сетевизации профессиональной деятельности, а также с особенностями профессиональной социализации и коммуникации в условиях цифровой трансформации образования [2].

Н. В. Гарашкина подчеркивает, что именно целостность педагогического коллектива, объединенного традиционными и инновационными созидательными ценностями, слаженной коммуникацией и сотрудничеством в ходе совместных проектов (междисциплинарных, исследовательских, межведомственных, экспертных, интегральных, управленческих и др.), обеспечивает качество современной российской школы [2]. Все это приводит к тому, что результатом деятельности истинного педагогического коллектива являются не только уровень образованности, но и высоконравственная атмосфера, уважение и комфортность каждого учителя и каждого учащегося. Важным становится социальный капитал педагогического коллектива как коллективная эффективность – способность организации к совместным действиям по решению педагогических задач в целях оптимального качества образования.

Канадский ученый и педагог М. Фуллан в своем постулате-антитезисе *качество ин-*

дивидуальной работы вместо команды указывает на несостоятельность акцентуации на индивидуальных качествах учителя как на двигателе реформы целостной системы, так как успех зависит от правильной стратегии, которую использует команда, когда речь идет о взаимодействии педагогов, основанном на чувстве доверия и понимании [24]. Культура педагогической общности должна отражаться в ее миссии, ценностях и традициях, в благоприятной творческой атмосфере и поддержании взаимопомощи и сотрудничества в коллективе. Экспериментально зарубежные ученые показали, что плохие условия работы (низкий социальный капитал) делают даже высокопрофессионального учителя менее эффективным. Именно в разрешении таких проблем формируется единый целостный педагогический коллектив школьной команды.

Важно, что социальный капитал является эффективной стратегией повышения человеческого капитала, и это позволяет выявить созидующий потенциал ценностей коллектива, действующего как *команда* единомышленников с высоким уровнем сплоченности, приверженности всех работников общим целям и ценностям организации, дающим синергетический эффект, так как экспериментально установлено, что команда способна решать более сложные задачи, чем каждый из ее участников [8].

В контексте обновления смыслов социокультурной идентичности как самого педагога, так и педагогического коллектива обращает внимание и антитезис М. Фуллана *технологии вместо педагогики*, убеждающий, что излишняя акцентуация на разработке и использовании технологий может отвлекать от сути обучения, а цифровой мир, в который окажется погружен ребенок, будет оторван от мира школы [24]. Основная его идея заключается в том, чтобы заложить в технологию правильную стратегию обучения. Идея созвучна с позицией немецкого психолога и философа И. Гербарта, который определял воспитание как цель без средства, а обучение – средство без цели, подчеркивая единство обучения и воспитания [3]. Стратегически данные идеи коррелируют с современными положениями реформирования отечественного образования, акцентирующими внимание на воспитании подрастающего поколения на основе духовно-нравственных отечественных ценностей, представленных и в Указах Президента РФ, и в нормативных документах системы образования, а также в рамках проведенных исследований, в том числе в исследовании становления и развития аксиологического профиля гражданской идентичности педагога [5; 9; 18; 21].

Результаты исследования

В связи с тем, что главной целью изучения социокультурной идентичности в целом является определение того, какими характеристиками человек описывает себя при сопоставлении с группой и какая группа для него является предметом идентификации, *на первом этапе*, раскрывающем нравственный облик педагога, анализировались результаты исследования ценностных ориентаций педагогических работников, которые указали на уровень нравственного самосознания учителей, а также в отношении прав и свобод человека, взаимопомощи и взаимоуважения [5]. При этом статистические показатели проведенной самооценки выразились в следующих данных: 61,1 %, 60,1 % и 57,5 % соответственно. Важно, что треть (34 %) опрошенных педагогов относят коллективизм к нравственному самосознанию учителей, а пятая часть респондентов (21,9 %) указывают на то, что сформированности навыков коллективизма и взаимопомощи способствует командная организация учебной деятельности. Это означает, что в коллективизме педагоги осознают потенциал формирования их социокультурной идентичности.

Показателен и факт достаточно низкого уровня (4,8 %) респондентов, на котором педагоги ощущают роль школы в формировании опыта социального взаимодействия. В то же время отдельно исследуемые коллективные акции и мероприятия могут стать событием и фактом привлечения в командно-коллективную работу, о чем свидетельствует результат 83,1 % – 6 763 педагога, совместно с учениками участвующих в гражданско-патриотических акциях. Именно этот результат ярко демонстрирует, что ценности коллективизма могут осознаваться ядром социокультурной идентичности.

На *втором этапе* аналитико-статистического исследования рассматривались выделенные компоненты социокультурной идентичности педагога, а именно его гражданская идентичность, через призму полученных результатов самооценки сформированности аксиологического профиля гражданской идентичности педагога, когда определялась система ценностей педагога как гражданина России [5; 21]. Данный раздел исследований проводился в соответствии с Указами Президента Российской Федерации об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Полученные в ходе исследования статистические данные демонстрируют факт того, что 86,9 % опрошенных педагогов считают, что в основу ценностного мировосприятия входит пат-

риотизм, который, по определению Президента РФ, представляет собой идеологию современного демократического общества. Этот результат в целом коррелирует с оценкой педагогами миссии школы, так как 39,5 % респондентов показали, что школа воспитывает достойных граждан своей страны, и 37,3 % опрошенных педагогов указали на стремление школы принести пользу людям и стране. Однако высокие показатели самооценки педагогами таких ценностей, как единство народов России, крепкая семья, преемственность поколений, служение Отечеству и ответственность за его судьбу (76,9 %, 75,9 %, 73,3 %, 72,9 % соответственно), в значительной степени расходятся с идентичными показателями в отношении оценки миссии школы как группы – коллектива, с которой они (педагоги) себя идентифицируют. Статистический результат того, что только 691 респондент, что составляет 8,5 % от общего числа (8 138) опрошенных педагогов, считают, что в миссию школы входит формирование у обучающихся осознания ими себя как нераздельной части государства и общества, что явилось серьезным фактом, ориентирующим педагогический коллектив на реализацию аксиологических стратегий воспитания гражданственности у обучающихся, так как методологическая готовность современного педагога в аспекте духовно-нравственного воспитания сегодня понимается как качественно новая комплексная смыслообразующая составляющая в архитектонике педагогической деятельности, повышающая значимость педагогических коллективов, центрированных на задачах ценностно-целевого единства и целостности [1].

В то же время в ходе исследования, определяющего уровень влияния субъектов на формирование гражданской идентичности у молодежи, обращают внимание следующие результаты: первостепенное значение (61,9 %) педагоги отвели роли семьи, а роль школы на первое место поставили только 4,6 % педагогов. Анализ ранжирования показал, что свыше трети опрошенных педагогов (36,9 %) ставят школу на 2-е место, а на 3-е место – 39,9 % респондентов. Сопоставление полученных данных самооценки педагогов и их оценки миссии школы по особенно чувствительным аспектам воспитания гражданина России в отношении формирования готовности к защите страны (1,7 %) и формирования готовности к созданию крепкой семьи (0,9 %) показывает, что школа (как коллектив, группа) видит в семье бо льшую ответственность за воспитание гражданственности, хотя данные показатели могут быть частично оправданы тем, что здесь представлено только первое

место в исследуемом ранжировании от 1 до 10. Несмотря на широкомасштабную цифровизацию, показателен тот факт, что СМИ и Интернет играют незначительную роль во влиянии на формирование гражданственности у обучающихся (0,6 % и 1,9 % соответственно). В противоположность данному показателю педагоги оценивают эти субъекты как препятствующие формированию гражданской идентичности у обучающихся, так как 5 508 педагогов (67,7 % от общего числа респондентов) указали, что ученики много времени проводят в социальных сетях / Интернете. Результат данного этапа исследования констатировал, что представленные показатели убеждают в необходимости использования информационных технологий с воспитательной целью, а также в актуальности реализации требований гармонизации аксиологизации и цифровизации в воспитательном пространстве образования [7]. В противном случае данная технологическая инновация, вовлекшая молодое поколение страны в массовое использование инструментов и программ искусственного интеллекта в условиях всеобъемлющей цифровизации, наносит урон в воспитании Человека и Гражданина своей Родины.

Третий этап исследования демонстрировал уровень самооценки профессиональной идентичности педагога через обозначенные ценности педагогической профессии в сопоставлении с результатами оценки миссии школы. Если самооценка 64,4 % респондентов, выбравших профессию учителя на основе желания работать с детьми, и 12,5 % опрошенных педагогов в стремлении преподавать любимый предмет, а дополнительно к данной характеристике можно назвать и показатель 43,2 % респондентов, воспринимающих труд учителя творческим, то все эти результаты говорят об осознанности выбора профессии, и можно считать в целом, что они коррелируют с оценкой ими миссии школы, которая указывает на 49,0 % – 3 990 педагогов, определивших главную задачу школы в трансляции и усвоении обучающимися прочных знаний, а 20,8 % опрошенных педагогов (1 694) указали на создание при этом условий для развития способностей. Однако только 8 % педагогов увидели в миссии школы задачу воспитания положительных личностных качеств, в то время как именно взаимосвязанные компоненты воспитательной системы составляют целостную социально-педагогическую структуру, которая в настоящий момент должна быть ориентирована на комплексную и разноразноуровневую деятельность педагогического коллектива, в которой неразрывно слиты

воспитание и обучение [9].

Значительная проблема разрыва между заявленными ценностями личности педагога и их ощущениями признания и комфорта в педагогическом коллективе проявилась в констатации факта, указывающего на 7 % опрошенных педагогов (573 из общего числа 8 138), которые разочарованы в профессии и думают о смене места работы. Это ставит серьезные вопросы к педагогическому коллективу школы, свидетельствует о проблемах развития единства и целостности школьной команды с позиции выполнения как требований ФГОС «Педагогическое образование» (УК-3 – работа в команде), так и требований профессионального стандарта педагога, ставящего задачу формирования школьной команды и оценивания уровня удовлетворенности педагогов своей профессией, самореализацией и принятием системы ценностей образовательной организации.

Таким образом, результаты аналитико-статистического анализа, проведенного в рамках исследования ценностных ориентаций педагогических работников, показали практически единство в выполнении задачи обучения – транслирования (передачи) знаний обучающимся. В то же время низкие показатели социального взаимодействия обозначили проблему развития социализирующей функции общности (педагогического коллектива – школы), центрированной на ценностях коллективизма в условиях повышенной ответственности образования в воспитании социально ответственного гражданина своей Родины. Полученный результат демонстрирует существенный разрыв между ожиданиями личности педагога, его значимостью в коллективе, разделяемыми профессиональными чувствами и ощущением своей эффективности, позволяющими обрести самоуважение через выполнение этой деятельности, так как именно чувства достоинства и самоуважения дают стимул для достижения новых результатов в деятельности и имеют различный уровень общественной ценности, значимости и публичного признания [7].

Подчеркивая ценность культуры общения и плодотворного продуктивного взаимодействия в коллективе, исследование по разработке концепции целостного педагогического коллектива предусматривает оценку деятельности педагогов не только по показателям его индивидуальной компетентности, но и по участию и достижениям в командной работе [8].

Для большинства педагогов важно осознание того, что ты эффективно трудишься над тем, что представляется важным лично тебе и что имеет ценность для других людей

и для общества в целом. Персональный вклад доставляет еще больше радости, когда он является частью общих усилий, объединяя личные и общественные цели. Именно во взаимо-созидании проявляется обновленный смысл социокультурной идентичности – в синергии индивидуального и коллективного в целостном педагогическом коллективе.

Сопоставительный анализ, выявляющий уровень осознания единства ценностей коллективизма как социализирующего ядра социокультурной идентичности педагога, проводился через его самооценку степени единства ценностей образовательной деятельности с позиции личности педагога и осознания им миссии образовательной организации как общности, с которой он себя идентифицирует.

Проведенный факторный анализ результатов статистического исследования позволил выделить несогласованность (разрыв) между осознанием педагогом целей общности (коллектива) и его ощущением функционирования коллектива. Это позволило определить ключевые драйверы их преодоления как аксиологические стратегии укрепления социокультурной идентичности общности (педагогического коллектива), связанные с реализацией мировоззренческого и технологического суверенитета России, а именно с актуализацией ценностей коллективизма в реализации ценностно-целевого единства и взаимо-созидания в таких экзистенциально важных вопросах гражданского воспитания подрастающего поколения, как:

- укрепление солидаризирующей функции педагога и коллектива, направленной на поддержку и сохранение единства народов России, ориентированного на преданное служение Отечеству и осознание ответственности за его судьбу в рамках своей профессиональной деятельности;
- целевое (избирательное) использование цифровых технологий, контроль за соблюдением временных и контентных ограничений информационного потока из СМИ с целью предотвращения доступа содержания, искажающего смысл формируемых ценностей гражданственности у обучающихся;
- разработка и применение цифровых технологий, центрированных на ценностях коллективизма в условиях аксиологизации образования и повышенной ответственности за воспитание социально ответственного гражданина своей Родины;
- развитие социализирующей функции общности (педагогического коллектива), вскрывающей не столько осознание педагогом своей тождественности с педагоги-

ческим коллективом, сколько ощущение психолого-педагогической значимости членства в ней, в проявлении своей профессиональной компетентности, в эффективном взаимо-созидании в решении ценностно-целевых задач коллектива.

Идеи целостного педагогического коллектива созвучны ценностно-целевым ориентирам ключевого условия Концепции «Школа Минпросвещения России», а именно «Учитель. Школьная команда», которое предусматривает поддержку и развитие личностных и профессиональных компетенций педагогических работников (непрерывное профессиональное развитие, наставничество, адресная помощь и сопровождение) и максимальное использование потенциала каждого члена команды, постоянную коммуникацию и укрепление коллегиального сотрудничества, высокий уровень взаимопонимания в коллективе, направленных на достижение общих целей наиболее эффективными и действенными способами.

Так, в отчетных документах исследования по разработке Концепции профессионального развития целостного педагогического коллектива обосновано, что чем более схожи эмоциональные установки учителей, чем больше мировоззренческого единства образовательного сообщества, чем выше степень общности морально-нравственных и гражданско-патриотических принципов учителей, тем эффективнее и слаженнее осуществляется профессиональная деятельность педагогического коллектива, тем он считается целостнее. Если педагогический коллектив является стержнем школы в узком контексте, то условие целостности педагогического сообщества обеспечивает стране преемственность формирования национального воспитания идеала человека и гражданина.

Выводы

Проведенные в Государственном университете просвещения в 2023–2024 гг. исследования, реализующие стратегию аксиологизации российского образования в контексте разработки аксиологического профиля гражданской идентичности и концепции профессионального развития целостного педагогического коллектива, создали теоретическую основу для обоснования новых смыслов социокультурной идентичности в условиях возрастающей потребности в консолидации всех ресурсов системы образования, направленных на решение приоритетных задач государства. Результаты исследования подтвердили эффективность мультимодального анализа аксиологического фактора в процессе развития и укрепления его социокультурной идентич-

ности. Разработанный состав социокультурной идентичности педагога позволяет отразить осознание им причастности к судьбе России, в том числе в процессе освоения ценностного потенциала педагогической деятельности (ценности гражданственности и ценности профессии), развивая при этом готовность педагога социализироваться в коллективе – сплоченной команде единомышленников, консолидирующей ценности коллективизма как взаимосоздающий потенциал укрепления социокультурной идентичности педагога (ценности коллективизма). Концептуальное видение целостного педагогического коллектива

ориентирует на сущностные основы социокультурной идентичности во взаимодействии личности и общности. *Новизна исследования* заключается в обосновании коллективизма как ценностного ядра социокультурной идентичности субъектов образовательного процесса. Полученные результаты исследования могут быть использованы в процессе формирования и укрепления социокультурной идентичности молодого поколения России и актуализированы в условиях акцентуации на единстве и сплоченности народов нашей страны в рамках объявленного 2026 года Годом единства народов России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буланкина, Н. Е. Методологическая готовность педагога-наставника к реализации духовно-нравственного воспитания современной молодежи / Н. Е. Буланкина, А. Г. Соболев // Московский педагогический журнал. – 2023. – № 4. – С. 16–29. – DOI: 10.18384/2949-4974-2023-4-16-29. – EDN QLGJVJY.
2. Гарашкина, Н. В. Профессиональное развитие целостных педагогических коллективов школ: сущность и базовые компоненты концепции / Н. В. Гарашкина, А. А. Дружинина // Московский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 6–22. – DOI: 10.18384/2949-4974-2024-4-6-22. – EDN IZWBQE.
3. Герbart, И. Ф. Главнейшие педагогические сочинения Иоганна Гербарта в систематическом извлечении / И. Ф. Герbart; перевод А. Ф. Адольфа. – Москва, 1906. – 199 с.
4. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с. – ISBN 985-433-167-9.
5. Государственная образовательная политика: ценностно-целевые ориентиры современного педагога / Л. А. Гулюк, И. В. Головина, А. К. Крупченко [и др.] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2023. – № 4 (91). – С. 13–20. – DOI: 10.51904/2306-8329_2023_91_4_13. – EDN QHAMYG.
6. Данькин, М. А. Факторы возникновения социокультурных противоречий в молодежной среде / М. А. Данькин // Теория и практика общественного развития. – 2019. – № 5 (135). – С. 18–21. – DOI: 10.24158/tpor.2019.5.2. – EDN XCMHQM.
7. Крупченко, А. К. Аксиологические стратегии развития целостного педагогического коллектива школы / А. К. Крупченко // Московский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 22–36. – DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-22-36. – EDN ITLKQA.
8. Крупченко, А. К. Корпоративная компетенция учителя – залог целостности педагогического коллектива школы / А. К. Крупченко, Т. И. Анзина // Человек и образование. – 2024. – № 4 (81). – С. 49–58. – DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-49-58. – EDN BQOXQS.
9. Крупченко, А. К. Ценность единства обучения и воспитания – потенциал развития целостности школьного коллектива / А. К. Крупченко, Е. А. Попова // Известия Российской академии образования. – 2024. – № 4 (68). – С. 57–77. – EDN SPUEWQ.
10. Магомедова, М. З. Социокультурная идентичность в условиях трансформирующегося общества / М. З. Магомедова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2013. – № 4 (130). – С. 125–130. – EDN SBYHBN.
11. Медведева, Ю. В. Анализ проблем профессионального развития целостных педагогических коллективов школ в условиях обеспечения мировоззренческого и технологического суверенитета / Ю. В. Медведева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 10-3 (97). – С. 108–116. – DOI: 10.24412/2500-1000-2024-10-3-108-116. – EDN CAPJEK.
12. Озерина, А. А. Особенности социокультурной идентичности современного студента / А. А. Озерина, О. А. Ульянина // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 2. – С. 164–190. – DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-164-190. – EDN DBMHDC.
13. Паттурина, Н. П. Я и не-Я как фактор личностного и духовного роста / Н. П. Паттурина // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 5 / Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2001. – С. 67–78. – EDN RXIFKV.
14. Романенко, И. Б. Социокультурная идентичность: альтернатива мультикультурализма и поликультурализма / И. Б. Романенко // Философско-культурологические проблемы идентичности в контексте современности : материалы международной конференции «Культурная идентификация молодежи в условиях глобализации», Санкт-Петербург, 01–30 апреля 2010 года / редколлегия: К. В. Султанов (главный редактор), А. П. Валицкая, А. А. Грякалов, А. А. Корольков, В. З. Кантор, В. А. Рабош, В. И. Стрельченко. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, 2010. – С. 86–92. – EDN TSSPZT.
15. Русских, Л. В. Идентичность: культурная, этническая, национальная / Л. В. Русских // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2013. – Т. 13, № 2. – С. 178–180. – EDN REKRPV.

16. Сластенин, В. А. Педагогика : учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – 5-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 496 с.
17. Социокультурная идентичность: суждения, определения и современные проблемы / М. А. Апрефьев, А. В. Зыкин, С. А. Виноградова, М. В. Федоров // Социодинамика. – 2022. – № 8. – С. 1–13. – DOI: 10.25136/2409-7144.2022.8.38544. – EDN KFUUYK.
18. Становление аксиологического профиля гражданской идентичности педагога : электронное издание сетевого распространения / Т. В. Бугайчук, И. В. Головина, Л. А. Гулюк [и др.]. – Москва : Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации, 2023. – 232 с. – EDN FCZXKG.
19. Телегин, А. М. Коллективизм и индивидуализм в современной России / А. М. Телегин // Символ науки: международный научный журнал. – 2016. – № 4-3 (16). – С. 169–170. – EDN VVWTWJ.
20. Хренов, Н. А. Теория искусства в эпоху смены культурных циклов / Н. А. Хренов // Искусство в ситуации смены циклов: междисциплинарные аспекты исследования художественной культуры в переходных процессах / под ред. Н. А. Хренова. – Москва, 2020. – С. 432–465.
21. Ценностные ориентации как основа становления аксиологического профиля гражданской идентичности педагога / А. К. Крупченко, Х. А. С. Халадов, Т. Ю. Медведева [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 3 (44). – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-3-1. – EDN XTMVQI.
22. Чалдини, Р. Социальная психология. Пойми себя, чтобы понять других! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейрберг. – Санкт-Петербург : ОЛМА Медиа Групп, 2002. – 336 с.
23. Ericson, E. H. Identity, youth and crisis / E. H. Ericson. – London : W. W. Norton, 1968. – 336 p.
24. Fullan, M. Choosing the wrong drivers for whole system reform / M. Fullan // Centre for strategic education seminar series. – 2011. – Paper 204.
25. Zemouri, L. Cultural identity in the age of globalization: challenges for openness and hopes for global identity / L. Zemouri, M. Amiar // 7th International Conference on Education and Social Sciences, 20–22 January 2020. – Dubai (UAE) : International Organization Center of Academic Research, 2020. – P. 1084–1090. – URL: https://www.ocrints.org/intcess20_e-publication/papers/43.pdf (mode of access: 19.02.2026).

REFERENCES

1. Bulankina, N. E., Sobolev, A. G. (2023). Metodologicheskaya gotovnost' pedagoga-nastavnika k realizatsii dukhovno-nravstvennogo vospitaniya sovremennoy molodezhi = Methodological readiness of a teacher-mentor to implement the spiritual and moral education of modern youth. *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 16–29. DOI: 10.18384/2949-4974-2023-4-16-29. EDN QLVJY.
2. Garashkina, N. V., Druzhinina, A. A. (2024). Professional'noe razvitie tselostnykh pedagogicheskikh kolektivov shkol: sushchnost' i bazovye komponenty kontseptsii = Professional development of integral teaching teams of schools: The essence and basic components of the concept. *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 6–22. DOI: 10.18384/2949-4974-2024-4-6-22. EDN IZWBQE.
3. Herbart, I. F. (1906). Glavneyshie pedagogicheskie sochineniya Ioganna Gerbarta v sistematicheskoy izvlechenii = The most important pedagogical works of Johann Herbart in a systematic extract. Moscow, 199 p.
4. Golovin, S. Yu. (1998). Slovar' prakticheskogo psikhologa = Dictionary of a practical psychologist. Minsk: Kharvest Publishing House, 800 p. ISBN 985-433-167-9.
5. Gulyuk, L. A., Golovina, I. V., Krupchenko, A. K. et al. (2023). Gosudarstvennaya obrazovatel'naya politika: tsennostno-tselevyye orientiry sovremennoy pedagogiki = State educational policy: Value-oriented guidelines of modern education. *Municipal Education: Innovations and Experiment*, 4(91), 13–20. DOI: 10.51904/2306-8329_2023_91_4_13. EDN QHAMYG.
6. Dankin, M. A. (2019). Faktory vozniknoveniya sotsiokul'turnykh protivorechiy v molodezhnoy srede = The factors of socio-cultural contradictions among young people. *Theory and Practice of Social Development*, 5(135), 18–21. DOI: 10.24158/tipor.2019.5.2. EDN XCMHQM.
7. Krupchenko, A. K. (2025). Aksiologicheskie strategii razvitiya tselostnogo pedagogicheskogo kolektiva shkoly = Axiological strategies for the development of a holistic teaching staff of the school. *Moscow Pedagogical Journal*, 1, 22–36. DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-22-36. EDN ITLKQA.
8. Krupchenko, A. K., Anzina, T. I. (2024). Korporativnaya kompetentsiya uchitelya – zalozhnik tselostnosti pedagogicheskogo kolektiva shkoly = Corporate competence of a teacher is the key to the integrity of the school's teaching staff. *People and Education*, 4(81), 49–58. DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-49-58. EDN BQOXQS.
9. Krupchenko, A. K., Popova, E. A. (2024). Tsennost' edinstva obucheniya i vospitaniya – potentsial razvitiya tselostnosti shkol'nogo kolektiva = The value of unity of education and upbringing – the potential for developing the integrity of the school team. *News of the Russian Academy of Education*, 4(68), 57–77. EDN SPUEWQ.
10. Magomedova, M. Z. (2013). Sotsiokul'turnaya identichnost' v usloviyakh transformiruyushchegosya obshchestva = Socio-cultural identity in a transforming society. *Bulletin of the Adygea State University. Series 1: Regional Studies: Philosophy, History, Sociology, Law, Political Science, Cultural Studies*, 4(130), 125–130. EDN SBYHBN.
11. Medvedeva, Yu. V. (2024). Analiz problem professional'nogo razvitiya tselostnykh pedagogicheskikh kolektivov shkol v usloviyakh obespecheniya mirovozzrencheskogo i tekhnologicheskogo suvereniteta = Analysis of the problems of professional development of integral teaching groups of schools in the context of ensuring ideological and technological sovereignty. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 10-3(97), 108–116. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-10-3-108-116. EDN CAPJEK.
12. Ozerina, A. A., Ulyanina, O. A. (2023). Osobennosti sotsiokul'turnoy identichnosti sovremennogo studenta = Features of the socio-cultural identity of a modern student. *Education and Science*, 25(2), 164–190. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-164-190. EDN DBMHDC.

13. Patturina, N. P. (2001). Ya i ne-Ya kak faktor lichnostnogo i dukhovnogo rosta = I and not-I as a factor of personal and spiritual growth. *Psychological problems of self-realization of personality (issue 5)*, 67–78. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publishing House. EDN RXIFKV.
14. Romanenko, I. B. (2010). Sotsiokul'turnaya identichnost': al'ternativa mul'tikul'turalizma i polikul'turalizma = Socio-cultural identity: An alternative to multiculturalism and multiculturalism. *Philosophical and cultural problems of identity in the context of modernity*, 86–92. Saint Petersburg: Saint Petersburg State Polytechnic University. EDN TSSPZT.
15. Russkikh, L. V. (2013). Identichnost': kul'turnaya, etnicheskaya, natsional'naya = Identity: Cultural, ethnic, national. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Social and Humanitarian Sciences*, 13(2), 178–180. EDN REKRPV.
16. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyanov, E. N. (2013). *Pedagogika = Pedagogy*. 5th edition. Moscow: Akademiya Publishing Center, 496 p.
17. Arefyev, M. A., Zykin, A. V., Vinogradova, S. A., Fedorov, M. V. (2022). Sotsiokul'turnaya identichnost': suzheniya, opredeleniya i sovremennye problemy = Sociocultural identity: Judgments, definitions and modern problems. *Sociodynamics*, 8, 1–13. DOI: 10.25136/2409-7144.2022.8.38544. EDN KFUUYK.
18. Bugaychuk, T. V., Golovina, I. V., Gulyuk, L. A. et al. (2023). Stanovlenie aksiologicheskogo profilya grazhdanskoy identichnosti pedagoga = Formation of the axiological profile of a teacher's civic identity. Moscow: Academy of State Policy Implementation and Professional Development of Education Workers of the Ministry of Education of the Russian Federation, 232 p. EDN FCZXKG.
19. Telegin, A. M. (2013). Kollektivizm i individualizm v sovremennoy Rossii = Collectivism and individualism in modern Russia. *Symbol of Science: An International Scientific Journal*, 4-3(16), 169–170. EDN VVWTWJ.
20. Khrenov, N. A. (2020). Teoriya iskusstva v epokhu smeny kul'turnykh tsiklov = Theory of art in the era of changing cultural cycles. *Art in the situation of changing cycles: Interdisciplinary aspects of the study of artistic culture in transitional processes*, 432–465. Moscow.
21. Krupchenko, A. K., Khaladov, Kh. A. S., Medvedeva, T. Yu. et al. (2023). Tsennostnye oriyentatsii kak osnova stanovleniya aksiologicheskogo profilya grazhdanskoy identichnosti pedagoga = Value orientations as the basis for the formation of the axiological profile of a teacher's civic identity. *Bulletin of the Minsk University*, 11, 3(44). DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-3-1. – EDN XTMVQI.
22. Cialdini, R., Kenrick, D., Neerberg, S. (2002). Sotsial'naya psikhologiya. Poymi sebya, chtoby ponyat' drugikh! = Social psychology. Understand yourself in order to understand others! Saint Petersburg: OLMA Media Group, 336 p.
23. Ericson, E. H. (1968). Identity, youth and crisis. London: W. W. Norton, 336 p.
24. Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. *Centre for strategic education seminar series*, paper 204.
25. Zemouri, L., Amiar, M. (2020). Cultural identity in the age of globalization: challenges for openness and hopes for global identity. 7th *International Conference on Education and Social Sciences*, 20–22 January 2020, 1084–1090. Dubai (UAE): International Organization Center of Academic Research. Available at February 2, 2026 from https://www.ocerints.org/intcess20_e-publication/papers/43.pdf.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Фоминых Светлана Олеговна,

SPIN-код: 7474-9955

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математики и физики, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, Российская Федерация, г. Чебоксары, ermakovaso@rambler.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учителя физики; педагогическая деятельность; профессионализм учителя; федеральные образовательные программы; материально-техническая база; кабинеты физики; нормативно-правовые акты; средства обучения; цифровая образовательная среда; цифровые технологии

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается логика повышения профессионализма учителя физики в условиях обновленной инфраструктуры российского общего образования. На основе нормативно-правового и содержательного анализа федеральных актов 2023–2025 гг. (Закон об образовании, федеральные образовательные программы, приказ о перечнях средств обучения для кабинетов физики), официальных материалов о модернизации школьной сети (строительство и капитальный ремонт, центры естественно-научной и технологической направленности «Точка роста») и цифровых инициатив («Цифровая образовательная среда», «Российская электронная школа») построена целостная модель профессионализма, в которой правовые требования, материально-технические ресурсы и институциональная методическая поддержка образуют единый контур профессиональной деятельности. Теоретико-аналитический дизайн опирается на нормативно-правовую, контент-, системно-структурный и сравнительно-аналитический методы, а также на логико-нормативный синтез отечественных педагогических представлений о профессиональной компетентности. Показано, что профессионализм учителя физики сегодня имеет нормативно заданное содержание (единые федеральные требования к целям, результатам и оценке), экспериментальную основу (регламентированная лабораторная среда и доступ к современному оборудованию), цифровую «оболочку» (федеральные платформы и сервисы) и институциональную траекторию обновления (дополнительное профессиональное образование и федеральная методическая поддержка).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Фоминых, С. О. Повышение профессионализма учителей физики в условиях обновленной инфраструктуры системы образования / С. О. Фоминых // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 45–52.

SOME ASPECTS OF PREPARING A FUTURE TEACHER OF PHYSICS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTERESTS OF SCHOOLCHILDREN

Fominykh Svetlana Olegovna,

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of Department of Mathematics and Physics, I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Russian Federation, Cheboksary

KEYWORDS: physics teachers; pedagogical activity; teacher professionalism; federal educational programs; material and technical base; physics classrooms; regulatory legal acts; teaching tools; digital educational environment; digital technologies

ABSTRACT. This article explores the rationale for enhancing physics teacher professionalism within the context of Russia's updated general education infrastructure. Based on a regulatory and substantive analysis of federal laws from 2023–2025 (the Education Law, federal educational programs, and the order on the list of teaching aids for physics classrooms), official materials on school network modernization (construction and major renovations, the "Growth Point" natural science and technology centers), and digital initiatives (the "Digital Educational Environment" and "Russian Electronic School"), a holistic model of professionalism has been developed, in which legal requirements, material and technical resources, and institutional methodological support form a unified framework for professional activity. The theoretical and analytical design draws on regulatory, content, systemic-structural, and comparative analytical methods, as well as a logical and normative synthesis of domestic pedagogical concepts of professional competence. It is shown that the professionalism of a physics teacher today has a normatively defined content (uniform federal requirements for goals, results, and assessment), an experimental basis (a regulated laboratory environment and access to modern equipment), a digital "shell" (federal platforms and services), and an institutional trajectory of renewal (additional professional education and federal methodological support).

FOR CITATION: Fominykh, S. O. (2026). Some Aspects of Preparing a Future Teacher of Physics for the Development of Cognitive Interests of Schoolchildren. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 45–52.

Введение

Масштабное обновление материально-технической и цифровой инфраструктуры школьного образования за последние годы радикально изменило контекст преподава-

ния физики [14].

Речь идет о системных преобразованиях: капитальные ремонты и строительство новых зданий, создание центров естественно-научной и технологической направленности «Точка роста», внедрение федераль-

ного проекта «Цифровая образовательная среда», формирование единого контента и федеральных образовательных программ (далее – ФОП) [9]. Они не сводятся лишь к «новым стенам» и «новым компьютерам», задают для учителя физики принципиально иные требования к организации учебного эксперимента, работе с современным лабораторным оборудованием и цифровыми ресурсами, к содержанию предмета, межпредметным связям и воспитательному компоненту урока, закреплённому на уровне федеральных документов [4].

Следовательно, повышение профессионализма сегодня является устойчивым способом профессионального существования, встроенным в нормативно закреплённый цикл непрерывного развития педагога [5].

Правовая основа этой логики прямолинейна: согласно ст. 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» педагог имеет право на дополнительное профессиональное образование по профилю деятельности не реже одного раза в три года. В ст. 76 определены формы дополнительного профессионального образования – программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Данные нормы, по существу, связывают обновление инфраструктуры с обязательством и возможностью педагога соответствовать новым условиям труда и новым образовательным результатам [6].

Современная образовательная политика закрепляет и содержательную «рамку» работы учителя физики. Приказами Министерства просвещения России от 18 мая 2023 г. утверждены федеральные образовательные программы начального, основного и среднего общего образования; именно они задают единые федеральные учебные планы, федеральные календарные учебные графики и федеральные рабочие программы учебных предметов [2].

И, конечно, само обновление инфраструктуры – это сеть конкретных инструментов, напрямую затрагивающих профессиональную деятельность учителя физики. Например, Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» ориентирован на оснащение организаций современным оборудованием и развитие цифровых сервисов и контента; федеральная платформа «Российская электронная школа» предоставляет учителю готовые учебные модули, сценарии, мультимедийные материалы по всем разделам школьного курса, что меняет структуру подготовки к уроку и требуемую цифровую компетентность педагога [1].

Вклад проекта «Точка роста» – это массовое переоснащение лабораторий и появление у сельских школ и школ малых горо-

дов возможности вести современные занятия по естественно-научным дисциплинам на новом оборудовании; к началу 2024 г. в стране функционировали 17 009 таких центров [14].

Все это условия базовой педагогической деятельности и, следовательно, «точки роста» профессионализма учителя [3].

Следует отметить исследования зарубежных ученых, посвященные влиянию обновленной инфраструктуры вуза на качество подготовки будущих учителей. L. Batagan и C. Voja анализируют влияние новых технологий и онлайн-коммуникаций на высшее образование [15], A. S. L. Silva изучает стратегический потенциал технологических парков в Латинской Америке [18], I. C. Henriques анализирует 56 статей, указывающих существующие пробелы, возможности и проблемы для будущих исследований в технологических парках [16].

Актуальность исследуемой проблемы задается сразу несколькими несводимыми друг к другу факторами – нормативным, содержательным, организационно-технологическим и кадровым.

Во-первых, федеральными образовательными программами 2023 г. были введены единые для страны учебные планы, федеральные календарные графики и федеральные рабочие программы, т. е. был установлен «жесткий контур» предметного содержания и ожидаемых результатов [2].

Во-вторых, инфраструктурные изменения реально масштабны, а потому предъявляют к учителю новые технологические и экспериментальные требования [14]. С 2022 г. в стране ведется программный капитальный ремонт школ; к ноябрю 2025 г. отремонтированы 5 600 зданий, а ввод новых школ превысил президентский ориентир: построены 1 634 школы против плановых 1 300 [8].

Под инфраструктуру формируются и типовые перечни оснащения для естественно-научных кабинетов и центров: примерный перечень оборудования, расходных материалов и средств обучения для центров «Точка роста» официально направлен Минпросвещения России и служит ориентиром для регионов и школ; в документах отдельно выделяются позиции по комплектованию кабинетов физики, включая оборудование лаборантской, демонстрационные и измерительные приборы, цифровые комплексы [7].

Смысл в том, что на уровне страны сложилась единая «технологическая зона», в которой учитель физики обязан уметь проектировать, проводить и интерпретировать школьный эксперимент с использованием современного оборудования [14].

В-третьих, цифровая составляющая урока стала нормой [4]. Цифровые ресурсы – не «дополнение», а «среда», а значит, профессионализм учителя включает способность разграничивать и сочетать традиционный эксперимент и цифровые лаборатории, по-новому выстраивать контроль и обратную связь [3].

В-четвертых, складывающаяся кадровая ситуация в предметной области добавляет остроты. Так, по данным Центра экономики непрерывного образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы, в 2024 г. в школах работали около 30 000 учителей физики, при этом значимую долю составляют педагоги старших возрастных групп; прогноз до 2030 г. – дальнейшее старение кадрового состава [13].

Показательно, что на уровне итоговой аттестации выпускников уже фиксируется рост интереса к предмету и улучшение результатов: в 2024 г. Рособрнадзор отмечал рекордное число стобальников по физике и снижение доли не преодолевших минимальный балл. Конечно, все это не снимает кадровых рисков, но мы видим, что профессиональные действия учителя в обновленной среде напрямую сказываются на результатах учащихся [6].

Материал и методы исследования

Материалом исследования выступают:

- нормативные правовые акты, определяющие рамки профессиональной деятельности учителя и содержание общего образования. Ключевые из них – ст. 47 и 76 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», закрепляющие право педагога на регулярное дополнительное профессиональное образование и определяющие формы такого образования; приказы Министерства просвещения России от 18 мая 2023 года № 370, № 371, № 372, утвердившие федеральные образовательные программы основного, среднего и начального общего образования и зафиксировавшие состав федеральных учебных планов, федеральных календарных учебных графиков и федеральных рабочих программ предметов; официальные письма и методические рекомендации Минпросвещения по оснащению центров естественно-научной и технологической направленности «Точка роста», содержащие примерные перечни оборудования и требования к функционированию центров в единой технологической среде;

- официальные информационные и статистические материалы федеральных органов власти: сведения Министерства просвещения России о масштабах модернизации школьной сети (капитальные ремон-

ты, строительство новых школ), данные о развитии сети центров «Точка роста», а также сообщения Рособрнадзора об итогах Единого государственного экзамена по физике (динамика числа участников, доля высоких результатов и снижение доли не преодолевших минимальный балл);

- официальные материалы о внедрении и содержании федерального проекта «Цифровая образовательная среда» и ресурсы платформы «Российская электронная школа», поскольку именно они определяют, как цифровая составляющая становится «встроенной» в урок физики и подготовку учителя;

- институциональные документы о федеральной системе методической поддержки педагогов и программы повышения квалификации, реализуемые Академией Минпросвещения России, в том числе адресованные учителям физики. В них задаются модель и темп обновления профессиональных компетенций в соответствии с федеральными требованиями и инфраструктурными возможностями школ; для исследования важны как статусные письма (о задачах и функциях центров методической поддержки), так и конкретные объявления о программах для учителей физики, показывающие, на какие содержание и навыки нацелен массовый курс.

Методологически работа строится как теоретико-аналитическое исследование с опорой на несколько взаимодополняющих методов: нормативно-правовой анализ; контент-анализ официальных коммуникаций федеральных органов власти (пресс-релизов, информационных сообщений); системно-структурный анализ профессионализма учителя физики; сравнительно-аналитический подход к соотношению инфраструктурных возможностей и профессиональных задач учителя физики.

Результаты исследования

Основным результатом является концептуальная модель профессионализма учителя физики, которая вырастает из сцепления трех групп условий: правовых (единые рамки содержания и результатов обучения), инфраструктурных (новые здания, ремонтная программа, лабораторное и цифровое оснащение) и институционально-методических (непрерывное дополнительное профессиональное образование и федеральные механизмы методической поддержки) [6].

Правовые условия заданы Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который прямо ориентирует дополнительное профессиональное образование на «обеспе-

чение соответствия квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности» (ст. 76, ч. 1) и закрепляет право педагогических работников на дополнительное профессиональное образование «не реже чем один раз в три года» (ст. 47, п. 2, ч. 5) [5].

Включенность учителя в обновленное содержание обеспечена федеральными образовательными программами (для основного общего образования – Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 370; для среднего общего образования – Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 371), которые структурируют целевые ориентиры, планируемые результаты, систему оценки, а также содержательный раздел с федеральными рабочими программами учебных предметов и тем самым выстраивают для учителя физики «коридор» ожидаемых результатов и проверяемых компетенций на уровне страны [10].

Инфраструктурная рамка модели складывается из двух взаимосвязанных пластов – «твердого» (здание, лаборатории, оборудование) и «цифрового» [14]. По данным Правительства России, за период 2019–2024 гг. по нацпроекту «Образование» построены 1 634 новые школы и создано более 1 млн учебных мест; одновременно отремонтированы 4 932 школьных здания – это означает фактическую замену материально-технической среды преподавания для десятков тысяч педагогов, включая учителей физики, чья дисциплина особенно чувствительна к состоянию кабинетов и лабораторий [9].

«Жилой» тканью инфраструктуры стали сети специализированных площадок [14]. Ключевую роль здесь играют центры образования естественно-научной и технологической направленности «Точка роста» [8]. По сводным итогам национального проекта, к 2019–2024 гг. создано порядка 19 965 таких центров; в ряде регионов (например, Московская область) масштаб сети позволяет охватывать большинство сельских школ [14].

Локальные и региональные отчеты и материалы коллегий содержат данные о том, что центры «Точка роста» обеспечивают практическую отработку содержания по физике, химии, биологии на современном оборудовании и вовлекают обучающихся во внеурочные формы работы [7]. Для учителя физики это означает и ежедневный доступ к оборудованию, и «протоколы» использования пространства, где экспериментальностью пронизаны урок, внеурочная деятельность и дополнительное образование [11].

Единообразие и сопоставимость лабораторной практики обеспечиваются прямой

нормой: Приказом Минпросвещения России от 28.11.2024 № 838 были утверждены перечень средств обучения и воспитания для кабинетов физики (включая лаборантскую), химии и других кабинетов предметной области плюс требования к безопасности [7].

Содержательные ориентиры профессионализма укоренены в классической российской педагогической традиции [6]. В понимании И. А. Зимней компетентность – не столько «знаю, что», сколько «знаю, как»; при этом «компетентность... включает наряду с когнитивно-знаниевым мотивационный, отношенческий, регуляторный компоненты» – тезис, который позволяет перенести фокус с формального владения темой на способность организовать совместную учебно-экспериментальную деятельность, отбирать средства и оценивать результат [10].

В концепции профессионально-педагогической культуры И. Ф. Исаева профессионализм педагога раскрывается через ценностно-смысловые, технологические и личностно-творческие аспекты – именно они «сцепляются» с новой инфраструктурой: ценности науки и эксперимента проявляются в культуре безопасности и исследовательской честности; технология – в рациональном использовании оборудования и цифровых сервисов; творчество – в проектной организации урока и в умении вести исследование с неопределенным исходом [6].

Результаты трудов Л. Э. Генденштейна, Н. С. Пурышевой и их соавторов, закрепленные в учебно-методических изданиях, говорят об опытном, проблемном и задачном каркасе преподавания физики – именно таком, на который рассчитаны современный кабинет и «Точка роста» [11].

«Цифровой слой» профессионализма учителя физики в новых условиях – это не только доступ к сети, а встроенность в федеральные сервисы [1].

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» нацелен на создание современной и безопасной среды, обеспечивающей доступность образования; а «Российская электронная школа» как общероссийская платформа предоставляет учителю и ученику библиотеку уроков, контента и диагностик [1]. Содержательно это означает, что учитель физики получает нормативно признанную базу для смешанного обучения, дифференциации и дистанционной поддержки, а также для адресной отработки разделов, где эксперимент можно предварить цифровой визуализацией явления или виртуальной лабораторией, не снимая, однако, ответственности за «настоящий» опыт в классе [4].

Системой, удерживающей соответствие профессионализма текущим требованиям,

выступает непрерывное дополнительное профессиональное образование (по норме закона – не реже одного раза в три года), которое в последние годы институционально оформлено через сеть центров непрерывного повышения профессионального мастерства и федеральных операторов методической поддержки [5].

Публичные каталоги программ показывают, что для учителей физики доступны кратко- и среднесрочные курсы, адресные методические консультации, стажировки и федеральные программы, синхронизированные с обновленными стандартами и федеральными образовательными программами [3].

Обсуждение теоретической модели необходимо увязать с объективными индикаторами качества подготовки по физике, которые чувствительны к инфраструктуре и методической поддержке [8]. Официальные материалы Рособрнадзора по единому государственному экзамену (далее – ЕГЭ) фиксируют в 2025 г. средний балл по физике основных дней основного периода на уровне около 61 балла с некоторым снижением относительно 2024 г.; одновременно в 2024 г. ведомство отмечало резкое сокращение доли не преодолевших минимальную границу и рост числа высоких результатов [17].

Данные тренды интерпретируются как следствие расширения инженерных и естественно-научных траекторий и адресной методической поддержки регионов с ранее низкими результатами [8]. Для учителя физики это и формальная обратная связь о качестве реализации программ, и вызов, требующий наращивания экспериментальной части обучения, что возможно лишь при должной материально-технической и цифровой базе [11].

Ключевой практический вывод обсуждения состоит в том, что профессионализм учителя физики в новой инфраструктуре (кабинет, «Точка роста», федеральные цифровые платформы) объективно перестает быть частной функцией «личной методической школы» отдельного педагога и становится результатом координированного действия нормы содержания (федеральные образовательные программы), нормы оснащения (приказ № 838 и методические перечни), нормы цифровой среды (федеральный проект «Цифровая образовательная среда», «Российская электронная школа») и нормы профессионального роста (закон № 273-ФЗ и программы повышения квалификации) [10].

Внутри этой конструкции компетентности, описанные И. А. Зимней, обретают операциональную форму: мотивационный компонент поддерживается проектной и ис-

следовательской организацией урока; когнитивный – разнообразием задачного материала и модельных экспериментов; регуляторный – процедурой безопасного и корректного выполнения опытов по единым регламентам; оценочный – доступом к общим диагностическим средствам и к критериям результатов ФОП; коммуникативный – сетевым взаимодействием с методическими центрами и наставниками [10]. Иначе говоря, обновленная инфраструктура – это не фон, а «педагогическое средство», без которого современный профессионализм учителя физики не реализуется в требуемом объеме [14].

Важно учитывать и обратные эффекты [14]. Во-первых, единые перечни оборудования и типовые решения по кабинетам физики снимают проблему «разрыва» между школами по качеству лабораторной базы, но повышают требования к технологической грамотности педагогов: только механическое «наличие» приборов не порождает прироста качества, если учитель не владеет методикой экспериментального обучения и не строит урок как последовательность наблюдения, постановки проблемы, гипотезы, измерения и интерпретации – в строгом соответствии с отечественной традицией, на которой настаивали Л. Э. Генденштейн и коллеги [12]. Во-вторых, цифровой контур облегчает дифференциацию и расширяет поле задач, но чреват подменой экспериментальности симуляцией – норматив (приказ № 838) и методические рекомендации к «Точкам роста» здесь играют роль предохранителя, ориентируя школу на реальный опыт [7]. В-третьих, планомерно-нормативный режим ФОП и централизованные оценки снижают хаотичность, но требуют от учителя высокой культуры планирования и рефлексии – «профессионально-педагогическая культура» в понимании И. Ф. Исаева становится не абстракцией, а операциональной необходимостью [6].

Тем самым «узкое место» смещается в область повышения квалификации и методического сопровождения – именно туда законом и выведены обязанность государства и право педагога [5].

Синтезируя представленные факты, концепты и нормы, можно говорить о сформированном «минимально необходимом профиле» профессионализма учителя физики в условиях обновленной инфраструктуры: он нормативен по содержанию (федеральные образовательные программы), экспериментален по способу работы (регламентированные кабинеты и центры «Точка роста»), цифровой по среде и инструментам (федеральный проект «Цифровая образовательная среда», «Российская

электронная школа»), непрерывен по развитию (право и обязанность на дополнительное профессиональное образование раз в три года) и проверяем по результату (единые оценочные средства и показатели по ЕГЭ) [1].

В российских условиях 2024–2025 гг. эта конструкция имеет необходимую ресурсную и правовую поддержку, подтверждаемую и объемами инфраструктурных проектов, и закреплённой документацией [14].

Выводы

Профессионализм учителя физики сегодня не может быть описан вне связи с обновлённой инфраструктурой общего образования: правовая рамка (закон № 273-ФЗ; федеральные образовательные программы 2023 г.), инфраструктурная база (новые школы и капитальный ремонт, нормативно оснащённые кабинеты по приказу № 838 и сеть центров «Точка роста») и цифровой контур (федеральный проект «Цифровая образовательная среда», «Российская электронная школа») образуют единый контекст педагогической деятельности.

В трактовке И. А. Зимней профессиональная компетентность учителя выступает как интегративное образование, включающее когнитивный, мотивационный, отношенческий и регуляторный компоненты, а также получает операциональное воплощение: экспериментальность становится повседневной нормой урока; безопасность и

культура исследования – обязательными элементами; цифровые сервисы – средством дифференциации, диагностики и расширения задачного поля; планирование – унифицированным и сопоставимым благодаря федеральным программам и оценочным процедурам.

Институциональная устойчивость обеспечивается правом и обязанностью на дополнительное профессиональное образование не реже одного раза в три года и наличием федеральной сети программ, адресно ориентированных на учителей физики.

Возрастающие требования к технологической грамотности педагога, к исследовательской организации урока и к рефлексивной культуре – это главные «точки роста» профессионализма, без которых инфраструктурные вложения не конвертируются в качество результата.

Следовательно, стратегия повышения профессионализма учителя физики должна быть выстроена как согласованное движение по четырем траекториям: поддержание соответствия федеральным образовательным программам; наращивание экспериментальной компетентности в нормативно оснащённой среде; целенаправленное освоение и педагогически грамотная интеграция цифровых средств; регулярное участие в программах дополнительного профессионального образования по профилю деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агатова, О. А. Дидактика и педагогическая антропология цифровых образовательных сред / О. А. Агатова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2023. – Т. 20, № 2. – С. 176–197. – DOI: 10.22363/2312-8631-2023-20-2-176-197. – EDN JZTIHK.
2. Антонова, Н. А. Формирование читательской грамотности при обучении физике в основной школе: методический аспект / Н. А. Антонова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 82–90. – EDN WGWKPI.
3. Дворецкая, И. В. Возможности и предпочтения учителей в выборе способов развития компетенций использования цифровых образовательных технологий / И. В. Дворецкая, Т. А. Мерцалова // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2024. – № 4 (182). – С. 126–147. – DOI: 10.14515/monitoring.2024.4.2487. – EDN KFFMYK.
4. Куликова, С. С. Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов / С. С. Куликова, О. В. Яковлева // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 2. – С. 48–83. – DOI: 10.17853/1994-5639-2022-2-48-83. – EDN QRZQJO.
5. Леушканова, О. Ю. Реализация непрерывного педагогического образования в области инженерной педагогики на основе технологии «профессионалитет» / О. Ю. Леушканова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 5. – С. 222–231. – EDN LUFBYG.
6. Марголис, А. А. Педагогическое образование как развитие исходных педагогических представлений / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 6. – С. 5–20. – DOI: 10.17759/pse.2024290601. – EDN IWKUEV.
7. Сауров, А. Н. Теория и методика обучения физике: частные методики и электронное обучение : учебно-методическое пособие / А. Н. Сауров, С. А. Уварова. – Москва : Юрайт, 2024. – URL: <https://urait.ru/book/teoriya-i-metodika-obucheniya-fizike-chastnye-metodiki-i-elektronnnoe-obuchenie-622914> (дата обращения: 24.10.2025).
8. Тестов, В. А. Трансдисциплинарная роль физико-математических дисциплин в современном естественно-научном и инженерном образовании / В. А. Тестов, Е. А. Перминов // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 7. – С. 14–43. – DOI: 10.17853/1994-5639-2023-7-14-43. – EDN ZJHRWV.
9. Уваров, А. Ю. Цифровое обновление образования: на пути к «идеальной школе» / А. Ю. Уваров // Информатика и образование. – 2022. – Т. 37, № 2. – С. 5–13. – DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-2-5-13. – EDN PWDQJB.

10. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности : монография. – Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2020. – 472 с. – DOI: 10.17323/978-5-7598-2177-9. – EDN ADLXUC.
11. Физика. 10 класс. Базовый и углубленный уровни : методическое пособие / Л. Э. Генденштейн, А. А. Булатова, А. В. Кошкина, И. Н. Корнильев. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – URL: <https://files.lbz.ru/authors/physics/1/gendenshtein-10-met.pdf> (дата обращения: 25.10.2025).
12. Физика. 8 класс : методическое пособие / Л. Э. Генденштейн, А. А. Булатова, А. В. Кошкина, И. Н. Корнильев. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – URL: <https://files.lbz.ru/authors/physics/1/gendenshtein-8-met.pdf> (дата обращения: 30.10.2025).
13. Чернобай, Е. В. Профессиональное развитие учителей в Российской Федерации и Республике Казахстан: по результатам исследования TALIS-2018 / Е. В. Чернобай, Д. Н. Ташибаева // Вопросы образования. – 2020. – № 4. – С. 141–164. – DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-141-164. – EDN DPCJYL.
14. Школы в развивающейся цифровой среде: цифровое обновление и его зрелость / А. Ю. Уваров, В. В. Вихрев, Г. М. Водопьян [и др.] // Информатика и образование. – 2021. – № 7 (326). – С. 5–28. – DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-7-5-28. – EDN RIKKEI.
15. Batagan, L. Smart Solutions for Educational Systems – Case Study / L. Batagan, C. Boja // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 46. – P. 4834–4838. – DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.344.
16. Henriques, I. C. Science and technology park: Future challenges / I. C. Henriques, V. A. Sobreiro, H. Kimura // Technology in Society. – 2018. – Vol. 53. – P. 144–160. – DOI: 10.1016/j.techsoc.2018.01.009. – EDN YGHMGL.
17. Pinskaya, M. Professional Development and Training for Young Teachers in Russia / M. Pinskaya, A. Ponomareva, S. Kosaretsky // Educational Studies. Moscow. – 2016. – No. 2. – P. 100–124. – DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124. – EDN WGEVUB.
18. Silva, A. S. L. Technology parks strategic capacity evaluation structure: A framework proposal for implementation in Latin America / A. S. L. Silva, S. H. A. C. Forte // RAI Rev. – 2016. – Vol. 13 (1). – P. 67–75. – DOI: 10.1016/j.rai.2016.01.003.

REFERENCES

1. Agatova, O. A. (2023). Didaktika i pedagogicheskaya antropologiya tsifrovyykh obrazovatel'nykh sred = Didactics and pedagogical anthropology of digital educational environments. *Bulletin of the RUDN University. Series: Informatization of Education*, 20(2), 176–197. DOI: 10.22363/2312-8631-2023-20-2-176-197. EDN JZTIHK.
2. Antonova, N. A. (2024). Formirovanie chitatel'skoy gramotnosti pri obuchenii fizike v osnovnoy shkole: metodicheskiy aspekt = The formation of reading literacy in teaching physics in secondary schools: A methodological aspect. *Pedagogical Education in Russia*, 2, 82–90. EDN WGWKPI.
3. Dvoret'skaya, I. V., Mertsalova, T. A. (2024). Vozmozhnosti i predpochteniya uchiteley v vybere sposobov razvitiya kompetentsiy ispol'zovaniya tsifrovyykh obrazovatel'nykh tekhnologiy = Opportunities and preferences of teachers in choosing ways to develop competencies in the use of digital educational technologies. *Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes*, 4(182), 126–147. DOI: 10.14515/monitoring.2024.4.2487. EDN KFFMYK.
4. Kulikova, S. S., Yakovleva, O. V. (2022). Pedagogicheskoe upravlenie v tsifrovoy obrazovatel'noy srede: voprosy professional'noy podgotovki budushchikh pedagogov = Pedagogical management in the digital educational environment: Issues of professional training of future teachers. *Education and Science*, 24(2), 48–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-2-48-83. EDN QRZQJO.
5. Leushkanova, O. Yu. (2024). Realizatsiya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti inzhenernoy pedagogiki na osnove tekhnologii «professionalitet» = Implementation of continuous pedagogical education in the field of engineering pedagogy based on the technology “professionalism”. *Pedagogical Education in Russia*, 5, 222–231. EDN LUFBYG.
6. Margolis, A. A. (2024). Pedagogicheskoe obrazovanie kak razvitie iskhodnykh pedagogicheskikh predstavleniy = Pedagogical education as the development of initial pedagogical concepts. *Psychological Science and Education*, 29(6), 5–20. DOI: 10.17759/pse.2024290601. EDN IWKUEV.
7. Saurov, A. N., Uvarova, S. A. (2024). Teoriya i metodika obucheniya fizike: chastnye metodiki i elektronnoe obuchenie = Theory and methodology of teaching physics: Private methods and e-learning. Moscow: Yurayt Publishing House. Available at October 24, 2025 from <https://urait.ru/book/teoriya-i-metodika-obucheniya-fizike-chastnye-metodiki-i-elektronnoe-obuchenie-622914>.
8. Testov, V. A., Perminov, E. A. (2023). Transdisziplinarnaya rol' fiziko-matematicheskikh distsiplin v sovremennom estestvenno-nauchnom i inzhenernom obrazovanii = The transdisciplinary role of physical and mathematical disciplines in modern natural science and engineering education. *Education and Science*, 25(7), 14–43. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-7-14-43. EDN ZJHRWV.
9. Uvarov, A. Yu. (2022). Tsifrovoe obnovenie obrazovaniya: na puti k «ideal'noy shkole» = Digital education renewal: On the way to the “ideal school”. *Informatics and Education*, 37(2), 5–13. DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-2-5-13. EDN PWDQJB.
10. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti = Universal competencies and new literacy: From slogans to reality. (2020). Moscow: National Research University Higher School of Economics, 472 p. DOI: 10.17323/978-5-7598-2177-9. EDN ADLXUC.
11. Gendenshteyn, L. E., Bulatova, A. A., Koshkina, A. V., Korniliev, I. N. (2019). Fizika. 10 klass. Bazovyy i uglublennyy urovni = Physics. 10th grade. Basic and advanced levels. Moscow: BINOM. Laboratory of Knowledge. Available at October 25, 2025 from <https://files.lbz.ru/authors/physics/1/gendenshtein-10-met.pdf>.
12. Gendenshteyn, L. E., Bulatova, A. A., Koshkina, A. V., Korniliev, I. N. Fizika. 8 klass = Physics. 10th grade. Moscow: BINOM. Laboratory of Knowledge. Available at October 30, 2025 from <https://files.lbz.ru/authors/physics/1/gendenshtein-8-met.pdf>.

13. Chernobay, E. V., Tashibaeva D. N. (2020). Professional'noe razvitie uchiteley v Rossiyskoy Federatsii i Respublike Kazakhstan: po rezul'tatam issledovaniya TALIS-2018 = Professional development of teachers in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan: Based on the results of the TALIS-2018 study. *Education Issues*, 4, 141–164. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-141-164. EDN DPCJYL.
14. Uvarov, A. Yu., Vikhrev, V. V., Vodopyan, G. M. et al. (2021). Shkoly v razvivayushcheysya tsifrovoy srede: tsifrovoe obnovenie i ego zrelost' = Schools in a developing digital environment: Digital renewal and its maturity. *Informatics and Education*, 7(326), 5–28. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-7-5-28. EDN RIKKEI.
15. Batagan, L., Boja, C. (2012). Smart Solutions for Educational Systems – Case Study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 4834–4838. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.344.
16. Henriques, I. C., Sobreiro, V. A., Kimura, H. (2018). Science and technology park: Future challenges. *Technology in Society*, 53, 144–160. DOI: 10.1016/j.techsoc.2018.01.009. EDN YGHMGL.
17. Pinskaya, M., Ponomareva, A., Kosaretsky, S. (2016). Professional Development and Training for Young Teachers in Russia. *Educational Studies. Moscow*, 2, 100–124. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124. EDN WGEVUB.
18. Silva, A. S. L., Forte, S. H. A. C. (2016). Technology parks strategic capacity evaluation structure: A framework proposal for implementation in Latin America. *RAI Rev.*, 13(1), 67–75. DOI: 10.1016/j.rai.2016.01.003.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.24+373.25
ББК 4410.051+4459.091

ГРНТИ 15.81.21

Код ВАК 5.3.4

СОЗДАНИЕ ЭТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Самохин Иван Сергеевич,

SPIN-код: 4237-1859

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики иностранных языков института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, г. Москва, samokhin_is@pfur.ru

Сергеева Марина Георгиевна,

SPIN-код: 3967-8853

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, г. Москва, sergeeva_mg@pfur.ru

Петрова Марина Георгиевна,

SPIN-код: 6167-6648

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, г. Москва, petrova_mg@pfur.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольные образовательные организации; дошкольники; толерантность; воспитание толерантности; типы толерантности; инклюзивное образование; нормотипичные дети; психолого-педагогические методы; этнокультурная толерантность; гендерная толерантность; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья; диссертационные исследования

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются психолого-педагогические методы и приемы, которые способствуют развитию у дошкольников качеств, лежащих в основе толерантности. Целью исследования является выявление приоритетных для современных авторов типов толерантности, способов ее воспитания и возрастных подгрупп. Актуальность выбранной темы заключается в особой значимости данного личностного свойства в рамках инклюзивной парадигмы в целом и на данном уровне образования в частности. Научная новизна исследования заключается в выявлении крайне низкого (почти отсутствующего) интереса психолого-педагогического сообщества к изучению методов и приемов, используемых при воспитании толерантности у младших дошкольников (детей в возрасте до 4 лет включительно), а также в обосновании возможности работы с разными видами терпимости в рамках отдельно взятого метода. Материалом исследования выступают диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, защищенные в XXI веке. Учитываются содержание и итоги работы, проведенной на базе российских учреждений дошкольного образования. Используются такие методы, как обзор литературы, анализ рассмотренных данных и их систематизация по определенным критериям. В результате было установлено, что наибольший интерес авторов диссертаций вызывают общая и этнокультурная толерантность. Самыми популярными методами и приемами являются игры и беседы / обсуждения (со значительным отрывом от письменных заданий, конкурсов, приобщения к труду и т. д.); самым популярным возрастом – старший дошкольный. Отмечается, что значительное уменьшение количества диссертационных исследований, посвященных толерантности дошкольников, после вступления в силу инклюзивного закона «Об образовании в Российской Федерации» может быть связано с желанием разобраться (на уровне, предшествующем собственно исследовательскому) в содержании нового закона и специфике его реализации.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Самохин, И. С. Создание этико-психологической основы толерантности у воспитанников дошкольных образовательных учреждений (на материале диссертационных исследований) / И. С. Самохин, М. Г. Сергеева, М. Г. Петрова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 53–65.

CREATION OF AN ETHICAL AND PSYCHOLOGICAL BASIS OF TOLERANCE AMONG PUPILS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS (BASED ON THE MATERIAL OF DISSERTATION RESEARCH)

Samokhin Ivan Sergeevich,

Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Department of Foreign Languages in Theory and Practice, RUDN University, Russian Federation, Moscow

Sergeeva Marina Georgievna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Social Pedagogy, RUDN University, Russian Federation, Moscow

Petrova Marina Georgievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages in Theory and Practice, RUDN University, Russian Federation, Moscow

KEYWORDS: preschool educational organizations; preschoolers; tolerance; fostering tolerance; types of tolerance; inclusive education; normotypic children; psychological and pedagogical methods; ethnocultural tolerance; gender tolerance; limited health opportunities; children with disabilities; dissertation research

ABSTRACT. The article examines psychological and pedagogical methods and techniques that contribute to the development of qualities underlying tolerance in preschoolers. The aim of the study is to identify modern authors' preferences in types of tolerance, ways of its formation and age subgroups. The relevance of the chosen topic is due to particular significance of this personal property within the inclusive paradigm in general and at this level of education in particular. The scientific novelty of the study lies in the identification of the extremely low (almost absent) interest of the psychological and pedagogical community in the research of methods and techniques used to educate tolerance in young preschoolers (children up to and including 4 years of age), as well as in substantiating the possibility of working with different types of tolerance within a single method. The material of the study is dissertations for the degree of candidate of pedagogical sciences defended in the 21st century. The content and results of the work conducted at Russian preschool education institutions are considered. Such methods as literature review, analysis of the studied data and their systematization according to certain criteria are used. As a result, it was found that the authors of dissertations are most interested in general and ethnic-cultural tolerance. The most popular methods and techniques are games and conversations / discussions (with a significant lead over written assignments, contests, involvement in labour, etc.); the most popular age is senior preschool one. It is noted that a significant decrease in the number of dissertations devoted to preschoolers' tolerance after the adoption of the inclusive law "On Education in the Russian Federation" may be associated with the wish to understand (at the level preceding that of direct research) the content of the new law and the specifics of its implementation.

FOR CITATION: Samokhin, I. S., Sergeeva, M. G., Petrova, M. G. (2026). Creation of an Ethical and Psychological Basis of Tolerance among Pupils of Preschool Educational Institutions (Based on the Material of Dissertation Research). In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 53–65.

Введение

Во многих диссертациях, затрагивающих дошкольный возраст, говорится о формировании толерантности¹. Однако, в сущности, речь идет лишь о воспитании качеств, которые могут способствовать выстраиванию этого сложного личностного свойства. Если толерантность – фундамент инклюзивного образования, то эти качества (доброжелательность, эмпатия, порядочность и некоторые другие) – основание под фундамент. Нужно подготовить его как можно раньше, пока психофизиологическое созревание и жизненный опыт не начали «вымораживать почву». Дошкольный возраст, безусловно, является оптимальным для закладки подобного основания. Чем раньше (в разумных пределах) сделана «прививка толерантности», тем ниже вероятность того, что человек «заболеет» нетерпимостью в более старшем возрасте. При своевременной «вакцинации» дети воспринимают чужие особенности как разновидность социальной нормы, а представителей различных меньшинств и уязвимых групп – как равноправ-

ных партнеров, нуждающихся в помощи, поддержке и/или обычном понимании.

Методология исследования

В данной статье описаны и проанализированы конкретные психолого-педагогические методы и приемы, используемые для работы с толерантностью дошкольников. Рассмотрены 11 защищенных диссертаций (все – на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, но пересечение данных исследований с психологией образования не вызывает сомнений). Задействованы труды, упомянутые на сайте Российской государственной библиотеки среди первых 100 результатов, представленных системой в ответ на запросы «толерантность дошкольников» и «толерантность детей дошкольного возраста». Рассмотренные тексты отражают тенденции инклюзивного образования, понимаемого в максимально широком смысле. При таком толковании учитываются интересы не только обучающихся с ОВЗ / инвалидностью (что соответствовало бы отечественной традиции [1; 3–5]), но и всех остальных (согласно международному подходу² [9; 10], отраженному, в частности, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»³).

¹ Авраменко Н. С. Формирование толерантности у дошкольников-сирот в условиях детского дома: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Елец, 2012. 221 с.; Ильинская Е. А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. СПб., 2009. 182 с.; Приходько Е. В. Формирование толерантности у дошкольников в инклюзивной образовательной практике: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1. М., 2022. 211 с.; Ремарчук Е. Л. Формирование основ толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами искусства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2014. 194 с.; Фадеев С. Б. Народная культура как средство формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2012. 155 с.

² Cali commitment to equity and inclusion in education. International Forum on Inclusion and Equity in Education. Cali, Colombia, 2019. UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2019. 2 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910> (mode of access: 04.01.2025); Inclusive Education for All. Manifesto 2024. The Alliance for Inclusive Education (ALLFIE), 2024. 30 p. URL: <https://www.allfie.org.uk/wp-content/uploads/2024/06/ALLFIE-Manifesto-FULL-VERSION-FINAL-June-2024.pdf> (mode of access: 04.01.2025).

³ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об

Результаты исследования

О. А. Овсянникова – автор самой ранней из обнаруженных нами работ – исследует воспитание у дошкольников общей толерантности: терпимости «к чужому мнению, поведению и т. п.» [7], «к иного рода взглядам, нравам, привычкам» [8]. В основе авторской концепции лежит взаимодействие музыки (как наиболее значимой составляющей) с изобразительным искусством и литературой (в частности, стихотворениями, сочиненными для песен). Некоторые задания не предполагают такого объединения – например, связанные с «пластическим интонированием» инструментальных композиций. Так, ребятам предлагается передать жестами или мимикой настроение «Колыбельной» Н. А. Римского-Корсакова из оперы «Сказка о царе Салтане», разнообразие существ из «Карнавала животных» Ш. К. Сен-Санса, образы персонажей «Вальса кукол» и «Петрушки» Ф. Гершовой¹. Также педагог может предложить воспитаннику проинтонировать стихотворение или сочинить несколько мелодий для одного и того же небольшого текста (например, для поговорки «Мороз не велик, да стоять не велит»)². Довольно интересным представляется прием «интонационной импровизации»: дошкольники играют на металлофоне беседу двух друзей, затем – разговор, сопровождающий их ссору и примирение, и, наконец, общение близких людей, которые испытывают противоположные эмоции: печаль и радость³. Весьма оригинален метод сравнения музыкальных композиций с картинами и литературными произведениями (например, пьесы «Мама» П. И. Чайковского с репродукцией иконы «Богородица Владимирская» Андрея Рублева или одного из эскизов музыкального цикла «Море» К. Дебюсси с репродукцией полотна «Крабы и карпы» Ци Байши)⁴.

На наш взгляд, использование методики, разработанной О. А. Овсянниковой, создает комфортную обстановку и вносит

определенный вклад в просвещение детей, расширение их культурного кругозора. Однако, с нашей точки зрения, подобные методы и приемы практически не способствуют формированию качеств, лежащих в основе толерантности. Более того, представляется несколько рискованным сравнение светского произведения со священным предметом – иконой (см. предыдущий абзац). Воспитателю следует либо отказаться от данной идеи, либо реализовывать ее с большой осторожностью, принимая во внимание религиозную специфику группы. Также следует учитывать, что «музыкацентричный» подход ставит в привилегированное положение детей-аудиалов, обладающих музыкальными способностями и повышенной восприимчивостью к данному виду искусства (в связи с чем описываемая методика больше подходит для образовательных учреждений с соответствующим уклоном, обучение в которых предполагает наличие специальных задатков). Ребятам с другим доминирующим типом восприятия – визуалам, кинестетикам и дискретам – будет намного труднее выполнять подобные задания.

Множество разнообразных методов представлено в диссертации Э. А. Музенитовой. Некоторые из них связаны с толерантностью к чужому поведению. Автор выделяет игру с выразительным названием «Супергневное письмо о супервозмутительном поступке» (которая понравилась детям больше всех остальных)⁵. Помогая ребятам уладить какой-нибудь пустяковый конфликт, воспитатель наотрез отказывается их выслушать, ссылаясь на занятость или пресыщенность их разногласиями. Участники игры разводят по разным комнатам и оставляют там одних минут на 15. За это время каждому ребенку предлагается изобразить свое недовольство на листе бумаги, постаравшись максимально преувеличить и собственные переживания, и вину второй стороны. Затем дошкольник описывает воспитателю получившийся у него «рисунк-письмо». Забавный, наполненный доброй иронией рассказ удостоивается похвалы и одобряющего смеха. Вероятно, при таком успехе юный художник может показать рисунок своему недавнему «недругу» или даже всей группе.

Если же ситуация делает юмор неуместным, педагогу рекомендовано обратиться к обычной беседе или игре «Рассказ от первого лица»⁶. Воспитатель соглашается

образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 28 декабря 2024 года). 2012. Ст. 2, п. 27. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 17.01.2025).

¹ Овсянникова О. А. Формирование толерантного отношения дошкольников к сверстникам средствами искусства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Екатеринбург, 2003. С. 116–118.

² Там же. С. 119. Наш соавтор И. С. Самохин отмечает, что в дальнейшем данный навык можно использовать при сочинении мелодий для мини-текстов, звучащих в телевизионной рекламе. Примеры из современных русскоязычных видео: «Авиасейл!», «OZON-зон-зон!», «Ммм... "Данон"!», «Победа вкуса!», «Для здоровья малыша – "Агуша"!», «Один раз "Персил"», всегда «Персил!».

³ Там же. С. 120.

⁴ Там же. С. 122.

⁵ Музенитова Э. А. Воспитание толерантного мироотношения у дошкольников средствами фольклора: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Ростов-на-Дону, 2009. С. 159–160.

⁶ Музенитова Э. А. Воспитание толерантного мироотношения у дошкольников средствами фольклора:

выслушать поссорившихся ребят и помочь им помириться, но при одном важном условии: нужно рассказать о случившемся от лица второго участника конфликта, пытаясь посмотреть на ситуацию его глазами. Каждое предложение следует начинать с местоимения «я» (допустимо использование различных падежных форм: «меня», «мне», «мной»). Чтобы облегчить процесс «обмена личностями», перед объяснением правил лучше посадить детей рядом друг с другом (желательно – под углом и не вплотную). Затем каждый ребенок должен пересест на стул, который только что занимал досадивший ему сверстник. Чтобы ребята не забывали, кем они являются в данной игре, можно вручить обоим по листку с именем их «персонажа». В конце, не выходя из образа, воспитанник предлагает свой путь к примирению.

Потенциал задания вызывает у нас некоторые сомнения. На наш взгляд, большинство дошкольников пока не способны идентифицировать себя с другой личностью. Скорее всего, такие качества, как эмпатия, наблюдательность, социальность, еще не получили достаточного развития. Причем в столь раннем возрасте это не может быть компенсировано многолетним опытом общения с конкретным человеком. Получается, формально ребенок поставит себя на место своего визави, а фактически – просто выскажет собственное мнение. Вероятно, «Рассказ от первого лица» можно использовать более эффективно с другой целью: для выявления актерских способностей.

Также хотелось бы обратить внимание на игру «Ковер мира»¹. В отличие от двух предыдущих, она является не только миротворческой, но и «миросохраняющей» – снижающей вероятность конфликтов. Это обнаруживается на этапе создания ковра: одноклассники берут кусок ткани и нашивают / наклеивают на него разные узоры. Задачу можно облегчить, взяв большой готовый платок и разместив на нем изображения голубя, земного шара и других традиционных символов мира и согласия. Конечно же, нельзя не отметить творческий характер этой части задания (особенно ее первой, не упрощенной, версии). Затем ребята договариваются о срочном использовании ковра в случае возникновения конфликтной ситуации: нужно расстелить его на полу, сесть на него и не сходить с волшебного изделия до полного примирения. Есть всего два правила: нельзя прикасаться друг к другу и нельзя озвучивать ничего, кроме магической формулы «Тух-тиби-

дух». Зато ее можно произносить как угодно: громко, злобно, с презрением... Жестикация также не ограничивается; разрешено даже махать кулаками (разумеется, не задевая товарища). Во время игры педагог сидит рядом, следя за соблюдением правил и подбадривая воспитанников шутливыми фразами: «Ужас, даже я испугалась!», «Ух, ты, как грозно!» и т. п. Когда же ребята выплеснули свои отрицательные эмоции, им предлагается обменяться рукопожатиями, покинуть ковер мира и пойти играть. Согласие подтверждается соединением мизинцев, которое возвращает ребятам дар речи и позволяет исполнить классический ритуал «миришь-миришь-миришь...».

По-видимому, эту игру следует задействовать лишь при незначительных ссорах (как и описанное ранее «Супергневное письмо о супервозмутительном поступке»). Однако это вовсе не умаляет ее перспективности: ведь большинство детских разногласий именно такие – хрупкие, ломкие, боящиеся юмора и улыбок.

Заслуживают упоминания и использованные Э. А. Музенитовой «экологические игры», подчеркивающие ценность каждого биологического вида, взаимосвязь и взаимозависимость всего живого на нашей планете². Так, в задании «Что было бы, если бы из леса исчезли...» детям предлагается представить себе судьбу лесного царства без зайцев, насекомых, грибов, ягод... Автор не обделяет вниманием и неживую природу, отдавая должное важности и красоте отдельных явлений («Где снежинки?», «Ходят капельки по кругу» и т. д.). С нашей точки зрения, подобные игры лучше проводить до заданий, опирающихся на «вершину эволюции» – *Homo sapiens*. Также отметим, что, несмотря на свой проблемный характер, вопросы о зайчиках, ягодках и снежинках прекрасно подходят не только для старших, но и для младших дошкольников. Незатейливая форма позволяет «впустить в сердце» глубокое, абсолютно взрослое содержание.

В работе Е. В. Приходько описываются дидактические и сюжетно-ролевые игры, прививающие терпимость к людям с ОВЗ. Например, в ходе игры «Поводырь» дошкольники получают возможность представить, какие эмоции испытывает их ровесник, не способный воспринимать мир с помощью зрения³. «Поводырь» должен провести «Слепца» (одноклассника с повязкой на глазах) по определенному маршруту, минуя различные препятствия. На обсуждении де-

² Там же. С. 163–166.

³ Приходько Е. В. Формирование толерантности у дошкольников в инклюзивной образовательной практике: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1. М., 2022. С. 127–128.

дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Ростов-на-Дону, 2009. С. 158.

¹ Там же. С. 156–157.

тям, исполнявшим роль незрячих, предлагалось рассказать о собственных ощущениях и попытаться заглянуть в душу своему помощнику. Выслушивались и комментарии «Поводыря».

Участвуя в игре «Что слышно?»¹, дошкольники в течение 1 минуты обращают внимание на окружающие их звуки, а потом рассказывают об услышанном. Затем ребята закрывают уши на 2 минуты и стараются понять, что происходит вокруг них. Эти действия помогают поставить себя на место сверстников, имеющих серьезные проблемы со слухом.

Игра «Связанные руки»² дает представление о тех трудностях, которые испытывают дети с двигательными нарушениями. Участников, искусственно ограниченных в движениях, просят застегнуть и расстегнуть пуговицы или молнию, попытаться взять карандаш и что-нибудь нарисовать, попробовать поест с использованием ложки.

Отдельного упоминания заслуживает метод, связанный с просмотром мультипликационного фильма «Цветик-семицветик»³. По сюжету мальчик Витя страдает хромотой, но задания, предлагаемые в диссертации, могут использоваться и в более широком инклюзивном контексте, по отношению к людям с различными заболеваниями и увечьями. Посмотрев мультфильм, дети отвечают на вопросы нравственного характера: «Чем последнее желание девочки отличается от остальных?», «Как характеризует девочку ее поступок – помочь другому?», «Что девочка приобрела взамен?», «На что готов ты, чтобы помочь другому?». Затем дошкольников просят нарисовать цветик-семицветик с их собственными желаниями, которые затем подробно обсуждаются. Важно понять, чего ребята хотят, учитывают ли чужие интересы, готовы ли совершать хорошие поступки ради других людей. Также детей спрашивают, кто же такой, по их мнению, ребенок с ОВЗ и как можно помочь ему почувствовать себя лучше. На следующем этапе участникам эксперимента предлагается изобразить на листе бумаги ситуацию, где один человек их возраста помогает другому. Заключительное задание – сочинить вместе с родителями сказку с особенным, непохожим на остальных главным героем, чьи положительные качества позволили ему справиться с множеством трудностей и обрести новых друзей.

¹ Приходько Е. В. Формирование толерантности у дошкольников в инклюзивной образовательной практике: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1. М., 2022. С. 128.

² Там же.

³ Там же. С. 129. Сказка В. П. Катаева и созданные по ее мотивам мультипликационные фильмы используются в целом ряде обнаруженных диссертаций, причем для воспитания различных видов терпимости.

Методы, предлагаемые Е. В. Приходько, достойны высокой оценки. Однако использование слова «Слепец» (в описанной ранее игре «Поводырь») представляется неуместным в контексте включающего образования. По отношению к человеку, не способному видеть, следует употреблять эвфемизмы «незрячий» и «невидящий» (вместе с существительным «человек» или в качестве субстантивированных прилагательных). Довольно странно, что автор допустил подобную ошибку: исследование проводилось во второй половине 2010-х годов, после вступления в силу инклюзивного закона «Об образовании в Российской Федерации». То, что задействовано не привычное обозначение «слепой», а редкое «слепец», может говорить о стремлении к выразительности, стилистическому эффекту, повышению интереса к игре.

Чаще всего авторы диссертаций обращаются к этнокультурной толерантности. Е. Л. Ремарчук предлагает прививать ее детям с помощью мюзиклов, подчеркивающих ценность дружбы, любви, ответственности и при этом не имеющих ярко выраженной этнической составляющей: «Двенадцать месяцев», «Теремок», «Чиполлино» и т. д. Самой успешной признается работа над мюзиклом «Бременские музыканты» (за основу взят одноименный советский мультфильм с песнями на музыку Геннадия Гладкова и стихи Юрия Энтина)⁴. Вероятно, эквивалентом национальных различий можно считать видовое разнообразие персонажей. Напомним, что команда бродячих артистов состоит из человека, кота, пса, осла и петуха.

Дошкольникам задавались вопросы, помогающие уловить психологический климат, сложившийся в коллективе, а также понять, осознают ли дети значимость каждого из персонажей: «О чем сказка “Бременские музыканты”?», «Что ты можешь сказать о герое, которого ты играешь в сказке? Какой он?», «Если бы тебе предложили самому выбрать роль в сказке, какого бы героя ты сыграл?» и т. д. Примечательно, что в мультфильме отсутствует даже ярко выраженное условное зло – не говоря уже о зле истинном. Следовательно, у «либерального» воспитателя не возникнет соблазна учить детей толерантному отношению к жестокости, подлости, предательству, злорадству, бездушию... Об аморальности разбойников можно судить лишь по их песне. Королевская охрана оберегает его величество, не прибегая к пыткам и кровото-

⁴ Ремарчук Е. Л. Формирование основ толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами искусства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2014. С. 100–105.

пролитию. Сам Король – персонаж не только не злой, но даже во многом положительный: он не совершает безнравственных поступков, не высказывает циничных мыслей, нежно заботится о своей капризной дочери. В либретто и аудиосказке, созданных на основе мультфильма, Король назван глупым, но, по нашему мнению, он может показаться таковым лишь на фоне представлений об идеальном монархе. По-видимому, это человек обычного, среднего ума, рожденный для семейной жизни и какого-нибудь мирного хобби, а не для управления государством. Главные герои ведут себя более одиозно: запугивают Короля (переодевшись в разбойников), похищают его, привязывают к дереву, страшат звуком заточиваемого ножа... Затем друзья имитируют расправу над разбойниками в их хижине. Из нее выходит «победитель» Трубадур, поет о своих чувствах к Принцессе и освобождает Короля, а тот разрешает влюбленным сочетаться узами брака. Не факт, что данная цель оправдывает использование подобных средств: немолодой и боязливый пленник мог не дожить до счастливой развязки, умерев от инфаркта. Подобный анализ наводит на мысль, что основных персонажей художественных произведений лучше разделять не на положительных и отрицательных, а на протагонистов и антагонистов (имеющих противоположные интересы и/или черты характера). Такой подход не только способствует развитию толерантности, но и является более корректным с научной точки зрения.

По итогам работы над мюзиклом был издан сборник детских рассказов «По следам бременских музыкантов»¹. Отметим креативность названия: оно подчеркивает связь произведений с советским мультфильмом 1960-х годов, при этом отсылая к его продолжению, снятому в 1970-х.

В диссертациях Т. Н. Вострухиной, Е. А. Ильинской и О. Н. Подивиловой не обнаружено удовлетворяющих нас описаний конкретных методов и приемов. Однако данные авторы исследуют этнокультурную толерантность напрямую, не отсылая к ней через видовое разнообразие персонажей (пес, кот, осел, петух) и т. п. В работе Е. А. Ильинской² представлена авторская программа «Гармония жизни», включающая в себя несколько блоков: «Веселый марфон!» (знакомство с творчеством отечественных и зарубежных писателей, компо-

зиторов, художников), «Родник дружбы» (проведение сюжетно-ролевых игр), «Волшебный калейдоскоп» (театральные постановки по мотивам сказок народов мира). Т. Н. Вострухина³ приводит список мероприятий, знакомящих российских детей с культурой соседней страны – Республики Молдовы. Воспитанники читают произведения молдавских писателей, разучивают элементы танцев, занимаются рисованием, вышивкой, лепкой, слушают песни, дегустируют блюда национальной кухни... В диссертации О. Н. Подивиловой⁴ можно отметить прием «Добрые слова»: старшие дошкольники вспоминают душевные, теплые слова, которые говорят другим людям персонажи литературных произведений. По наблюдению автора, эти фразы обычно обращены к представителям других наций, вероисповеданий и т. д. Примеры, к сожалению, отсутствуют. Они как минимум позволили бы понять, что имеется в виду: речевые клише или индивидуальные формулировки, родившиеся в процессе общения.

С. Б. Фадеев исследует гендерную толерантность, основы которой предлагается закладывать с помощью народных сказок, былин, частушек и других фольклорных жанров. Например, после знакомства с известной русской сказкой «Царевна-Лягушка» дошкольников просят ответить на следующие вопросы: «Какие поступки Ивана-Царевича позволяют говорить о том, что он поступил как настоящий, сильный мужчина?», «Простила ли Царевна-Лягушка Ивана-Царевича?», «Можно ли назвать царевну слабой женщиной?». При обсуждении сказки «Сивка-Бурка» акцент смещается с романтических отношений на дружеские: «Заботилась ли Сивка-Бурка об Иване?», «Как вы думаете, можно ли сравнить Сивку-Бурку с девушкой-другом и почему?», «Кто из ваших друзей мог бы поступить так же благородно, как Сивка-Бурка?»⁵. Вопросы, затрагивающие различия между Мужчиной и Женщиной, сочетаются с вопросами, посвященными этике в широком смысле: «Всегда ли можно простить человека, если он ведет себя не так, как мы ожидали?» (по «Царевне-Лягушке»), «Ребята, что значит заботиться о другом?» (по «Сивке-Бурке») и т. д.

³ Вострухина Т. Н. Методическое сопровождение процесса воспитания толерантных отношений у участников педагогического взаимодействия: в условиях дошкольного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2011. С. 215–216.

⁴ Подивилова О. Н. Методика воспитания основ толерантной культуры у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Челябинск, 2009. С. 127.

⁵ Фадеев С. Б. Народная культура как средство формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2012. С. 109–110.

¹ Ремарчук Е. Л. Формирование основ толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами искусства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2014. С. 101.

² Ильинская Е. А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. СПб., 2009. С. 140–154.

Особое внимание уделяется образам персонажей, вызывающих симпатию, но при этом не соответствующих традиционным полоролевым моделям. Таковы, например, робкий заяц в сказке «Заюшкина избушка» и отважная Забава Путятишна в былинах «Добрыня и Змей»¹. Выбор данных произведений кажется нам весьма удачным. Они позволяют воспитателю указать на относительную гибкость гендерных норм, сравнить их с более жесткими императивами: военной присягой, родительским долгом, клятвой Гиппократ, обязанностями школьного учителя и другими. Педагог может отметить, что отвага и решительность не считаются обязательными женскими качествами, но поощряются в определенных ситуациях (особенно если эти качества не удалось проявить мужчинам), а робость и плаксивость нередко прощают и представителю «сильного пола», если это ребенок или творческая личность. Если в группе есть старший дошкольник с ускоренным умственным развитием, ему или ей можно задать довольно сложные вопросы: «Почему мужественные женщины нравятся обществу больше, чем женственные мужчины?»², «Чем, по большому счету, отличается долг мужчины или женщины от долга учителя, врача, юриста?», «Почему творчески одаренному мужчине (актеру, певцу) в целом разрешается быть робким, плаксивым, капризным, необязательным, а тяжелобольному мужчине – в целом не разрешается?»³. Однако в общем случае такие вопросы, конечно же, следует задавать не дошкольникам, а учащимся начальной или даже средней школы (но уже, наверное, не на материале сказок и былин).

Также С. Б. Фадеев отводит важное место частушкам, пословицам и поговоркам, посвященным дружбе и любви («Без друга на сердце выюга», «Доброе братство дороже богатства» и др.)⁴. По наблюдению автора, малые фольклорные формы выступают и «катализатором хорошего настроения», и средством формирования эмоциональной стороны гендерной толерантности. Мальчики исполняют частушки вместе с девоч-

ками и наоборот. В частности, активно используется «инсценирование содержания частушек, предполагающее смену полоролевых позиций». Очевидно, речь идет об исполнении четверостиший, сюжетно предназначенных для мужчины или женщины, воспитанником противоположного пола. На наш взгляд, обращение к этому методу не должно быть частым и продолжительным. «В малых дозах» он забавляет детей и, вероятно, приближает их к толерантности, но переизбыток может привести к нарушению половой самоидентификации.

Неясен смысл использования «дразнилок» – стишков и прибауток, высмеивающих чьи-либо недостатки. Данный жанр определенно не способствует формированию качеств, лежащих в основе толерантности, и противоречит инклюзивной философии. Воспитатель, как известно, должен подчеркивать сильные стороны ребенка, а никак не слабые. Высмеивание последних может отразиться на психике дошкольника весьма негативным образом, сделать его замкнутым и тревожным.

Подход С. Б. Фадеева содержит творческое развитие идей, отраженных в диссертации Е. А. Конышевой. Однако многие методы и приемы представлены только в ее работе. Например, при создании этюдов по некоторым произведениям требовалось доверить ту или иную роль персонажу противоположного пола. Что бы сделал и сказал Кай, чтобы вызволить сердце Герды из ледяной темницы? Как бы отреагировал он на желание девочки его прогнать?.. Данное требование призвано подчеркнуть зависимость традиционного отношения к поступкам, словам, мыслям и чувствам людей от их половой принадлежности. Также разбираются гендерно специфичные сюжеты, в которых подобная «рокировка» привела бы к полной бессмыслице или серьезному искажению основного содержания⁵. Еще более перспективным выглядит задание, при выполнении которого детям следует вообразить встречу персонажей двух разных рассказов⁶. В диссертации упоминается инсценировка текстов В. А. Осеевой («Девочка с куклой», «На катке», «Подарок»), однако мы предлагаем использовать более известные произведения, не ограничиваясь малой прозой. При этом желательно выбирать персонажей, весьма различных по характеру, темпераменту, жизненным ценностям, но имеющих некое трудноуловимое сходство. Например, можно представить себе

¹ Фадеев С. Б. Народная культура как средство формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2012. С. 109.

² Имеется в виду, конечно же, современное *российское* общество. Полагаем, что уточнять это в вопросе не обязательно.

³ Вопрос содержит неоднозначные утверждения и отличается некоторой провокационностью. Для умного дошкольника он станет не только интеллектуальным, но и психозитическим вызовом.

⁴ Фадеев С. Б. Народная культура как средство формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2012. С. 111–112.

⁵ Конышева Е. А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Пермь, 2006. С. 157–158.

⁶ Там же. С. 158.

общение Чичикова и Анны Карениной, Печорина и булгаковской Маргариты, Татьяны Лариной и Холдена Колфилда (главного героя романа Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи») и т. д.

Следует иметь в виду, что в привитии толерантности нуждаются не только «обычные» дети, но и представители различных меньшинств (которые чаще рассматриваются как *объекты* толерантного отношения). Исследование Н. С. Авраменко посвящено работе с детьми-сиротами. Трудовая деятельность делает таких воспитанников более терпимыми через снижение уровня агрессии и недоброжелательности, а также через искоренение или ослабление иждивенческой позиции¹. Предлагается ряд заданий, подразумевающих разделение обязанностей по гендерному принципу, с учетом физических возможностей обучающихся и культурных традиций². Мальчики выполняют «мужскую» работу (копают землю, переносят горшки с рассадой и ведра с водой, чинят игрушки), девочки – «женскую», ту, в которой ценятся «аккуратность, внимательность и красота» (пришивают, пропальывают, сервируют, оформляют). При этом педагоги стремятся уделить внимание каждому воспитаннику: хвалят, гладят по руке или плечу, поддерживают улыбкой и т. д.

Автор диссертации считает важным избегать соревновательных моментов, слияния командного духа с духом соперничества³. По-видимому, данный подход помогает заложить основы толерантности, однако стоит помнить, что чужой успех есть важнейший компонент внешней мотивации, которая является главной для многих детей. В связи с этим отсутствие желания стать первым (или хотя бы не последним) может привести к снижению результатов – причем не только в рамках данного задания. Существует риск для успеваемости и показателей внеурочной деятельности. Впрочем, он может оказаться оправданным – в том случае, если функциональные издержки невелики, а нравственная польза значительна.

Также Н. С. Авраменко предлагает методику, основанную на использовании художественных произведений⁴. Она включает в себя 5 литературно-кинематографических блоков, прививающих терпимое отношение к конфликтным людям и формирующих представление о преимуществах терпимости, возможности ее развития в самом себе, последствиях нетолерантного поведения.

Кроме того, подчеркивается важность гармоничных взаимоотношений между членами семьи. Например, на одном из занятий ребята посмотрели фильм, снятый по мотивам сказки Х. К. Андерсена «Дикие лебеди». Затем, беседуя с воспитанниками, педагог обращал их внимание на черты характера одиннадцати братьев и сестры Элизы, помогавшие им жить вместе как одна большая семья, мирно и дружно. Отмечалось, что Элизе присущи терпимость, заботливость, уступчивость, готовность жертвовать собой ради близких людей; братьям – сплоченность, ответственность, благодарность.

На наш взгляд, высокий художественный уровень произведения может сыграть неоднозначную роль. С одной стороны, эстетические достоинства усиливают нравственный эффект; с другой – «оживляют» тему, заставляют читателя или зрителя отождествлять себя с ситуацией и персонажами. Некоторые сироты могут почувствовать острую боль в тяжело заживающей душевной ране. Вероятно, следует предварять чтение / просмотр выступлением психолога или выбирать материал, не способный оказать столь сильного воздействия на эмоциональную сферу дошкольников. Однако не исключено, что подобная щепетильность является несколько излишней, затрудняющей развитие литературного и кинематографического вкуса.

В завершение нашего аналитического обзора обратимся к диссертационному исследованию Н. М. Ивановой. В работе охвачены почти все основные виды толерантности: общая, этнокультурная, к людям с ОВЗ, к малоимущим гражданам, возрастная (этюд «Помоги малышу», проблемный вопрос «Чем может быть полезен обществу пожилой человек?»). Как нам кажется, наибольший интерес представляют авторские методы воспитания терпимого отношения к представителям других национальностей и лицам с серьезными заболеваниями и дефектами.

Следует выделить так называемые «игры-путешествия», предполагающие погружение детей в культурную атмосферу другой страны. В диссертации подробно описано «посещение» Японии⁵. Сначала воспитатель показывает ребятам фигурки из бумаги, выполненные в технике оригами, вдохновляя группу на поиск информации о столь привлекательной разновидности декоративно-прикладного искусства. Затем – при участии воспитателей, дошкольников и членов их семей – в комнате создается особая «предметно-пространственная среда»,

¹ Авраменко Н. С. Формирование толерантности у дошкольников-сирот в условиях детского дома: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Елец, 2012. С. 149.

² Там же. С. 151.

³ Там же. С. 147.

⁴ Там же. С. 133–137.

⁵ Иванова Н. М. Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кострома, 2012. С. 137–140.

представленная атрибутами японской культуры (веерами, кимоно, посудой для чайной церемонии), декорациями, фотоальбомами, детскими журналами, сборниками сказок, видеотекой; позднее – также продуктами творчества воспитанников и предметами, принесенными их родителями. Национальный колорит дополнительно подчеркивается розово-голубым освещением. Когда формирование среды завершено, дети и педагоги собираются «под цветущей сакурой» и делятся друг с другом подготовленными рассказами о природе страны, особенностях быта, традициях, праздниках, игрушках. Повествование сопровождается показом больших и ярких фотографий. Также участники игры смотрят фильмы о Токио (его главных улицах, базаре, зоопарке), слушают детский хор и оркестр японских барабанов, читают вслух народные сказки и т. д. Путешествие заканчивается встречей российских мальчиков и девочек с японскими сверстниками, точнее – изображающими их ростовыми куклами. Представители двух культур исполняют танец с веерами, играют в «японские салки» и «японский бадминтон», участвуют в чайной церемонии. Затем рядом с ребятами из Страны восходящего солнца появляются детишки из Африки (тоже кукольные). От имени новых гостей педагог предлагает своим воспитанникам отправиться в очередное путешествие.

На наш взгляд, с проведением данной игры справится даже не очень опытный и не очень увлеченный воспитатель. Сам метод, опирающийся не столько на приемы, сколько на готовые артефакты, сильно помогает тому, кто его использует, позволяя компенсировать относительно невысокий уровень мастерства и мотивации. Тем не менее мы бы рекомендовали «экскурсоводам» обращаться за консультацией к людям, имеющим профессиональное представление о культуре и быте выбранных стран. Это поможет избежать серьезных фактических ошибок при создании предметно-пространственной среды (мелкие неточности вполне допустимы, так как просветительская функция все-таки не является основной в данном контексте). Кроме того, весьма важен дизайн ростовых кукол. Они должны быть привлекательными и правдоподобными, не отражающими нелепых стереотипов, которые препятствуют толерантному отношению к представителям других рас, этносов, национальностей.

Также Н. М. Иванова предлагает воздействовать на нравственность детей с помощью произведений живописи. Например, терпимость к больным и малоимущим рекомендуется воспитывать через картину

Дж. Э. Милле «Маленькая слепая»¹, где изображены две юные нищенки (незрячая и «обычная»), отдыхающие на обочине проселочной дороги после дождя...² Посередине комнаты (желательно – в почти «голом» пространстве, с минимальным количеством предметов) устанавливается мольберт с репродукцией, закрытой полотном. Дошкольники рассаживаются полукругом. Звучит композиция из двух частей: печальной и радостной. Педагог интересуется у ребят, какую эмоциональную подсказку дает услышанная музыка, а те высказывают свое мнение. Воспитатель подвергает их ответы сомнению, порождая когнитивный конфликт, – и через некоторое время снимает с картины полотно. При ее обсуждении детям задаются различные вопросы, каждый из которых опирается на предыдущий, содержит его смысловое развитие: «Что (кого) вы видите?», «А что еще? Кто видит что-то другое?», «Что видно на картине, а о чем мы можем только догадываться?» и т. д. Затем педагог призывает ребят предположить, что делали нищенки до привала, о чем они беседуют и чем, вероятно, будут заниматься дальше. Следующие вопросы связаны с эмоциональным восприятием: «Какое настроение возникает, когда смотришь на картину?», «Отчего возникает состояние грусти, печали?», «Как вы относитесь к этим детям?». Особняком стоит тема дальнейшей судьбы персонажа: «А как вы думаете, есть ли надежда в жизни маленькой слепой? Почему так думаете?». После ответа или его несмелых попыток воспитанникам предлагается сформулировать свое отношение к картине по рассказу-образцу, а также пожелать что-нибудь незрячей девушке и ответить на последний вопрос, выводящий общение на новый уровень: «Как вы поступите, если увидите где-либо людей (детей или взрослых) с нарушением зрения?». В конце беседы дошкольникам советуют рассказать о картине родителям и придумать историю-продолжение.

С нашей точки зрения, работа с картиной «Маленькая слепая» вносит особый вклад в формирование этико-психологической основы толерантности. Анализ этого произведения позволяет воспитаннику осознать, что человек может одновременно относиться к двум или даже нескольким уязвимым группам. Главная героиня несет тройную ношу: нищеты, слепоты и женской доли (шедевр британского художника создан в середине XIX в., когда женщины все еще рассматри-

¹ Оригинальное название картины – «The Blind Girl» (дословный перевод: «Слепая девушка»; другой закрепившийся вариант: «Слепая»).

² Иванова Н. М. Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кострома, 2012. С. 150–151.

вались как граждане «второго сорта» и были сильно ограничены в социальных, экономических и иных правах). Небольшой научно-популярный экскурс в психологию и социологию пошатнет наивную – и едва ли осознаваемую – веру многих детей в земную справедливость, в закон воздаяния и компенсации. Ребенок приблизится к пониманию того, что покров несчастья не убеждает от других бед – и может даже превратить человека в их желанную добычу¹. Это связано с повышением уровня victimности (склонности становиться жертвой), снижением психофизиологической сопротивляемости, ослаблением внимания к вы-

¹ Наш соавтор М. Г. Петрова советует организовать необычную игру: предложить детям вспомнить максимальное количество случаев из их собственной жизни, подтверждающих две известные русские пословицы: «Беда не ходит одна» и «Нет худа без добра» (чему, конечно же, должно предшествовать уточнение смысла данных изречений). Марина Георгиевна практически не сомневается в том, что случаи, подтверждающие первую поговорку, окажутся более многочисленными. Это послужит дополнительным подтверждением тезиса о нравственной необходимости поддержки людей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации.

зовам и опасностям внешнего мира, уменьшением диапазона возможностей. Так, социально-экономическое бесправие способно привести к безденежью, которое, в свою очередь, увеличит риск серьезных проблем с физическим и психическим здоровьем, а те, со значительной долей вероятности, сделают индивида менее коммуникабельным, более конфликтным, склонным к девиантному и суицидальному поведению (т. е. представляющим угрозу и для окружающих, и для самого себя). Благодаря обсуждению подобных картин, фильмов, рассказов бережное отношение к людям, столкнувшимся с определенными трудностями, должно стать особенно значимым в глазах детей дошкольного возраста.

Представим полученные нами результаты в систематизированном виде. Если автор диссертации изучает конкретный возрастной диапазон в рамках рассматриваемой подгруппы, это уточняется в скобках. Под старшими дошкольниками имеются в виду воспитанники в возрасте от 5 до 7 лет [2; 6].

Таблица. Основные характеристики формирующих экспериментов, посвященных работе с толерантностью детей дошкольного возраста

<i>Автор диссертации</i>	<i>Тип толерантности; возрастная подгруппа; период проведения формирующего эксперимента</i>	<i>Методы и приёмы, используемые при работе с толерантностью</i>
1	2	3
Н. С. Авраменко	общая, гендерная; старшие дошкольники; 2008–2009	игры (сюжетно-ролевые), экскурсии, беседы с людьми вне стен детского дома, приобщение к трудовой деятельности, обсуждение ее результатов, заучивание наизусть правил поведения (в виде стихов, пословиц), вырабатывание подобных правил (совместно с родителями), поощрение, чтение и анализ произведений детской художественной литературы, просмотр фильма-сказки
Т. Н. Вострухина	этнокультурная; старшие дошкольники; 2005–2008	проектная деятельность (в том числе мини-проекты), подвижные игры, проведение праздничных и досуговых мероприятий, ознакомление воспитанников с детской художественной литературой, музыкальными произведениями, окружающим миром, написание рассказов, составление и разгадывание кроссвордов
Н. М. Иванова	общая, этнокультурная, к людям с ОВЗ, к малоимущим гражданам, возрастная; старшие дошкольники (5,5–7 лет); 2007–2009	игры-путешествия, игры-этюды (на основе художественных текстов), дидактические игры, настольно-печатные игры, проблемные ситуации, чтение художественной литературы, слушание музыки, рассматривание картин, иллюстраций, фотографий, просмотр фильмов, мультфильмов, телепередач, кукольных спектаклей (или их фрагментов), обсуждение произведений искусства, оформление выставок (элементов костюмов, декораций), рисование, изменение «объемно-пространственного интерьера комнаты», изменение освещения, создание групповых мини-уголков, приобщение детей к празднованию дней национальных культур, выполнение практических заданий из журналов, эвристические задания, воспитательный диалог

Окончание таблицы

1	2	3
Е. А. Ильинская	этнокультурная; старшие дошкольники; 2007–2009	игры (сюжетно-ролевые и театрализованные, на основе сказок), беседы, проведение праздников и развлечений (ознакомление детей с лучшими образцами русской культуры и культур народов мира), создание рисунков и поделок, организация выставок и конкурсов рисунков, фотографий, посещение этнографического музея, ознакомление детей с праздничной культурой разных народов, привлечение детей к оформлению зала
Е. А. Конищева	гендерная; старшие дошкольники (6–7 лет); 2004–2005	игры-драматизации (на основе художественных текстов), моделирование социальных отношений, сюжета произведения, эмоциональных состояний персонажей, обсуждение проблемных вопросов и ситуаций, сочинение и продолжение сказок, пересказ произведения от первого лица, соединение сюжетов различных сказок в одной, создание рисунков, изготовление атрибутов игрового пространства, формирование ситуации успеха, поощрение, совет, обращение к личному опыту воспитанников, нравственное оценивание и анализ поступков
Э. А. Музенитова	общая, «межвидовая» (к животным, растениям); старшие дошкольники (5 лет); 2006–2008	игры (на основе драматизации, сюжетно-ролевые, подвижные, «экологические»), проблемные ситуации, чтение и обсуждение сказок, квазидialog (взаимодействие со сказочными персонажами), выстраивание предметно-пространственной развивающей среды, изготовление вместе с детьми игровых атрибутов, создание рисунков и узоров, организация фотовыставки «Я и моя семья»
О. А. Овсянникова	общая; старшие дошкольники; 2000–2001	игровые методы, метод побуждения к сопереживанию, метод конструктивного диалога, интонационная импровизация, сочинение мелодий для небольших текстов (пословиц, поговорок), передача словами, мимикой или жестами содержания музыкального произведения, сравнение композиции с картиной или художественным текстом
О. Н. Подвилова	общая, этнокультурная; старшие дошкольники; 2007–2008	игры, этические беседы (в том числе обсуждение моральных дилемм), анализ художественной литературы, задания по прочитанным произведениям, импровизация на заданную тему, сочинение пародий, просмотр и обсуждение мультфильма, прослушивание песен, одобрение толерантного поведения детей и осуждение нетолерантного, встречи с интересными людьми, экскурсии, целевые прогулки, метод убеждения, методы требования и упражнения, метод проектов, метод реализации рефлексии
Е. В. Приходько	к людям с ОВЗ; старшие дошкольники; 2018–2019	игры (сюжетно-ролевые, дидактические), игровые упражнения, беседы и рассказы, проблемные ситуации, театрализации, акции и тематические недели, выставки, конкурсы, мастерские, создание альбомов и коллажей, творческие задания для выполнения вместе с родителями
Е. Л. Ремарчук	этнокультурная; старшие дошкольники; 2006–2009	ознакомление с художественной литературой и фольклором других стран, организация детских праздников, использование заповедей мировых религий, постановка мюзиклов и их обсуждение, написание рассказов, создание произведений декоративно-прикладного искусства
С. Б. Фадеев	гендерная; старшие дошкольники (6–7 лет); 2009–2012	игры (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные), чтение / просмотр и обсуждение сказок, мультфильмов, диафильмов, прослушивание песен, рассматривание картин и составление рассказов по ним, проведение экскурсий в музей, ознакомление с образцами ремесленного творчества и элементами народной культуры (традициями, обрядами), разучивание малых фольклорных произведений (частушек, пословиц, поговорок), изготовление подарков для родных и близких

Выводы

Следует отметить относительно небольшое количество диссертационных исследований, посвященных работе с толерантностью детей дошкольного возраста. Причем в подавляющем большинстве случаев формирующие эксперименты проводились до принятия и вступления в силу (в 2012 и 2013 гг. соответственно) инклюзивного закона «Об образовании в Российской Федерации». Всплеск интереса к данной теме на рубеже 2000-х и 2010-х гг. нельзя связать с подписанием нашей страной международной Конвенции о правах инвалидов: методы и приемы, прививающие терпимость к детям с ОВЗ и инвалидностью, рассматриваются только в одной обнаруженной нами работе того периода (к тому же не в качестве отдельной темы, а наряду с другими видами терпимости). По-видимому, рост внимания к толерантности дошкольников связан с осуществлением приоритетной национальной программы «Образование» (с 2005 г.), нацеленной, в частности, на формирование среды, комфортной для всех участников учебно-воспитательного процесса. Резкое уменьшение числа работ по данной проблеме может быть обусловлено желанием разбраться в новом законе и особенностях его реализации (которое, вероятно, вынуждает повременить с написанием серьезных научных трудов).

Все авторы изучают *старший* дошкольный возраст. Выявление универсальности этого выбора составляет новизну результатов, изложенных в статье. Такое решение научного сообщества представляется вполне разумным: в случае с маленькими детьми (младше 5 лет) связь учебных и воспитательных методов с привитием толерантности носит размытый характер; доказать ее эмпирическим путем весьма непросто.

Наиболее активно исследуется *общая и этнокультурная толерантность*. Немного меньше внимания уделяется гендерной толерантности. Вероятно, это связано с тем, что в современном российском

обществе дифференциация людей по половому признаку выступает менее благодатной почвой для конфликтов и агрессии, чем этническое разнообразие и наличие индивидуальных особенностей поведения и образа мысли. Слабый интерес к воспитанию терпимого отношения к лицам с ОВЗ и инвалидностью может быть обусловлен относительно небольшим количеством таких детей в дошкольных образовательных учреждениях (по сравнению с «нормотипичными» воспитанниками и представителями национальных меньшинств).

Самыми популярными методами и приемами, используемыми при создании этико-психологической основы толерантности у детей дошкольного возраста, являются *игры и беседы / обсуждения* (со значительным отрывом от письменных заданий, конкурсов, приобщения к труду и т. д.). Как правило, игровые элементы присутствуют и в тех видах деятельности, которые их изначально не содержат (например, в работе с проблемными ситуациями). Это отвечает общей методической традиции, сложившейся в дошкольном образовании, а также возможностям и потребностям рассматриваемой возрастной группы. Кроме того, следует отметить, что многие методы и приемы предполагают обращение к различным видам искусства (литературе, музыке, живописи, мультипликации), что одновременно расширяет культурный кругозор воспитанников и повышает уровень комфортности занятий. При рассмотрении одного из подобных методов (описанного в диссертации Н. М. Ивановой) установлена возможность работы с разными видами терпимости в рамках отдельно взятого способа педагогического воздействия.

Без создания этико-психологической основы толерантности (таких качеств, как эмпатия, доброжелательность, порядочность и некоторых других) невозможны формирование, развитие и закрепление данного свойства на других уровнях образования: в начальной, основной и старшей школе соответственно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барина, Е. Б. Теория и практика инклюзивного обучения в образовательных организациях : учебное пособие для вузов / Е. Б. Барина. – Москва : Издательство «Юрайт», 2023. – 97 с.
2. Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст / Е. В. Бурмистрова, Д. А. Донцов, М. В. Донцова [и др.] // Вестник практической психологии образования. – 2014. – № 4 (41). – С. 41–51. – EDN SYZSAP.
3. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / Д. З. Ахметова, А. В. Тимирязова, И. Г. Морозова [и др.] ; под научной редакцией Д. З. Ахметовой. – Казань : Издательство «Познание» Казанского инновационного университета, 2022. – 228 с.
4. Инклюзивное образование: теория и практика : сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 16 июня 2020 года / отв. редакторы И. А. Ахметшина, О. С. Мишина, Г. А. Романова, Т. В. Тимохина, О. С. Кузьмина, Т. Ю. Четверикова. – Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2020. – 437 с. – EDN GKOILJ.

5. Инклюзия как бренд современного образования / О. О. Бахтинова, В. С. Власенко, Е. Ю. Журавлева [и др.]. – Краснодар : Институт развития образования Краснодарского края, 2021. – 164 с. – EDN WRFQKI.
6. Короткова, Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова. – 3-е изд. – Москва : Линка-Пресс, 2014. – 208 с.
7. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – Москва : АСТ ; Мир и Образование, 2023. – 1360 с.
8. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост.: Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – Москва : ИНФРА-М, 2012. – 569 с.
9. Dutta, J. Inclusive Education: A Review of Current Practices and Promising Approaches / J. Dutta, I. Khan, A. Rasheed // Samdarshi. – 2023. – Vol. 16, issue 3. – URL: https://www.researchgate.net/publication/380366345_Inclusive_Education_A_Review_of_Current_Practices_and_Promising_Approaches (mode of access: 04.01.2025).
10. Inclusive Education: A Review of Practices and Policies for Successful Integration of Children with Different Abilities / A. M. C. Durand, M. A. S. Huarcaya, E. L. R. Yacha, E. P. R. Regalado // Migration Letters. – 2024. – Vol. 21, no. S8. – P. 992–1012. – URL: <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/9506/6183> (mode of access: 04.01.2025).

REFERENCES

1. Barinova, E. B. (2023). Teoriya i praktika inklyuzivnogo obucheniya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh = Theory and practice of inclusive education in educational organizations. Moscow: Yurayt Publishing House, 97 p.
2. Burmistrova, E. V., Dontsov, D. A., Dontsova, M. V. et al. (2014). Detskaya vozrastnaya psikhologiya: mladenchestvo, rannee detstvo, doshkol'noe detstvo, mladshiy shkol'nyy vozrast, podrostkovyy vozrast = Child age psychology: Infancy, early childhood, preschool childhood, primary school age, adolescence. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 4(41), 41–51. EDN SYZSAP.
3. Akhmetova, D. Z., Timiryasova, A. V., Morozova, I. G. et al. (2022). Inklyuzivnoe obrazovanie kak pedagogicheskaya innovatsiya = Inclusive education as a pedagogical innovation. Kazan: Publishing House "Cognition" of Kazan Innovation University, 228 p.
4. Akhmetshina, I. A., Mishina, O. S., Romanova, G. A., Timokhina, T. V., Kuzmina, O. S., Chetverikova, T. Yu. (Eds.). (2020). Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya i praktika = Inclusive education: Theory and practice. Orekhovo-Zuevo: State University of Humanities and Technology, 437 p. EDN GKOILJ.
5. Bakhtinova, O. O., Vlasenko, V. S., Zhuravleva, E. Yu. et al. (2021). Inklyuziya kak бренд sovremennogo obrazovaniya = Inclusion as a brand of modern education. Krasnodar: Institute for Educational Development of the Krasnodar Territory, 164 p. EDN WRFQKI.
6. Korotkova, N. A. (2014). Obrazovatel'nyy protsess v gruppakh detey starshego doshkol'nogo vozrasta = The educational process in groups of older preschool children. 3rd edition. Moscow: Linka-Press, 208 p.
7. Ozhegov, S. I. (2023). Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskikh vyrazheniy = Explanatory dictionary of the Russian language: About 100 000 words, terms and phraseological expressions. 27th edition. Moscow: AST Publishing House; Mir i Obrazovanie Publishing House, 1360 p.
8. Gubsky, E. F., Korableva, G. V., Lutchenko, V. A. (Eds.). (2012). Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' = Philosophical encyclopedic dictionary. Moscow: INFRA-M Publishing House, 569 p.
9. Dutta, J., Khan, I., Rasheed, A. (2023). Inclusive Education: A Review of Current Practices and Promising Approaches. *Samdarshi*, 16(3). Available at January 4, 2025 from https://www.researchgate.net/publication/380366345_Inclusive_Education_A_Review_of_Current_Practices_and_Promising_Approaches.
10. Durand, A. M. C., Huarcaya, M. A. S., Yacha, E. L. R., Regalado, E. P. R. (2024). Inclusive Education: A Review of Practices and Policies for Successful Integration of Children with Different Abilities. *Migration Letters*, 21(S8), 992–1012. Available at January 4, 2025 from <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/9506/6183>.

УДК 373.31+004.8
ББК 4420.058.521+4420.243+3816

ГРНТИ 14.25.01

Код ВАК 5.8.2

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РОБОТОТЕХНИКЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Балабанов Захар Александрович,

SPIN-код: 3807-8881

аспирант кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, marvelstar@rambler.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: изобретательство; робототехника; изобретательские способности; младшие школьники; творческие задания; техническое творчество; развитие изобретательских способностей; обучение робототехнике

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена разработке модели развития изобретательских способностей в процессе обучения робототехнике детей младшего школьного возраста. Теоретико-методологической основой исследования служат труды ученых о творческом обучении младших школьников и методиках проведения занятий по робототехнике – игровом, проектном и проблемном обучении. Проанализированы методы развития творчества на занятиях по робототехнике у детей младшего школьного возраста. Определены основные робототехнические наборы и среды программирования для проведения занятий с детьми. Выделены этапы проведения занятий по робототехнике у младших школьников с акцентом на развитии изобретательских способностей – теоретический, практический и творческий. Определены дидактические принципы построения творческих заданий, критерии изобретательских способностей – проблемное видение, оригинальность идеи, гибкость мышления, разработанность решения, способность к реализации, рефлексия и адаптивность. Подготовлена база для создания творческих заданий. Созданы критериальная карта оценки уровня развития изобретательских способностей, карта наблюдения с фиксацией поведенческих индикаторов. Разработана система оценивания преподавателем уровня развития изобретательских способностей. Проведена апробация разработанных заданий в секции робототехники «Дело техники». Приведены примеры выполнения творческих заданий детьми. Теоретическая значимость исследования: предложена новая модель развития изобретательских способностей в процессе обучения робототехнике детей младшего школьного возраста. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанных учебных презентаций, творческих заданий, игр и соревнований с детьми младшего школьного возраста на занятиях по робототехнике.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Балабанов, З. А. Модель развития изобретательских способностей в процессе обучения робототехнике детей младшего школьного возраста / З. А. Балабанов // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 66–79.

A MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF INVENTIVE ABILITIES IN THE PROCESS OF TEACHING ROBOTICS TO PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Balabanov Zahar Aleksandrovich,

Postgraduate Student of Department of Informatics, Information Technologies and Methods of Teaching Computer Science, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: inventiveness; robotics; inventive abilities; elementary school students; creative tasks; technical creativity; development of inventive abilities; robotics training

ABSTRACT. This article is devoted to the development of a model for the development of inventive abilities in the process of teaching robotics to primary school children. The theoretical and methodological basis of the research is the works of scientists on creative learning of younger schoolchildren and methods of conducting robotics classes – game, project and problem-based learning. The methods of developing creativity in robotics classes for primary school children are analyzed. The main robotics kits and programming environments for conducting classes with children have been identified. The stages of conducting robotics classes for younger schoolchildren with an emphasis on the development of inventive abilities are highlighted – theoretical, practical and creative. The didactic principles of constructing creative tasks are defined, the criteria of inventive abilities are problem vision, originality of the idea, flexibility of thinking, elaboration of solutions, the ability to implement, reflection and adaptability. A database has been prepared for creating creative tasks. A criterion map has been created to assess the level of development of inventive abilities, an observation map with a record of behavioral indicators. A system of teacher assessment of the level of development of inventive abilities has been developed. The testing of the developed tasks in the robotics section “The business of technology” was carried out. Examples of creative tasks performed by children are given. The theoretical significance of the study is that a new model has been proposed for the development of inventive abilities in the process of teaching robotics to primary school children. The practical significance of the research lies in the possibility of using the developed educational presentations, creative tasks, games and competitions with primary school children in robotics classes.

FOR CITATION: Balabanov, Z. A. (2026). A Model for the Development of Inventive Abilities in the Process of Teaching Robotics to Primary Schoolchildren. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 66–79.

Постановка проблемы исследования

В современном мире робототехника становится одной из наиболее быстро развивающихся и перспективных областей инженерии и технологий. Развитие робототехники требует от специалистов не только технических знаний, но и высокой изобретательской и творческой активности.

Образовательная робототехника представляет собой уникальную междисциплинарную среду, обладающую значительным, но еще не до конца реализованным потенциалом для целенаправленного развития изобретательских способностей у младших школьников. Например, работа с моторами и датчиками позволяет детям увидеть непосредственный результат своих действий, что усиливает их мотивацию и понимание причинно-следственных связей. Задачи из робототехники легко интегрируются в игровую деятельность, которая является ключевой и ведущей в развитии ребенка. Робототехнические проекты позволяют детям найти решение технической задачи, сгенерировать идею и реализовать ее решение посредством конструирования и программирования [13; 30]. Также, помимо решения технических задач, робототехника помогает развить и метапредметные навыки, которые являются корнем для развития изобретательских способностей – системное и критическое мышление, коммуникация, креативность, рефлексия [7].

В условиях современного технологического прогресса существует множество педагогических стратегий и технологий, которые способствуют развитию изобретательства у младших школьников (игровое, проектное, проблемное обучение). Робототехника как междисциплинарная область предоставляет уникальные возможности для развития у детей изобретательского потенциала. И, несмотря на растущее значение робототехники в системе начального образования, методы, способствующие развитию у младших школьников изобретательских способностей в рамках дисциплины, остаются малоизученными. Обоснованность исследования заключается в необходимости поиска и внедрения методических подходов, которые бы максимально способствовали развитию изобретательских способностей по робототехнике у детей младшего школьного возраста.

На основе вышесказанного была выделена проблема данного исследования – с помощью каких методических подходов к обучению возможно развитие изобретательских способностей у младших школь-

ников на занятиях по робототехнике?

Основная цель исследования – научно обосновать и разработать модель развития изобретательских способностей в процессе обучения робототехнике детей младшего школьного возраста.

Теоретико-методологические основы исследования

Современные исследования в области педагогики и психологии не дают полного представления о понятии «изобретательские способности». Чаще всего данное понятие связывают с творчеством, креативностью, ТРИЗ-педагогикой (теорией решения изобретательских задач) и проектным мышлением.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития творческого потенциала и изобретательских способностей [24; 29]. Среди возрастных особенностей младших школьников можно выделить любознательность, вовлеченность в творческую деятельность, преобладание игровой деятельности и наглядно-образное мышление [8; 20]. В возрасте 7–11 лет дети любят пробовать что-то новое, пытаются придумать новые пути решения появившихся перед ними проблем. Младшие школьники с большим удовольствием присоединяются к любого рода творческой деятельности и пытаются показать максимум из того, на что они способны, – с удовольствием рисуют, сочиняют, создают. Творческая деятельность в этом возрасте является привычным видом деятельности, что позволяет идти к своей цели до конца и не бояться экспериментировать. Несмотря на то, что младший школьный возраст является началом образовательного пути, игровая деятельность остается одной из ведущих [11; 12]. В играх и соревнованиях дети показывают свою увлеченность и стараются на решение задач с целью победить. Именно участие в играх помогает развиваться как эмоционально, так и творчески. На занятиях по робототехнике, как и в реальной жизни, дети пытаются решить задачи, опираясь на зрительный образ, представление и воображение, что напрямую связано с творчеством и изобретательством [17; 32]. Все эти особенности являются основой для развития изобретательских способностей и служат стимулятором творческих открытий.

Развитие изобретательских способностей в младшем школьном возрасте требует применения педагогических подходов, сочетающих техническую предметность и творческую свободу. В рамках исследования

проведен анализ ключевых методик, используемых в российской и зарубежной практике.

Проблемное обучение. В работах Е. А. Шадринной и Д. С. Агабековой отмечается, что использование проблемного обучения положительно влияет на познавательный интерес детей младшего школьного возраста. Проблемное мышление и решение задач формируется через анализ неочевидных ситуаций и поиск нестандартных решений. При решении творческих задач дети лучше усваивают материал, используют всю полученную ранее теоретическую информацию, ищут оптимальные пути выполнения задания. Объем самостоятельной работы при решении педагогических задач сводится к максимуму, что позволяет детям всецело развить творческие и изобретательские способности [1; 21; 31].

Проектное обучение. Анализ работ К. А. Десятова, Т. Г. Николаевой, В. А. Тургеля, М. Б. Андреевой позволяет сделать вывод о том, что проектная деятельность положительно влияет на всецелое развитие ребенка – систематичность принятия решений, использование полученных знаний для реализации проектов, преобладание самостоятельной работы. Проектная деятельность обеспечивает глубокое погружение учащихся в процесс создания продукта – от идеи до реализации. Одним из способов реализации проектного обучения является коллективная работа. Во время выполнения групповых проектов дети учатся эффективно общаться, делиться обязанностями, принимать решения вместе и решать конфликты [3; 6; 10; 18; 28].

Игровое обучение. С. С. Арбузов, С. Н. Костырченко, Л. Е. Толстопятых и М. В. Агеева отмечают, что игровая деятельность является основной в младшем школьном возрасте и считается наиболее эффективной для получения и закрепления новых знаний и умений. В игре дети учатся работать совместно с другими детьми, развивают коммуникативные навыки, учатся мыслить нестандартно [2; 4; 14; 27].

Под изобретательскими способностями на занятиях по робототехнике мы понимаем совокупность использования общетехнических умений для создания новых механизмов, целью которых является решение творческих, инженерных и логических задач, обеспечивающих технический прогресс человечества [5].

Анализ научных работ по теме показал, что преобладающее большинство исследователей рассматривают развитие познавательных и творческих способностей у младших школьников в процессе обучения робототехнике, не беря во внимание изоб-

ретательские способности [7; 15; 22; 26; 30]. С. А. Новоселов и П. А. Иванов [19] отмечают, что совместная творческая деятельность учеников и учителей должна быть нацелена на создание условий, в которых личность обучающегося могла бы самостоятельно и все более осознанно создавать, проектировать и формировать образ себя как творца, создателя и первопроходца. Такая деятельность, как утверждают авторы, – один из самых эффективных способов комплексного развития креативности. В процессе творчества происходит взаимное усиление творческих способностей всех участников, что приводит к их качественному преобразованию.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) начального образования и ФГОС дополнительного образования показал, что перед младшими школьниками ставится цель сформировать начальные представления о механике и робототехнике, что позволит им добиться устойчивого интереса к предмету и будет способствовать интеллектуальному и творческому развитию личности. В процессе занятий робототехникой дети должны достичь следующих образовательных результатов:

- Личностные: понять важность научных знаний в обществе, сформировать умение довести задуманный проект до логического конца.

- Межпредметные: сформировать опыт работы в проектной деятельности, создавать пошаговый план для успешного выполнения поставленной задачи, формулировать выводы по результатам исследования.

- Предметные: знать основы конструирования и программирования, понимать принцип работы механизмов, технических устройств и технологий, уметь творчески подойти к решению задач, связанных с моделированием и программированием робототехнических систем.

Результаты исследования

На основе проведенного теоретико-методологического анализа была построена модель обучения, направленная на развитие изобретательских способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях по робототехнике. Содержание модели включает в себя совмещение традиционной, проектной, проблемной и игровой моделей обучения.

Проектирование модели обучения, направленной на развитие изобретательских способностей у младших школьников на занятиях по робототехнике, осуществлялось при помощи технологии построения интеллект-карт (рис. 1) [9; 23].

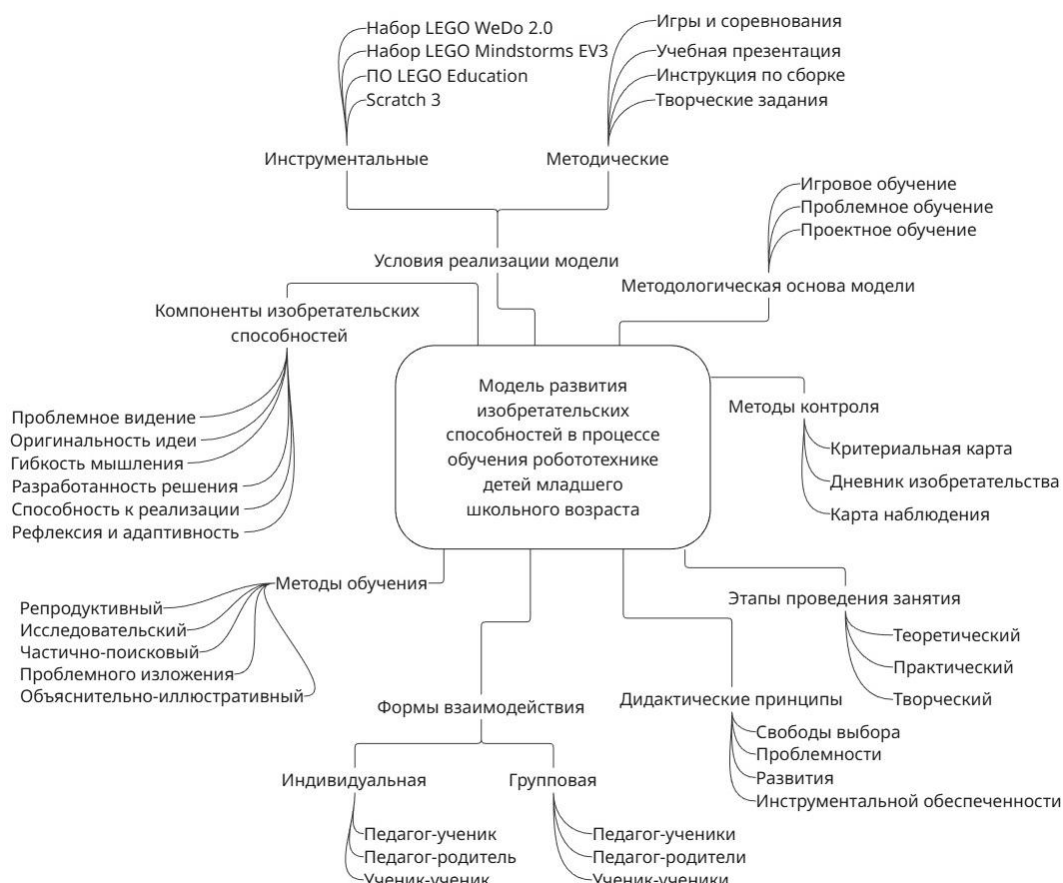


Рис. 1. Интеллект-карта модели развития изобретательских способностей в процессе обучения робототехнике детей младшего школьного возраста

В рамках данной модели были определены следующие компоненты изобретательских способностей [5], которые необходимо развивать у детей младшего школьного возраста на занятиях по робототехнике:

- Проблемное видение: способность увидеть и понять проблему.
- Оригинальность идеи: уникальность, нестандартность идей и решений.
- Гибкость мышления: разнообразие подходов, способность к изменению стратегии выполнения задания.
- Разработанность решения: детализация идеи, продуманность реализации.
- Способность к реализации: доведение замысла до работающего решения.
- Рефлексия и адаптивность: анализ успехов / неудач, внесение коррективов.

Для построения учебных занятий, направленных на развитие изобретательских способностей у младших школьников в процессе изучения робототехники, выделены следующие дидактические принципы:

- *Принцип свободы выбора.* Робототехника расширяет возможности детей в экспериментировании. Задания не должны иметь единственного «правильного» решения, а наоборот, допускать множество вариантов их решения.
- *Принцип проблемности.* Перед деть-

ми должны ставиться проблемные задачи, которые будут иметь практический характер и требовать самостоятельного решения. Решение таких задач рассматривается не в изолированном пространстве, а связывается с внутренними и внешними факторами – наличие необходимых деталей, практическое применение робота, связь с реальным миром или игровыми ситуациями.

- *Принцип развития.* Задания должны строиться «от простого к сложному», стимулируя развитие мышления детей.

- *Принцип инструментальной обеспеченности.* Заключается в наличии необходимого количества специального программного обеспечения и полных инструментальных наборов для создания функциональных моделей роботов при индивидуальной и групповой работе.

Занятия по робототехнике с уклоном на развитие изобретательских способностей включают три основных этапа – теоретический, практический и творческий. Также необходимо отметить, что каждый обозначенный этап может содержать в себе части других этапов: например, во время теоретического этапа может обсуждаться творческая часть занятия.

Структура занятий включает в себя 3 этапа – проблемно-ориентировочная тео-

рия; конструирование и базовое программирование; творческое задание.

Этап 1. Теоретический. Этап мотивации и проблематизации. Основная цель этапа – дать детям актуальную теоретическую информацию по теме занятия и направить мыслительный процесс на идею для творческого этапа.

- Краткое введение в тему занятия.
- Акцент на проблеме, которую предстоит решить в процессе занятия (как роботы могут помочь человеку в бытовых условиях? Какими особенностями должно обладать транспортное средство, чтобы выполнить определенные задачи?).
- Связь темы занятия с реальным миром, демонстрация примеров в формате медиафайлов.
- Формулировка открытой задачи, которая будет решаться в процессе творческого этапа.

Этап 2. Практический. Этап практического выполнения. Основная цель этапа – предоставить детям инструменты и базовые технические умения для реализации их идей на творческом этапе.

- Освоение необходимых для выполнения поставленных задач технических навыков.
- Конструирование готовых моделей или их ключевых элементов по заданному плану.
- Выполнение направляющих заданий по программированию готовых моделей или их ключевых элементов, непосредственно связанных с тематикой творческого задания.

Этап 3. Творческий. Этап реализации идеи. Цель этапа – развить изобретательские способности посредством выполнения творческих заданий.

- Постановка открытой задачи на основе вводной проблемы.
- Индивидуальная или групповая работа над собственным решением проблемы: от идеи до реализации.

Каждый этап связан друг с другом и является дополнением друг для друга. Например, творческие задачи разбираются во время теоретического этапа, технические умения и навыки развиваются во время практического этапа, а само творческое задание выполняется уже во время творческого этапа. Важно отметить, что очередность этапов может варьироваться в зависимости от различных факторов – тематика занятия, настрой детей, особенности культур (например, тематические, праздничные сборки).

В рамках одной темы, в зависимости от используемого робототехнического набора, этапы могут быть исключены из структуры проведения занятий. Например, работа с наборами WeDo 2.0 рассчитана на одно за-

нятие. Теоретический этап занимает 5–10 минут, практический этап занимает 30–40 минут и на творческий этап дается 35–45 минут. Занятия с наборами EV3 Mindstorms отличаются более сложными моделью и средой программирования, поэтому одна тема может разбираться сразу на нескольких занятиях. Например, тема «Бои роботов» в рамках нашего исследования рассчитана на 2 занятия, поэтому теоретический этап в рамках второго занятия упускается, а практический и творческий этапы фигурируют как на первом занятии, так и на втором. В таком случае для теоретического этапа выделяется 10–15 минут, практического – 50–60 минут, а для творческого – 90 минут.

В рамках разрабатываемой модели развития изобретательских способностей у младших школьников в процессе обучения робототехнике нами были предложены следующие методы обучения, построенные на основе анализа классификации И. Н. Лернера [16] и А. В. Скаткина [25]:

Объяснительно-иллюстративный: в начале занятия преподаватель демонстрирует учебную презентацию, которая включает в себя иллюстрации, фотографии, небольшие видео по теме занятия, и приводит примеры из реальной жизни для большей понятности; задача детей – усвоить теоретический материал, задать интересующие вопросы.

Репродуктивный: после теоретической части дети по инструкции преподавателя готовят робототехническую основу из инструментальных наборов, создают функционирующую программу по образцу и осуществляют первые тестовые запуски. При необходимости преподаватель может подойти к ребенку для помощи во время конструирования или программирования.

Проблемного изложения: для того, чтобы детям было проще прийти к своему готовому решению поставленной перед ними творческой задачи, преподаватель предлагает свой вариант решения и досконально объясняет выбор этого решения; учащиеся задают интересующие вопросы и запоминают сам путь решения задачи (понять проблему, подумать о возможных вариантах решения, опереться на возможности ее решения, учесть риски и факторы).

Частично-поисковый: для перехода к самостоятельному творческому этапу занятия преподаватель и ученики проводят мозговую штурм, в котором обсуждают потенциальную творческую задачу, пути ее возможного решения. Дети под руководством преподавателя предлагают свои идеи, думают над возможностью их реализации; преподаватель задает наводящие вопросы,

не напрямую предлагает возможные варианты, подсказывает детям.

Исследовательский: самостоятельное решение творческой задачи: дети продумывают план, выделяют задачи и подзадачи, делают первые технические и творческие эксперименты для выполнения творческого проекта. Преподаватель принимает минимальное участие: отвечает на вопросы, подсказывает способы использования механических передач.

Деятельность преподавателя и учащегося связана на протяжении всего занятия, а роль преподавателя в обучении меняется в зависимости от этапа занятия. Во время теоретического этапа преподаватель является основным «источником» информации – объясняет тему занятия, рассказывает интересные факты, задает вопросы, включает каждого ребенка в образовательный процесс. Ребенок на теоретическом этапе принимает информацию, отвечает на вопросы преподавателя и задает интересные вопросы. Во время практического этапа роль ребенка кратно увеличивается – он самостоятельно конструирует опытную модель робота, а преподаватель в это время играет роль «помощника по сборке» – подсказывает шаги, называет детали, а также следит за правильностью выполнения сборки. Творческий этап является противоположным теоретическому – ученик выходит на первый план и играет главную роль. Ребенок придумывает идею, пытается ее реализовать, экспериментирует. Роль преподавателя во время выполнения творческого этапа сводится к минимуму и заключается в проверке технической части и небольших советах, которые можно дать ребенку для более точного и объемного выполнения задания. Также весь процесс обучения носит групповой характер, что позволяет детям взаимодействовать не только с преподавателем, но и друг с другом. Возможность выполнить групповой проект, вместе обсудить свои собственные проекты, принять участие в играх и соревнованиях открывает огромную возможность для совместной деятельности учеников.

Важную роль в обучении детей играет взаимодействие с родителями. Дети младшего школьного возраста в первую очередь ожидают положительной оценки и реакции от родных и близких людей, поэтому важно показать родителям их важность при просмотре готовых проектов. У каждого ребенка можно выделить сильные стороны и подметить те аспекты, над которыми можно провести работу, и именно благодаря родителям эта работа может пройти максимально результативно. Из-за новизны формата проведения занятий появляется необходи-

мость погрузить родителей в атмосферу робототехники, рассказать им основы и возможности роботов, которых конструируют и программируют их дети.

Базовой инструментальной основой для занятий по робототехнике являются специализированные робототехнические наборы и среды программирования.

Под робототехническими наборами понимается учебный комплект, включающий в себя базовые детали для конструирования и электронные компоненты (сервомоторы, смартхаб и различные датчики). Основными наборами для обучения детей младшего школьного возраста считается серия LEGO Education – продукты WeDo 2.0 и Mindstorms EV3.

Среда программирования – это специализированный программный инструмент, позволяющий создать программу для управления сконструированными роботами. В рамках модели используются специальное программное обеспечение LEGO Education и визуальный язык программирования Scratch 3.

С учетом специфической структуры занятий, компонентов изобретательских способностей и вышеперечисленных дидактических принципов были подготовлены типовые формулировки для создания творческих заданий:

– Написать и/или проиллюстрировать историю уже собранного робота. Преподаватель предлагает детям придумать собственную историю для уже готовой модели. Первоочередная задача – рассказать предысторию робота (его создание, функционал, практическое применение в жизни), а также выделить потенциальные улучшения, которые смогут упростить жизнь для человека или в корне изменить взгляд на некоторые вещи. Оцениваются оригинальность идеи и разработанность решения.

– Исправить нерабочую модель. Преподаватель заранее подготавливает нерабочий механизм. Задача детей – найти возможные причины и предложить способы исправления. Оцениваются проблемное видение, гибкость мышления, рефлексия и адаптивность.

– Придумать необычные способы применения датчиков или деталей из робототехнических наборов. Преподаватель заранее выбирает для каждого ребенка определенный список деталей, которые могут быть использованы в реальной жизни (штифты, балки, пластины). Задача детей – «перенести» детали и датчики в реальную жизнь и рассказать несколько уникальных способов их применения в быту (обязательное условие – нельзя использовать эти детали в роботах, они должны использоваться непосредственно человеком либо же быть

составной частью какого-либо нового предмета). Оцениваются гибкость мышления и оригинальность идеи.

– Создание функционирующей модели по макету. Преподаватель подготавливает подручные средства для создания макета робота / лист бумаги и цветные карандаши. Задача детей – собрать из подручных средств / нарисовать макет робота, а после этого спроектировать функционирующую модель уже из инструментального набора. Основное условие при выполнении данного задания – работоспособность и полное функционирование модели (использование мотора, смартаха). Оцениваются оригинальность идеи, гибкость мышления, разработанность решения и способность к реализации.

В рамках данного исследования был создан шаблон дневника изобретательства, на базе которого обучающиеся фиксируют свои достижения в процессе обучения с использованием специально созданных наклеек. Каждую из наклеек преподаватель выдает детям в конце занятия, подчеркивая развитие каждого из компонентов изобретательских способностей. Преподаватель может отметить как качество и количество ответов ученика, так и успехи в практической части. В качестве наклеек были использованы следующие изображения (рис. 2):

– Лупа, символизирующая поиск проблемы. Можно получить во время теоретического этапа за умение выделить или предположить проблему, решению которой будет посвящена творческая часть занятия.

– Лампочка в разных цветах, показывающая оригинальность возникшей идеи. Выдается ребенку за креативные идеи, которые отличаются от уже устоявшихся правил; новые и неординарные пути решения проблемы; нестандартное использование деталей и соединений в процессе конструирования.

– Изогнутое дерево как символ гибкости мышления ребенка. Данная наклейка выдается за разнообразие идей и подходов, которые можно использовать для решения поставленной проблемы; способность изменить свой проект в процессе конструирования и программирования для более эффективного решения проблемы.

– Мозг с разными заметками, показывающий разработанность каждого аспекта проекта. Можно получить при условии, что ребенок продумал весь проект – от конструкции до программы, от потенциальных сложностей до взаимодействия с другими объектами.

– Три шестеренки, соприкасающиеся друг с другом, которые показывают работающий механизм. Ребенок получает эту наклейку за способность самостоятельно сконструировать и запрограммировать свою модель; надежность и функциональность робота.

– Зеркало, которое показывает способность к рефлексии. Выдается за умение провести анализ собственной работы и полученных знаний в процессе выполнения работы; способность модернизировать свой проект для большей функциональности.

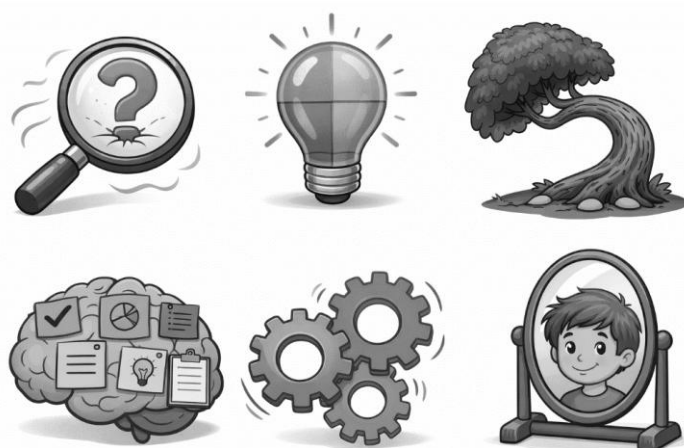


Рис. 2. Наклейки для оценки успехов детей

Для оценки динамики развития изобретательских способностей предлагаются:

- структурированное наблюдение за процессом работы на протяжении занятия с фиксацией поведенческих индикаторов изобретательских способностей;
- экспертный анализ творческих ро-

бототехнических проектов по разработанной критериальной карте.

Для отслеживания успехов детей предлагается следующая карта наблюдения (табл. 1), ориентируясь на которую, преподаватель выдает наклейки обучающимся.

Таблица 1. Карта наблюдения с фиксацией поведенческих индикаторов изобретательских способностей

Фиксируемый индикатор	Показатели
Проблемное видение	Задаёт уточняющие вопросы; переформулирует задачу своими словами
Оригинальность идеи	Предлагает идеи, отличающиеся от примеров других детей; экспериментирует с необычными способами решения проблемы
Гибкость мышления	Легко переключается между идеями; пробует разные подходы при неудаче; комбинирует идеи и предложения других детей
Разработанность решения	Тщательно продумывает все детали модели; вносит улучшения в конструкцию после успешного теста; уделяет внимание оформлению и внешнему виду продукта
Способность к реализации	Добивается работоспособности модели; проводит систематические тестирования; эффективно использует все имеющиеся инструменты для реализации продукта
Рефлексия и адаптивность	Комментирует процесс создания и исправления модели; выдвигает гипотезы об ошибках; предлагает способы усовершенствования модели в ходе обсуждения

Для оценки творческих проектов детей предлагается использование следующей критериальной карты (табл. 2). Преподаватель ставит баллы за каждый проект и оце-

нивает уровень развития изобретательских способностей, где 1 балл значит слабую выраженность, 2–3 балла – сильную.

Таблица 2. Критериальная карта оценки уровня развития изобретательских способностей у детей младшего школьного возраста

Компонент изобретательских способностей	Критерии оценивания (42 балла)	Формат отчета
Проблемное видение	1. Ясность и значимость сформулированной проблемы (2 б.). 2. Учет условий для решения проблемы (1 б.).	Постановка задачи ребенком, эскизы, презентация
Оригинальность идеи	1. Необычность основной идеи (3 б.). 2. Использование нестандартных алгоритмов (2 б.). 3. Неочевидное применение деталей / датчиков (2 б.).	Конструкция, программа, презентация
Гибкость мышления	1. Количество предложенных идей и подходов (3 б.). 2. Вариативность решаемых подзадач (2 б.). 3. Внесение существенных изменений в проект при трудностях (2 б.).	Эскизы, промежуточные версии модели робота
Разработанность решения	1. Детализация конструкции (3 б.). 2. Сложность и оптимизация программы (2 б.). 3. Продуманность взаимодействия с окружением (2 б.). 4. Способность к объяснению своего решения (2 б.).	Готовая модель, код программы, презентация
Способность к реализации	1. Функциональность прототипа (3 б.). 2. Надежность конечного продукта (2 б.). 3. Самостоятельность при конструировании (2 б.). 4. Самостоятельность при программировании (2 б.).	Демонстрация функционирования модели робота
Рефлексия и адаптивность	1. Анализ причин успеха / неудач (2 б.). 2. Предложение конкретных путей улучшения (3 б.). 3. Осознание приобретенных навыков (2 б.).	Заключительное обсуждение, интервью
Общая оценка	Количество баллов	Критериальная карта

Апробация предлагаемой модели развития изобретательских способностей у детей младшего школьного возраста осуществляется в секции робототехники центра дополнительного образования «Дело техники» с сентября 2023 г. В испытании модели уже приняли участие 11 учебных групп по 3–5 человек в каждой, всего заня-

тия уже посетили более 46 детей.

Во время проведения занятий детям давались различные задания на развитие изобретательских способностей. Выполнение требовало как индивидуальной, так и групповой работы.

Пример проектной деятельности с начинающей группой (дети 6–7 лет) на базе

набора WeDo 2.0. Тематическая конструкция к Новому Году. Перед детьми была поставлена задача коллективно создать конструкцию, посвященную празднику (рис. 3). Трое детей работали в группе, каждый из них выполнял определенную задачу (сборка

саней, сборка упряжки, сборка оленя). На выполнение задания давалось 15 минут. Групповой проект был оценен с использованием составленной критериальной карты (табл. 3).

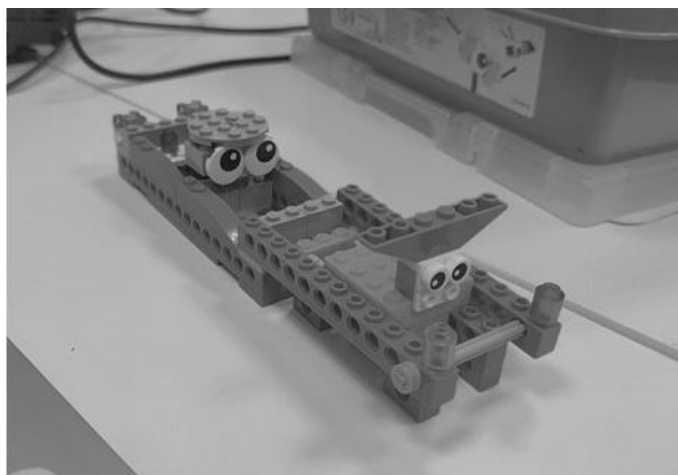


Рис. 3. Оленья упряжка Деда Мороза

Таблица 3. Оценка группового новогоднего проекта

Компонент изобретательских способностей	Критерии оценивания	Комментарий
1	2	3
Проблемное видение	1. Ясность и значимость сформулированной проблемы 2 б. 2. Учет условий для решения проблемы 1 б.	Дети поняли поставленную перед ними задачу. После осмотра робототехнического набора подобрали подходящие детали для выполнения задачи
Оригинальность идеи	1. Необычность основной идеи 1 б. 2. Использование нестандартных алгоритмов 1 б. 3. Неочевидное применение деталей / датчиков 0 б.	В конструкции не было использовано датчиков, упряжка в виде оси также соединяет между собой балки. Конструкция представляет собой еще не используемые ранее на занятиях «основы» – олень, сани
Гибкость мышления	1. Количество предложенных идей и подходов 2 б. 2. Вариативность решаемых подзадач 1 б. 3. Внесение существенных изменений в проект при трудностях 1 б.	Дети рассуждали и предлагали разные варианты решения задачи (4–5 вариантов). После первых неудачных попыток совместными решениями пришли к общей конструкции
Разработанность решения	1. Детализация конструкции 1 б. 2. Сложность и оптимизация программы 0 б. 3. Продуманность взаимодействия с окружением 1 б. 4. Способность к объяснению своего решения 2 б.	Дети могли полностью обосновать выбор своего решения, использовали достаточное количество разнообразных деталей, «оживляющих» конструкцию
Способность к реализации	1. Функциональность прототипа 0 б. 2. Надежность конечного продукта 1 б. 3. Самостоятельность при конструировании 2 б. 4. Самостоятельность при программировании 0 б.	Коллективная работа могла совершать небольшие передвижения, оленя и Деда Мороза можно переставить в разные места. Конструкция крепко держится. Дети выполняли проект без помощи преподавателя. Отсутствие Смартхаба и среднего мотора = отсутствие программы
Рефлексия и адаптивность	1. Анализ причин успеха / неудач 1 б. 2. Предложение конкретных путей улучшения 2 б. 3. Осознание приобретенных навыков 1 б.	Во время презентации групповой работы дети предложили пути усовершенствования. Появилось несколько идей о добавлении среднего мотора и использовании зубчатой передачи

Окончание таблицы 3

1	2	3
Общая оценка	20 баллов из 42 возможных	В конструкции отсутствует механическая передача, что сильно снижает общий балл. Групповая работа повысила разнообразие предложенных решений и позволило выделить пути улучшений при рефлексии. Необходимо провести работу над оригинальностью предложенных идей, внести использование механических передач как обязательный критерий

Пример проектной деятельности с продолжающей группой (дети 7–9 лет). Тематическая конструкция на тему экологических проблем и путей их решения (рис. 3). Проектная деятельность выполнялась ин-

дивидуально на протяжении 3 учебных занятий. Оценивание проекта было произведено с использованием составленной критериальной карты (табл. 4).



Рис. 4. Робот-машина для спасения китов

Таблица 4. Оценка индивидуального экологического проекта

Компонент изобретательских способностей	Критерии оценивания	Комментарий
1	2	3
Проблемное видение	1. Ясность и значимость сформулированной проблемы 2 б. 2. Учет условий для решения проблемы 1 б.	Обучающийся четко сформулировал проблему, которая перед ним стояла. Выбрал набор EV3 в связи с сочетанием деталей Technic, которые имелись у него дома
Оригинальность идеи	1. Необычность основной идеи 3 б. 2. Использование нестандартных алгоритмов 2 б. 3. Неочевидное применение деталей / датчиков 1 б.	Идея представляет собой инновационное решение экологических проблем, которое можно использовать в реальной жизни. Помимо базового набора EV3, были использованы детали Technic, смоделированные 3D-модули, подручные средства
Гибкость мышления	1. Количество предложенных идей и подходов 2 б. 2. Вариативность решаемых подзадач 2 б. 3. Внесение существенных изменений в проект при трудностях 2 б.	Во время обсуждения были предложены несколько вариантов решения проблемной задачи. После выбора основы робота были выбраны несколько вариантов решения, которые изменялись в процессе конструирования
Разработанность решения	1. Детализация конструкции 3 б. 2. Сложность и оптимизация программы 2 б. 3. Продуманность взаимодействия с окружением 2 б. 4. Способность к объяснению своего решения 2 б.	Конструкция содержит 2 больших мотора, 1 средний мотор и 1 дополнительный мотор. С помощью веревки и лебедки показано взаимодействие с мини-версией кита. Обучающийся полностью рассказал про функционал и предназначение всех деталей и механической части сборки

Окончание таблицы 4

1	2	3
Способность к реализации	1. Функциональность прототипа 3 б. 2. Надежность конечного продукта 2 б. 3. Самостоятельность при конструировании 2 б. 4. Самостоятельность при программировании 1 б.	Каждая из механических частей полностью работала. Китовоз собран крепко и выполнял все функции. Обучающийся самостоятельно конструировал робота. Motor серии Technic был готов к использованию сразу, остальные части были запрограммированы в ПО EV3
Рефлексия и адаптивность	1. Анализ причин успеха / неудач 2 б. 2. Предложение конкретных путей улучшения 2 б. 3. Осознание приобретенных навыков 2 б.	Во время презентации проекта обучающийся выделил пути улучшения своего проекта, смог оценить полученные навыки и обещал в будущем модернизировать свой проект
Общая оценка	38 баллов из 42 возможных	Проект отличается хорошей детализацией и функциональностью. Использование дополнительных деталей позволило в полной мере раскрыть проект, а также подобрать потенциальные пути для улучшения. Понимание проблемы позволило глубоко погрузиться в ее решение и провести рефлексию

Выводы

Сочетание игрового, проектного и проблемного подходов к обучению, а также интерактивных методов обучения позволяет создать надежную методологическую основу для модели развития изобретательских способностей у младших школьников. В рамках создания модели были выделены компоненты изобретательских способностей, дидактические принципы построения учебных занятий, этапы проведения занятий, методические и технические условия реализации модели, система для оценивания уровня успехов обучающихся. Представ-

ленная модель обучения не только способствует освоению теоретических и практических аспектов робототехники, но и стимулирует развитие творческого потенциала обучающихся. В результате внедрения данной модели наблюдается повышение уровня развития изобретательских способностей у детей младшего школьного возраста. Более подробные результаты апробации и оценки результативности применения данной модели в центре дополнительного образования «Дело техники» будут опубликованы в следующей научной статье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агабекова, Д. С. Влияние проблемных ситуаций на мышление младшего школьника в условиях освоения учебного материала / Д. С. Агабекова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 28 марта 2023 года / БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2023. – С. 90–93. – EDN SIAFXU.
2. Агеева, М. В. Игровая деятельность как средство повышения учебной мотивации в младшем подростковом возрасте / М. В. Агеева // Интеграция науки и практики в современных условиях : материалы XI Международной научно-практической конференции, Невинномысск, 19 февраля 2018 года / научный редактор Д. В. Фурсова. – Невинномысск : Издательство «Перо», 2018. – С. 81–84. – EDN YWQLLI.
3. Андреева, М. Б. Организация проектного обучения младших школьников / М. Б. Андреева // Известия института педагогики и психологии образования. – 2019. – № 1. – С. 97–102. – EDN MJELUR.
4. Арбузов, С. С. Игровые формы проведения занятий по робототехнике у детей младшего школьного возраста / С. С. Арбузов, З. А. Балабанов // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий : межвузовский сборник научных работ / научный редактор Л. В. Сардак. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С. 122–128. – EDN HOLNCQ.
5. Арбузов, С. С. Развитие и диагностика изобретательского мышления у детей младшего школьного возраста на занятиях по робототехнике / С. С. Арбузов, З. А. Балабанов // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 92–102. – EDN VVXBVE.
6. Асташева, Н. В. Развитие технического творчества через проектную деятельность / Н. В. Асташева // Всероссийский съезд учителей информатики : сборник материалов, пгт Сириус, 26–28 августа 2024 года. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2025. – С. 191–193. – EDN PNJKVJ.
7. Брехова, А. В. Развитие творческих способностей младших школьников на внеурочных занятиях по робототехнике / А. В. Брехова, Д. В. Дахин, Е. И. Чернышева // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2 (283). – С. 38–42. – EDN NXLISG.

8. Вьон, К. С. Развитие воображения и творческого мышления младших школьников / К. С. Вьон // Инновационное образование глазами современной молодежи : материалы IX Международной научно-практической конференции, Челябинск, 27–28 февраля 2024 года. – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. – С. 114–117. – EDN HSEIRK.
9. Девятерова, В. А. Использование ментальных карт на уроках информатики / В. А. Девятерова // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации : сборник статей V Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 декабря 2023 года. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2023. – С. 78–80. – EDN ZUNCDG.
10. Десятов, К. А. Проектная технология и особенности ее использования при реализации межпредметных связей в обучении младших школьников / К. А. Десятов // Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – 2014. – № 24. – С. 361–362. – EDN TFXYZ.
11. Закаргаева, Х. М. Формирование изобретательских способностей младших школьников на уроках технологии / Х. М. Закаргаева // Всероссийские научные чтения – 2024 : сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Петрозаводск, 08 февраля 2024 года. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И. И.), 2024. – С. 14–18. – EDN LTBCOG.
12. Киселева, А. В. Особенности учебной мотивации детей младшего школьного возраста на начальных этапах обучения / А. В. Киселева // Известия института педагогики и психологии образования. – 2023. – № 1. – С. 78–83. – EDN VVHOSD.
13. Конюк, Л. В. Фестиваль детского изобретательства как форма организации взаимодействия детей, педагогов и родителей в образовательных организациях / Л. В. Конюк, О. А. Конюк, А. А. Щербакова // Взаимодействие педагогов и специалистов социальной сферы с разными категориями населения : материалы IX Международных социально-педагогических чтений им. Б. И. Лившица, Екатеринбург, 22–24 ноября 2017 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. – С. 26–32. – EDN XMOBWP.
14. Костырченко, С. Н. Развитие исследовательских способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста с помощью игровой деятельности экологической направленности / С. Н. Костырченко, Л. С. Кравченко, Л. Н. Горелова // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт : сборник трудов Семнадцатой международной научно-практической конференции, Белгород, 18 февраля 2019 года. – Белгород : ООО ГиК, 2019. – С. 140–144. – EDN ZFWIPR.
15. Крупский, А. В. Методика преподавания образовательной робототехники на внеклассных занятиях младших школьников / А. В. Крупский // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». – 2018. – Т. 20, № 6. – С. 5–10. – EDN XSCLJN.
16. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.
17. Мухамедин, М. М. Возрастные особенности младшего школьника как фактор формирования способности к творчеству / М. М. Мухамедин // Вестник науки Южного Казахстана. – 2020. – № 3 (11). – С. 88–92. – EDN QEIJAD.
18. Николаева, Т. Г. Приемы использования проектной деятельности в процессе обучения младших школьников английскому языку / Т. Г. Николаева, М. Ю. Михайлова // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы : материалы десятой международной научно-практической конференции, Самара, 23 сентября 2015 года. – Самара : Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 2015. – С. 203–208. – EDN UMYPAN.
19. Новоселов, С. А. Сетевая ас-технология развития изобретательства обучающихся / С. А. Новоселов, П. А. Иванов // Виртуальные мастерские – технология умножения профессионально-познавательных возможностей обучающихся СПО : сборник материалов Всероссийского научно-практического форума, Екатеринбург, 31 марта 2021 года / под редакцией Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2021. – С. 44–51. – EDN HZILZV.
20. Образовательная робототехника как средство развития технического мышления обучающихся в учреждениях дополнительного образования / Ж. В. Чайкина, М. В. Мочалина, А. А. Ускова, В. Ю. Александрова // Современный ученый. – 2023. – № 4. – С. 152–157. – EDN ACGRWN.
21. Огурцова, Е. Ю. Особенности методики проведения занятий по образовательной робототехнике с младшими школьниками / Е. Ю. Огурцова, Р. Н. Фадеев // Учебный эксперимент в образовании. – 2019. – № 1 (89). – С. 78–84. – EDN ZDIKAN.
22. Робототехника в развитии общих творческих способностей младших школьников / О. А. Граничина, С. Ф. Сергеев, К. С. Амалин, А. Н. Граничина // Робототехника и техническая кибернетика. – 2024. – Т. 12, № 1. – С. 5–13. – DOI: 10.31776/RTSJ.12101. – EDN IVZCKL.
23. Романичева, Е. С. Ментальные карты, или Интеллект-карты / Е. С. Романичева // Литература в школе. – 2015. – № 8. – С. 40–41. – EDN XHFNYR.
24. Саблина, Н. А. Основные понятия креативности в структуре творческих способностей / Н. А. Саблина, А. Х. Ахмерова, Р. В. Бунин // Развитие креативности личности в современном цифровом мультикультурном пространстве : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции (к 150-летию И. А. Бунина), Елец, 10–11 апреля 2025 года. – Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2025. – С. 55–59. – EDN BGRDOS.
25. Скаткин, М. Н. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / М. Н. Скаткин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1982. – 319 с.
26. Смирнов, Д. В. Робототехника как инструмент развития креативности и решения проблем у младших школьников / Д. В. Смирнов, Е. А. Петухова // Студенческая наука и XXI век. – 2024. – Т. 21, № 1-2 (24). – С. 304–307. – EDN EMPKCH.

27. Толстомятых, Л. Е. Игровая деятельность как ведущий тип деятельности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста / Л. Е. Толстомятых, Т. А. Секишева, Н. Н. Солошенко // Двадцать пятая международная научно-практическая конференция «Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. Педагогика», Белгород, 25 ноября 2019 года. – Белгород : ООО ГиК, 2019. – С. 187–190. – EDN EKWPTG.

28. Тургель, В. А. Специфика исследовательской и проектной деятельности в обучении младших школьников / В. А. Тургель // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2012. – Т. 3, № 1. – С. 75–78. – EDN OPKSUH.

29. Чавро, Т. В. Возрастные особенности развития креативности младших школьников / Т. В. Чавро // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова 2021 г. : материалы научно-методической конференции, Могилев, 27 января – 11 февраля 2022 года. – Могилев : Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова, 2022. – С. 119–120. – EDN IZDQXR.

30. Шабалин, К. В. Формирование креативных способностей школьников при выполнении проектов на базе платформы Arduino / К. В. Шабалин // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 2. – С. 135–140. – DOI: 10.26170/ro20-02-16. – EDN JQKTAL.

31. Шадрин, Е. А. Анализ возможностей технологии проблемного обучения в развитии познавательного интереса у детей младшего школьного возраста / Е. А. Шадрин // Вопросы педагогики. – 2023. – № 11-1. – С. 62–66. – EDN AIQIPY.

32. Якунина, В. Ю. Особенности обучения детей младшего школьного возраста проектной деятельности с использованием ИКТ / В. Ю. Якунина // Научный альманах. – 2021. – № 4-1 (78). – С. 254–256. – EDN MWEHOO.

REFERENCES

1. Agabekova, D. S. (2023). Vliyanie problemnykh situatsiy na myshlenie mladshogo shkol'nika v usloviyakh osvoeniya uchebnogo materiala = The influence of problematic situations on the thinking of a younger student in the context of mastering educational material. *Pedagogy, psychology, society: From theory to practice*, 90–93. Cheboksary: Sreda Publishing House. EDN SIAFXV.

2. Ageeva, M. V. (2018). Igrovaya deyatel'nost' kak sredstvo povysheniya uchebnoy motivatsii v mladshem podrostkovom vozraste = Game activity as a means of increasing educational motivation in early adolescence. *Integration of science and practice in modern conditions*, 81–84. Nevinnomyssk: Pero Publishing House. EDN YWQLLI.

3. Andreeva, M. B. (2019). Organizatsiya proektnogo obucheniya mladshikh shkol'nikov = Organization of project-based learning for younger schoolchildren. *Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*, 1, 97–102. EDN MJELUR.

4. Arbuzov, S. S., Balabanov, Z. A. (2022). Igrovye formy provedeniya zanyatiy po robototekhnike u detey mladshogo shkol'nogo vozrasta = Game forms of teaching robotics to children of primary school age. *Actual issues of teaching mathematics, computer science and information technology*, 122–128. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN HOLNCQ.

5. Arbuzov, S. S., Balabanov, Z. A. (2024). Razvitie i diagnostika izobretatel'skogo myshleniya u detey mladshogo shkol'nogo vozrasta na zanyatiyakh po robototekhnike = Development and diagnostics of inventive thinking in children of primary school age in robotics classes. *Pedagogical Education in Russia*, 6, 92–102. EDN VVXBBE.

6. Astasheva, N. V. (2025). Razvitie tekhnicheskogo tvorchestva cherez proektnuyu deyatel'nost' = Development of technical creativity through project activity. *All-Russian Congress of Computer Science Teachers*, 191–193. Krasnoyarsk: Siberian Federal University. EDN PNJKVJ.

7. Brekhova, A. V., Dakhin, D. V., Chernysheva, E. I. (2019). Razvitie tvorcheskikh sposobnostey mladshikh shkol'nikov na vneurochnykh zanyatiyakh po robototekhnike = Development of creative abilities of younger schoolchildren in extracurricular robotics classes. *Proceedings of the Voronezh State Pedagogical University*, 2(283), 38–42. EDN NXLISG.

8. Vyun, K. S. (2024). Razvitie voobrazheniya i tvorcheskogo myshleniya mladshikh shkol'nikov = Development of imagination and creative thinking of younger schoolchildren. *Innovative education through the eyes of modern youth*, 114–117. Chelyabinsk: A. Miller Library. EDN HCEIRK.

9. Devyaterova, V. A. (2023). Ispol'zovanie mental'nykh kart na urokakh informatiki = The use of mental maps in computer science lessons. *Education, upbringing and pedagogy: Traditions, experience, innovations*, 78–80. Penza: Nauka i Prosveshchenie Publishing House. EDN ZUNCDG.

10. Desyatov, K. A. (2014). Proektnaya tekhnologiya i osobennosti ee ispol'zovaniya pri realizatsii mezhpredmetnykh svyazey v obuchenii mladshikh shkol'nikov = Project technology and the specifics of its use in the implementation of interdisciplinary relations in the education of younger schoolchildren. *Annual Theological Conference of the Orthodox St. Tikhon University for the Humanities*, 24, 361–362. EDN TFXYZ.

11. Zakargaeva, Kh. M. (2024). Formirovanie izobretatel'skikh sposobnostey mladshikh shkol'nikov na urokakh tekhnologii = Formation of inventive abilities of younger schoolchildren at the levels of technology. *All-Russian scientific readings – 2024*, 14–18. Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership “New Science”. EDN LTBCOG.

12. Kiseleva, A. V. (2023). Osobennosti uchebnoy motivatsii detey mladshogo shkol'nogo vozrasta na nachal'nykh etapakh obucheniya = Features of educational motivation of primary school age children at the initial stages of education. *Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*, 1, 78–83. EDN WVHOSD.

13. Konyuk, L. V., Konyuk, O. A., Shcherbakova, A. A. (2018). Festival' detskogo izobretatel'stva kak forma organizatsii vzaimodeystviya detey, pedagogov i roditel'ey v obrazovatel'nykh organizatsiyakh = The festival of children's invention as a form of organizing interaction between children, teachers and parents in educational or-

ganizations. *Interaction of teachers and social sphere specialists with different categories of the population*, 26–32. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN XMOBWP.

14. Kostyrchenko, S. N., Kravchenko, L. S., Gorelova, L. N. (2019). Razvitie issledovatel'skikh sposobnostey u detey doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta s pomoshch'yu igrovoy deyatel'nosti ekologicheskoy napravlenosti = Development of research abilities in children of preschool and younger school age through environmental play activities. *Science and education: Domestic and foreign experience*, 140–144. Belgorod: LLC GiK. EDN ZFWIPR.

15. Krupsky, A. V. (2018). Metodika prepodavaniya obrazovatel'noy robototekhniki na vneklassnykh zanyatiyakh mladshikh shkol'nikov = Methods of teaching educational robotics in extracurricular activities of younger schoolchildren. *Electronic Scientific and Educational Bulletin "Health and Education in the 21st Century"*, 20(6), 5–10. EDN XSCIJN.

16. Lerner, I. Ya. (1981). Didakticheskie osnovy metodov obucheniya = Didactic foundations of teaching methods. Moscow: Pedagogika Publishing House, 186 p.

17. Mukhamedin, M. M. (2020). Vozrastnye osobennosti mladshogo shkol'nika kak faktor formirovaniya sposobnosti k tvorchestvu = Age characteristics of a younger schoolboy as a factor in the formation of creativity. *Bulletin of Science of Southern Kazakhstan*, 3(11), 88–92. EDN QEIJAD.

18. Nikolaeva, T. G., Mikhaylova, M. Yu. (2015). Priemy ispol'zovaniya proektnoy deyatel'nosti v protsesse obucheniya mladshikh shkol'nikov angliyskomu yazyku = Methods of using project activities in the process of teaching English to young schoolchildren. *Higher humanitarian education of the 21st century: Problems and prospects*, 203–208. Samara: Volga Region State Academy of Social Sciences and Humanities. EDN UMYPAN.

19. Novoselov, S. A., Ivanov, P. A. (2021). Setevaya as-tekhnologiya razvitiya izobretatel'stva obuchayushchikhsya = Network as-technology for the development of students' inventions. *Virtual workshops – technology for multiplying professional and cognitive capabilities of students in vocational education and training*, 44–51. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University. EDN HZILZV.

20. Chaykina, Zh. V., Mochalina, M. V., Uskova, A. A., Aleksandrova, V. Yu. (2023). Obrazovatel'naya robototekhnika kak sredstvo razvitiya tekhnicheskogo myshleniya obuchayushchikhsya v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya = Educational robotics as a means of developing technical thinking of students in institutions of additional education. *Modern Scientist*, 4, 152–157. EDN ACGRWN.

21. Ogurtsova, E. Yu., Fadeev, R. N. (2019). Osobennosti metodiki provedeniya zanyatiy po obrazovatel'noy robototekhnike s mladshimi shkol'nikami = Features of the methodology of educational robotics classes with younger schoolchildren. *Educational Experiment in Education*, 1(89), 78–84. EDN ZDIKAH.

22. Granichina, O. A., Sergeev, S. F., Amelin, K. S., Granichina, A. N. (2024). Robototekhnika v razvitii obshchikh tvorcheskikh sposobnostey mladshikh shkol'nikov = Robotics in the development of the general creative abilities of younger schoolchildren. *Robotics and Technical Cybernetics*, 12(1), 5–13. DOI: 10.31776/RTCJ.12101. EDN IVZCKL.

23. Romanicheva, E. S. (2015). Mental'nye karty, ili Intelлект-karty = Mental maps, or Intelligence maps. *Literature at School*, 8, 40–41. EDN XHFNYR.

24. Sablina, N. A., Akhmerova, A. Kh., Bunin, R. V. (2025). Osnovnye ponyatiya kreativnosti v strukture tvorcheskikh sposobnostey = Basic concepts of creativity in the structure of creative abilities. *Development of personal creativity in the modern digital multicultural space*, 55–59. Yelets: I. A. Bunin Yelets State University. EDN BGRDOS.

25. Skatkin, M. N. (1982). Didaktika sredney shkoly: nekotorye problemy sovremennoy didaktiki = Secondary school didactics: Some problems of modern didactics. 2nd edition. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 319 p.

26. Smirnov, D. V., Petukhova, E. A. (2024). Robototekhnika kak instrument razvitiya kreativnosti i resheniya problem u mladshikh shkol'nikov = Robotics as a tool for developing creativity and problem solving in younger schoolchildren. *Student Science and the 21st Century*, 21, 1-2(24), 304–307. EDN EMPKCH.

27. Tolstop'yatykh, L. E., Sekisheva, T. A., Soloshenko, N. N. (2019). Igrovaya deyatel'nost' kak vedushchiy tip deyatel'nosti rebenka doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta = Play activity as the leading type of activity of a child of preschool and primary school age. *The twenty-fifth International Scientific and practical Conference "Science and Education: domestic and foreign experience. Pedagogy"*, 187–190. Belgorod: LLC GiK. EDN EKWPTG.

28. Turgel, V. A. (2012). Spetsifika issledovatel'skoy i proektnoy deyatel'nosti v obuchenii mladshikh shkol'nikov = The specifics of research and project activities in teaching younger schoolchildren. *Herzen Readings. Primary Education*, 3(1), 75–78. EDN OPKSUH.

29. Chavro, T. V. (2022). Vozrastnye osobennosti razvitiya kreativnosti mladshikh shkol'nikov = Age-related features of the development of creativity in younger schoolchildren. *Results of scientific research by scientists of the Kuleshov Moscow State University in 2021*, 119–120. Mogilev: Mogilev State University named after A. A. Kuleshov. EDN IZDQXR.

30. Shabalin, K. V. (2020). Formirovanie kreativnykh sposobnostey shkol'nikov pri vypolnenii proektov na baze platformy Arduino = Formation of creative abilities of schoolchildren when performing projects based on the Arduino platform. *Pedagogical Education in Russia*, 2, 135–140. DOI: 10.26170/po20-02-16. EDN JQKTAL.

31. Shadrina, E. A. (2023). Analiz vozmozhnostey tekhnologii problemnogo obucheniya v razvitii poznatel'nogo interesa u detey mladshogo shkol'nogo vozrasta = Analysis of the possibilities of problem-based learning technology in the development of cognitive interest in children of primary school age. *Questions of Pedagogy*, 11-1, 62–66. EDN AIQIPY.

32. Yakunina, V. Yu. (2021). Osobennosti obucheniya detey mladshogo shkol'nogo vozrasta proektnoy deyatel'nosti s ispol'zovaniem IKT = Features of teaching primary school children project activities using ICT. *Scientific Almanac*, 4-1(78), 254–256. EDN MWEHOO.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10–11 КЛАССОВ НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОЙ СКАЗКИ «МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ»

Ерофеева Елена Владимировна,

SPIN-код: 9356-5214

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии, Уральский государственный педагогический университет; доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, e.v.erofeeva@yandex.ru

Скопова Людмила Валентиновна,

SPIN-код: 8474-3399

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, l-skorova@mail.ru

Крутских Олеся Сергеевна,

студент института иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, lesya.krutskih@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: французский язык; методика преподавания французского языка; методика французского языка в школе; уроки французского языка; старшеклассники; смысловое чтение; читательская деятельность; литературные сказки; французская литература; французские писатели; второй иностранный язык; комплекс упражнений; художественные тексты; работа с текстом

АННОТАЦИЯ. Исследование посвящено развитию умений смыслового чтения у школьников 10–11 классов на уроках французского языка. Актуальность темы обусловлена потребностью в эффективных методах работы с текстом в иноязычном образовании, особенно в контексте использования аутентичных материалов. Своевременность выбора темы связана с необходимостью формирования у обучающихся компетенций, позволяющих глубоко понимать и анализировать иноязычные тексты. Цель исследования – теоретически обосновать и разработать комплекс упражнений для развития умений смыслового чтения на материале французской сказки у обучающихся 10–11 классов. Предметом исследования выступает развитие умений смыслового чтения на материале французской сказки. Авторами выдвигается гипотеза: формирование умений смыслового чтения на уроках французского языка у старшеклассников станет более эффективным при условии применения специально разработанного комплекса упражнений на материале французской сказки «Маленький Принц» Антуана де Сент-Экзюпери. Методологическую основу исследования составляют: анализ теоретических работ ведущих педагогов – лингвистов и методистов по методике преподавания иностранных языков и развития умений смыслового чтения, разработка комплекса упражнений на базе французской сказки-притчи, подготовка и проведение опытного обучения, компаративный анализ данных, полученных в результате диагностического и проверочного тестирования. Теоретическая значимость работы заключается в расширении знаний о способах формирования умений смыслового чтения на уроках французского языка в старших классах средней школы и научном обосновании использования текстов французской сказки в этих целях. Практическая значимость работы состоит в возможности применения разработанного комплекса упражнений на уроках французского языка для формирования умений смыслового чтения у обучающихся 10–11 классов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ерофеева, Е. В. Развитие умений смыслового чтения у обучающихся 10–11 классов на материале французской сказки «Маленький принц» / Е. В. Ерофеева, Л. В. Скопова, О. С. Крутских // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 80–96.

THE DEVELOPMENT OF SEMANTIC READING SKILLS AMONG SCHOOL STUDENTS OF GRADES 10–11 BASED ON THE FRENCH FAIRY TALE “THE LITTLE PRINCE”

Erofeeva Elena Vladimirovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Department of Romano-Germanic Philology, Ural State Pedagogical University; Associate Professor of Department of Foreign Languages, Ural State University of Economics, Russian Federation, Ekaterinburg

Skopova Ludmila Valentinovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Ural State University of Economics, Russian Federation, Ekaterinburg

Krutskikh Olesya Sergeevna,

Student of Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: French; French language teaching methods; French language teaching methods at school; French lessons; high school students; semantic reading; reading activities; literary fairy tales; French literature; French writers; a second foreign language; a set of exercises; artistic texts; working with text

ABSTRACT. The study is devoted to the development of semantic reading skills among school students in grades 10–11 in French lessons. The relevance of the topic is due to the need for effective methods of working with text in foreign language education, especially in the context of using authentic materials. The timeliness of choosing

a topic is related to the need for students to develop competencies that allow them to deeply understand and analyze foreign language texts. The purpose of the study is to theoretically substantiate and develop a set of exercises for the development of semantic reading skills based on the French fairy tale among school students in grades 10–11. The subject of the study is the development of semantic reading skills based on the material of a French fairy tale. The authors hypothesize that the formation of semantic reading skills in French lessons for school students will become more effective if they use a specially designed set of exercises based on the French fairy tale “The Little Prince” by Antoine de Saint-Exupéry. The methodological basis of the research consists of: an analysis of the theoretical works of leading teachers of linguistics and methodologists on the methodology of teaching foreign languages and developing semantic reading skills, the development of a set of exercises based on the French fairy tale, the preparation and conduct of experimental training, comparative analysis of data obtained as a result of diagnostic and verification testing. The theoretical significance of the work lies in the expansion of knowledge about the ways of forming semantic reading skills in French lessons in school and the theoretical justification of the possibility of using the texts of a French fairy tale for these purposes. The practical significance of the work lies in the possibility of using the developed set of exercises in French lessons to form semantic reading skills among school students in grades 10–11.

FOR CITATION: Erofeeva, E. V., Skopova, L. V., Krutskikh, O. S. (2026). The Development of Semantic Reading Skills among School Students of Grades 10–11 Based on the French Fairy Tale “The Little Prince”. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 80–96.

Постановка проблемы и обоснование актуальности

Современная методика преподавания иностранных языков представляет собой динамично развивающуюся систему, стремящуюся соответствовать актуальным целям образования и учитывать изменения в социокультурном контексте. В центре внимания оказываются не только языковые навыки, но и развитие личности обучающегося, его способности к самостоятельному обучению и критическому мышлению. Выдающиеся педагоги, методисты и психологи, такие как Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Е. И. Пассов, М. Монтессори, Дж. Брунер и мн. др., подчеркивали необходимость создания образовательной среды, способствующей вовлечению обучающихся в процесс усвоения новых знаний, активизирующей их познавательную деятельность и развивающей творческие способности школьников. Известный итальянский педагог-гуманист М. Монтессори разработала метод обучения детей, смысл которого заключался в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию, а роль учителя, в терминологии М. Монтессори «руководительницы», заключалась в руководстве самостоятельной деятельностью учеников [21].

Как отмечает Л. С. Выготский, один из главных вопросов, который встает перед подростком, – «вопрос о самоопределении». На данном этапе предстоит очертить круг профессиональных интересов, сформировать картину ценностей и жизненных ориентиров. Человек начинает планировать свое будущее и строить планы на перспективу [5, с. 87]. С точки зрения психологов, процессы познания у старшеклассников начинают изменяться. Как пишет И. С. Кон, у старших подростков происходит переход внимания от внешних стимулов к внутренним. Образовательный процесс на уровне

старшей школы переходит к индивидуализации, максимальному учету персональных интересов обучающихся [15, с. 8].

Зарубежные методисты подчеркивают также важность учета индивидуальных различий обучающихся. D. H. Brown отмечает необходимость создания благоприятной учебной среды и использования аутентичных материалов при обучении языку [33].

Изучая проблемы познавательной деятельности, психолингвист И. А. Зимняя отмечает, что компетенция познавательной деятельности включает в себя постановку и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальную деятельность [13].

Российский лингвист Е. И. Пассов считает, что «обучить» языку человека вообще нельзя: языку можно только научиться, усвоить его, овладеть им» [26, с. 40]. Как отмечает Е. И. Пассов, чтение является не только подсознательной, но и «сознательной работой, так как часть чтения-деятельности проходит на уровне подсознания (восприятие языковых знаков), а часть – на уровне актуального осознания (перерабатывания содержательной информации)» [25, с. 180].

В условиях расширения доступности информационных технологий, по мнению Т. И. Голубевой и авторов коллективной монографии, преподаватели располагают широким спектром инструментов для повышения интерактивности и продуктивности занятий: мультимедийные ресурсы, онлайн-платформы, интерактивные упражнения и мн. др. [6]. Однако, несмотря на инновации, как отмечает А. С. Дунаева, работа с текстом по-прежнему остается основой коммуникативного иноязычного образования, особенно в процессе профессионального обучения [10].

По мнению И. В. Умновой, иноязычное образование является «текстоориентиро-

ванным, то есть изучение текстов – закрепленной технически речи – лежит в основе любой методики» [1, с. 4]. Помимо информационного компонента тексты на иностранном языке являются также грамотными речевыми образцами. Автор считает, что читатель учится также «извлекать необходимую информацию, понимать подтекст, лингвострановедческий и лингвокультурный контекст текста» [1, с. 5].

С точки зрения общей психологии, по мнению А. Р. Лурии, чтение является сложным процессом, характеризующимся внушительной подсознательной работой мозга [19]. Как пишет А. Р. Лурия, «при чтении взаимодействуют разные психические процессы, одновременно включаются: память, воображение и мышление» [18, с. 21]. Таким образом, чтение не является пассивным видом деятельности, а, наоборот, представляет собой процесс поиска и обработки информации. В этой связи формирование умений работы с текстом, в частности смыслового чтения, становится важнейшей задачей современного педагога, требующей разработки новых подходов и эффективных приемов обучения, а также поиска оригинального материала, вызывающего интерес обучаемых. Успешное использование сказок, легенд, народных сказаний в качестве аутентичного иноязычного материала в процессе обучения иностранным языкам отмечалось в работах зарубежных педагогов А. Maley, A. Wright [39; 41]. Французский лингвист R. Labonte предлагает специально подбирать актуальные, интересные для учащихся тексты, вызывающие удовольствие и повышающие мотивацию к изучению иностранного языка [38].

Французская сказка, благодаря своей культурной насыщенности, аутентичности языкового материала и морально-этическому содержанию, представляется нам обоснованным выбором для развития коммуникативных компетенций смыслового чтения у старшеклассников, позволяющим одновременно расширять лингвистический кругозор и формировать культурно-ценностные ориентации обучаемых. Жанр современной авторской сказки имеет свои особенности. Читатель погружается вместе с героями в вымышленный мир, который базируется на реальной действительности. Язык повествования характеризуется примерами разговорной речи, диалогическими высказываниями, междометиями, что указывает на близость слога современной французской авторской сказки к повседневному языку, на котором общаются носители языка.

В современном информационном пространстве, характеризующемся переизбытком и быстрым устареванием информации,

особенно важно сохранять ориентацию в социально-культурных ценностях, обладать развитым критическим мышлением и уметь эффективно находить, анализировать и оценивать необходимую информацию, знакомиться с межкультурными особенностями страны изучаемого языка. С точки зрения французской исследовательницы G. Zarate: «Мы не можем говорить о преподавании иностранного языка без изучения его культуры» [42, с. 25].

Развитие навыков работы с объемными текстами, требующими вдумчивого прочтения, анализа и интерпретации, способствует формированию информационной грамотности, развитию логического мышления и способности к аргументации, что является необходимым условием для успешной адаптации школьников к вызовам современного мира и их самореализации в будущем. Таким образом, необходимость разработки эффективных подходов к развитию умений смыслового чтения, учитывающих особенности современного информационного пространства и образовательные потребности учащихся, обосновывает актуальность данного исследования.

Поставленная проблема определила выбор цели исследования – разработать и теоретически обосновать комплекс упражнений для развития умений смыслового чтения у старшеклассников на основе французской сказки и провести опытное обучение с целью проверки его эффективности. Для достижения цели необходимо реализовать следующие задачи: проанализировать теоретические работы по тематике исследования; изучить существующие методические разработки в УМК «L'oiseau bleu» 10–11 класс по французскому языку как второму иностранному языку; разработать комплекс специальных упражнений по развитию умений смыслового чтения на материале французской сказки; провести опытное обучение с применением предложенного комплекса упражнений; провести диагностическое и итоговое тестирование для компаративного анализа полученных данных.

Анализ актуальных исследований

О возможности понимания иноязычных текстов в процессе поисковой деятельности обучаемых отмечалось в работе М. Вайсбурд и С. А. Блохиной [4]. Занимаясь проблемами чтения, И. М. Берман считает, что смысл текста понимается при соотнесении получаемой из текста информации с личностным отношением к ней реципиента [2, с. 185].

Н. Д. Гальскова понимает чтение как самостоятельный вид речевой деятельно-

сти, являющийся одним из важнейших компонентов познавательной деятельности, направленной на извлечение информации из письменно зафиксированных текстов [24, с. 71].

В своей работе мы стараемся реализовать принципы, на которых базируется обучение чтению, разработанные С. К. Фоломкиной. Во-первых, процесс обучения чтению – это процесс обучения речевой деятельности, а именно коммуникации. Во-вторых, процесс обучения чтению должен зиждиться на познавательных началах. В-третьих, на базе рецептивной должна выстраиваться продуктивная деятельность. В-четвертых, обучение чтению невозможно без опоры на изучение структуры языка [32, с. 74].

Смысловое чтение определяется не просто как процесс декодирования текста, но как целенаправленная деятельность, ориентированная на глубокое понимание читающим человеком заключенного в нем смыслового содержания. Как справедливо отмечается в работе Е. В. Ерофеевой, Л. В. Скоповой и Е. А. Папылевой, правильные стратегии и приемы обучения развивают умения взаимодействовать с текстом, размышлять о прочитанном [12]. Это подразумевает не простое извлечение информации, а активную интерпретацию текста, установление связей между его элементами и личным опытом читателя.

В свою очередь, А. А. Леонтьев акцентирует внимание на том, что основной задачей обучения чтению в старшей школе является переход от простого восприятия текста к его активному осмыслению [17].

Зарубежные ученые W. Grabe и F. L. Stoller обосновывают преимущества комплексного подхода к обучению чтению, основанного на последних исследованиях в области лингвистики и психологии. Так, авторы подчеркивают важность развития у обучающихся беглости чтения, словарного запаса и умения критически оценивать информацию [37].

Тесная взаимосвязь между чтением и письмом, рассматривается в работе I. S. P. Nation, где автор предлагает стратегии обучения этим умениям, подчеркивая неразрывную связь между данными видами речевой деятельности [40].

В отечественных научных исследованиях выделяются различные виды чтения. Как пишут Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин в своем словаре, по цели, характеру и направленности процесса выделяют: просмотровое, изучающее, поисковое, ознакомительное и реферативное чтение [23, с. 347]. Классификация видов чтения Е. Н. Солововой получила широкое распространение в отече-

ственной методике. Исследователь выделяет изучающее, просмотровое, поисковое и ознакомительное чтение [29, с. 130].

Особо отметим два вида чтения, содержащие элементы смыслового чтения: поисковое и изучающее. Поисковое чтение представляет собой процесс поиска заранее обозначенных сведений, чаще всего на предтекстовом этапе даются вопросы, ответы на которые необходимо найти в тексте. Выполняется поиск фактов, цифровых показателей. Изучающее чтение предусматривает максимально детальное знакомство с текстом, зачастую полное его понимание. Это вдумчивое чтение, анализирующее содержание текста с опорой на языковые и логические связи.

В своей работе И. В. Пономарева определяет смысловое чтение не просто как процесс декодирования текста, но как целенаправленную деятельность, ориентированную на глубокое понимание читающим заключенного в нем смыслового содержания. Согласимся с автором, что «цель смыслового чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию» [27, с. 4]. Рассматривая стратегии смыслового чтения в работе учителя, автор выделяет предтекстовые стратегии, стратегии текстовой деятельности и стратегии постчтения [27, с. 9–10].

Смысловая переработка текста, согласно С. Л. Рубинштейну, представляет собой сложный когнитивный процесс, в ходе которого читатель вычленяет отдельные смысловые единицы (синтагмы) и осмысляет проблемную ситуацию, представленную в тексте. Для успешного решения этой задачи читатель активно использует широкий спектр мыслительных операций, включая сравнение, анализ, синтез, абстракцию и обобщение. В результате интеллектуальной активности происходят осмысление читаемого материала и достижение глубокого понимания его содержания [28]. Развивая эту мысль, Л. П. Доблаев подчеркивает, что «процесс понимания текста заключается в выявлении и решении проблем, содержащихся в тексте, а также в поиске ответов на вопросы, которые он вызывает» [9, с. 9].

Представленное в нашей статье исследование проводилось в рамках когнитивного подхода к обучению смысловому чтению. По определению А. А. Леонтьева, когнитивный подход представляет «создание в сознании учащихся такой модели языка, которая оптимальна с точки зрения порождения полноценной речи на языке и, во-вторых, образа мира, специфичного для данной культуры» [16, с. 26]. Речь идет о знакомстве обучаемых с межкультурными знаниями,

расширении их общего мировоззрения, усвоении способов рационального поиска и интерпретации значимой информации, развитии познавательных способностей.

В работе со старшеклассниками С. Я. Коблева предлагает переходить на новый уровень при обучении иноязычному чтению. Автор считает, что иностранный язык привлекает старшеклассников не только возможностью отождествлять себя с героями текста, но и благодаря упражнениям, развивающим аналитические навыки. Задания на установление логических, причинно-следственных связей в тексте, а также выделение главной информации воспринимаются ими как увлекательные [14, с. 181].

Особый интерес представляет экспериментальная работа Т. И. Бонкало и А. А. Малькова, в которой исследовалось формирование навыков смыслового чтения учащихся средствами интегративных технологий: игровых и информационных технологий, методов развивающего и проблемного обучения [3].

Зарубежные методисты, занимающиеся вопросами обучения чтению на иностранном языке, выделяют следующие ключевые факторы, определяющие успешность этого процесса: достаточный уровень фоновых знаний, широкий словарный запас, наличие внутренней мотивации к чтению и владение эффективными стратегиями чтения. J.-P. Cui и I. Grusa делают акцент на фасилитативных методиках, помогающих легче разбираться в смысле иноязычных текстов [34]. О важной роли наводящих вопросов в процессе изучения иноязычных текстов и в поиске их смыслового содержания написано в работе R. R. Day и J. Park [35].

Важно отметить, что как зарубежные, так и отечественные ученые подчеркивают необходимость выстраивания четкого и логичного алгоритма действий при работе с текстом, что является важным условием успешного овладения навыками чтения. Так, в работе Е. В. Ерофеевой, Л. В. Скоповой и И. А. Стихиной приводятся примеры упражнений и алгоритмов работы для понимания и осознания информации из франкоязычных текстов по специальности обучаемых [11]. В статье И. Ф. Мусаелян рассматривается разработка комплекса упражнений для развития языковой компетенции, реализующая принципы сознательности, последовательности и систематизации [22].

Вместе с тем в методической литературе существуют различные точки зрения относительно того, какие именно этапы работы над текстом следует включать в урок иностранного языка. Так, В. М. Фадеев, исходя из цели обучения иностранному языку

в современной школе, выделяет два основных этапа работы с текстом: первый – чтение учебного текста и его понимание, а второй – последующее обсуждение прочитанного. По мнению исследователя, именно дискуссионный потенциал темы должен являться определяющим критерием при выборе текстов для использования на уроках иностранного языка, поскольку текст должен рассматриваться прежде всего как средство вывода обучающихся на продуктивный вид речевой деятельности – говорение [31].

В практике современного урока иностранного языка, как отмечают И. Ф. Мусаелян, И. В. Пономарева и другие методисты, наиболее часто используются следующие этапы работы с текстом: предтекстовый этап, целью которого является формулирование речевой задачи первого прочтения, мотивация обучающихся к чтению и снижение уровня языковых и речевых трудностей; текстовый этап, направленный на контроль и дальнейшее формирование различных языковых навыков и умений; послетекстовый этап, предполагающий использование ситуации, описанной в тексте, в качестве языковой, речевой или содержательной опоры для развития умений письменной и устной речи [22; 27].

Подводя итог, можно заключить, что чтение как вид речевой деятельности представляет собой многогранный и сложный процесс, который по-разному интерпретируется отечественными и зарубежными учеными. В методической литературе выделяются различные виды чтения, типы текстов, а также предлагаются различные подходы к обучению чтению. При формировании данного умения необходимо учитывать общую цель урока иностранного языка – формирование коммуникативной компетенции и создание конечного продукта (в устной или письменной форме). Важно также отметить, что в общеобразовательных школах образование получают дети и подростки в возрасте от 6 до 18 лет, поэтому необходимо учитывать их возрастные особенности и психологические характеристики при разработке методики обучения чтению. Дополнительной особенностью урока иностранного языка является то, что его изучение начинается со второго класса и продолжается до одиннадцатого, что требует учета преемственности в формировании навыков чтения на разных этапах обучения. Вышеперечисленные факторы обуславливают необходимость применения новых методических разработок для уроков по иностранному языку в школе.

Методология и методы исследования. В работе проведен анализ учебно-методи-

ческого комплекса (далее – УМК) «L'oiseau bleu» по французскому языку для учащихся 11 классов; разработан комплекс упражнений для развития умений смыслового чтения на базе французской сказки «Маленький Принц»; проведено опытное обучение с применением предложенной методики; разработаны и проведены диагностический и итоговый тесты, определяющие уровень развития умений смыслового чтения; проанализированы и систематизированы полученные результаты.

Разработка методики формирования умений смыслового чтения у старшеклассников на основе текстов на французском языке. Обратимся к анализу УМК по французскому языку, рекомендованного для использования в старшей школе Министерством просвещения Российской Федерации и включенного в Федеральный перечень учебников. Наше внимание было сосредоточено на УМК «L'oiseau bleu», разработанном Е. Я. Григорьевой, Е. Ю. Горбачевой и М. Р. Лисенко. Данный УМК был рассмотрен в качестве инструмента для развития умений смыслового чтения у старшеклассников [7; 8]. Нами были проанализированы упражнения, направленные на развитие умений смыслового чтения, а именно на понимание не только буквального, но и подразумеваемого смысла текста. Анализ разделов учебника показал, что превалирует послетекстовый этап, ориентированный преимущественно на формулирование ответов на вопросы по содержанию текста. Данный факт свидетельствует о том, что в рамках учебных текстов основное внимание уделяется развитию умений просмотрового чтения, поскольку перед чтением текста не дается никаких установок, а работа с содержанием начинается уже после ознакомления с текстом. Умение смыслового чтения развивается фрагментарно, благодаря вопросам, стимулирующим анализ и выражение собственного мнения после прочтения текста.

Проведенный анализ учебника «L'oiseau bleu» доказывает необходимость разработки дополнительных материалов для развития умений смыслового чтения старшеклассников. Целью данного исследования стало создание комплекса упражнений. Содержательно комплекс упражнений, по мнению Т. И. Скрипниковой, представляет «совокупность упражнений, специально систематизированных таким образом, что их качество, количество, последовательность и соотношение видов и подвидов обеспечивают оптимальный эффект в процессе формирования или совершенствования навыков» [30, с. 75]. Разделяя эту мысль, мы считаем, что комплекс упражнений представляет собой ряд систематизированных, разноуровневых упражнений и

заданий, обеспечивающих оптимальные условия для овладения иноязычными коммуникативными компетенциями.

Зарубежные исследователи А. Maley и А. Wright подчеркивают важность выбора интересного и релевантного для возраста материала и предлагают усваивать читательские умения на сказочных текстах и легендах [39; 41]. Одной из самых популярных французских сказок является «Маленький Принц» Антуана де Сент-Экзюпери, по мотивам которой созданы мюзиклы, спектакли, фильмы и мультфильмы. Обычно обучающиеся уже знакомы с героями и основными событиями истории. Разработанный комплекс упражнений позволяет глубже изучить философский смысл, социально-культурные идеи автора и особенности французского текста [20].

Приступая к изучению сказки «Маленький Принц», мы провели собеседование с учениками, чтобы узнать, читали ли они ее на русском языке, смотрели ли фильм либо спектакль. Следовало выяснить их отношение к чтению предлагаемого материала на французском языке.

Сказка «Маленький Принц» состоит из 27 глав и 109 страниц. Одна глава в среднем занимает 3–4 страницы, что оптимально для работы на уроках. При самостоятельной работе можно задавать несколько глав для анализа в рамках домашнего задания.

В разработанном нами комплексе упражнений и заданий предлагается следующий план работы:

I. Предтекстовый этап:

1. Активизация фоновых знаний: *мозговой штурм по теме, обсуждение ключевых понятий, разъяснение лексики.*

2. Постановка целей чтения: *формулирование вопросов, на которые нужно найти ответы в тексте.*

II. Этап чтения текста:

1. Работа с содержанием прочитанного: *понимание общего смысла, поиск ответов на поставленные вопросы.*

2. Работа с лексико-грамматическими явлениями текста: *выявление известных и новых грамматических явлений, запись незнакомых слов (глаголы, существительные, прилагательные, наречия, словосочетания), поиск тропов.*

III. Послетекстовый этап:

1. Пересказ содержания.
2. Обсуждение основной идеи главы.
3. Обмен впечатлениями.
4. Обсуждение влияния выразительных средств на смысл.
5. Предвосхищение дальнейшего развития сюжета.

IV. Творческие задания (после прочтения всей книги или серии глав):

1. Костюмированная инсценировка

(цитирование или адаптация).

2. Создание интеллект-карты по произведению.

3. Сочинение-рассуждение по проблеме, поднятой в книге.

4. Проект «Как бы я поступил на месте героя?».

Предложенный план представляет собой схему урока-чтения. На предтекстовом этапе активизируются знания о теме и авторе, что может быть реализовано через презентацию, подготовленную учеником. Таким образом, развиваются навыки проектной работы.

В частности, при работе со сказкой-притчей «Маленький Принц», сюжет которой связан с авиацией, можно подготовить 5-ти минутный доклад «Авиация Франции XX века». Цель – актуализация знаний, полученных на уроках истории или литературы, введение тематической лексики и погружение в сюжет сказки. Такое задание реализует принцип междисциплинарного подхода, поскольку в 10–11 классах изучаются литература и история XX–XXI вв., и «Маленький Принц» гармонично вписывается в данную программу.

Далее, учитель формулирует список вопросов для проверки понимания текста, обеспечивая опору для просмотрового чтения и облегчая восприятие текста, особенно для обучающихся с невысоким уровнем владения языком.

На втором этапе, этапе чтения, учащиеся приступают к первичному ознакомлению с текстом. Основная задача – понять общий смысл и ответить на вопросы, сформулированные учителем на предтекстовом этапе. В процессе чтения обучающиеся фиксируют незнакомые слова и формируют собственные вопросы по тексту, касающиеся авторского замысла в использовании определенных слов или конструкций. Этот этап может предполагать многократное прочтение, так как следующим шагом является поиск средств выразительности.

Послетекстовый этап предполагает пересказ прочитанного материала. Это задание может быть выполнено как на уроке (если была прочитана не одна глава или если понимание текста вызывает затруднения у большинства обучающихся), так и дома после прочтения серии глав. Крайне важно устранить пробелы в понимании новой лексики и грамматических явлений. Данный этап может быть в форме диалога между учениками и учителем, либо, при наличии в классе сильных учеников, им можно предложить объяснить эти явления.

Далее, после завершения чтения учащиеся определяют основную идею текста, высказывают свое мнение по проблеме и

моделируют свои действия на месте героев. Затем обсуждаются найденные тропы и их влияние на первоначальный смысл слов, а также прослеживается модификация смысла. Таким образом, оценивается навык смыслового чтения, поскольку осмысление философского подтекста и анализ выразительных лексических явлений требуют вдумчивого чтения с элементами аналитической работы.

При таком подходе к чтению, вероятно, в каждом классе из параллели будут выявляться индивидуальные пробелы в грамматике и лексике. Для восполнения лексических пробелов можно создать обще-классный словарь в форме таблицы, куда после каждого урока заносятся слова (глаголы, имена существительные, наречия, имена прилагательные, словосочетания). В начале каждого урока в качестве разминки можно проводить игровые упражнения: составление предложений по теме сказки с использованием слов из словаря, объяснение слова соседу, игру «Крокодил».

Для восполнения грамматических пробелов учителю необходимо вести учет затруднений, возникающих в ходе уроков чтения. Затем можно разработать короткие грамматические разминки: повторение теории (информацию готовит учитель или ученик) и выполнение нескольких упражнений (устных или письменных) для закрепления материала. Эффективность усвоения материала проверяется в творческих заданиях. Творческие задания, предоставляющие выбор, отражают принцип индивидуализации обучения. Задания вариативны: устные и письменные, групповые и индивидуальные, но все носят творческий характер. Каждый обучающийся сможет выбрать задание, соответствующее его интересам и уровню языковой подготовки.

С целью инсценировки диалога или монолога ученикам предлагается выучить и представить фрагменты из книги или создать свой собственный текст по мотивам прочитанного. Это задание доступно обучающимся с разным уровнем владения языком. Творчество проявляется в интерпретации текста и в подборе реквизита для презентации. Для 10–11 классов объем монологического высказывания составляет 14–15 фраз для каждой стороны в диалоге или монологе.

Также предлагается классический анализ прочитанного текста – написание сочинения-рассуждения по проблематике текста. «Маленький Принц» – философская сказка-притча, богатая темами для рассуждений. Учитель может предложить следующие темы: *«Мы в ответе за тех, кого приручили»* – как эта фраза характеризу-

ет отношения между людьми? «Все взрослые когда-то были детьми, но мало кто из них об этом помнит»: почему так важно сохранить детское восприятие мира? «Маленький Принц» и современный мир: что изменилось и что осталось неизменным? Обучающиеся могут сами выбрать тему, согласовав ее с учителем.

Практика написания сочинений-рассуждений с аргументацией важна для старшеклассников, так как им предстоит писать итоговое сочинение по литературе, для которого могут пригодиться идеи из «Маленького Принца». Данное задание, актуальное с точки зрения формы, требует достаточно высокого уровня владения языком. Объем сочинения – 200–250 слов.

Еще один вид задания – проект, создание которого является одним из условий допуска к ЕГЭ. Выполнение данного задания как завершающего этапа станет практикой для создания собственных проектов. Темой может быть предложено: «Как бы я поступил на месте героя?». Для ответа на этот вопрос ученику нужно выбрать интересного ему героя, проследить линию его решений и поступков, детально их проанализировать. Таким образом, подготовка этого задания невозможна без смыслового чтения.

Разработанный комплекс упражнений представляет собой гибкую структуру, отвечающую современным требованиям образования и запросам старшеклассников. Во-первых, предложенная схема работы позволяет использовать междисциплинарные знания, развивать навыки осознанного чтения, анализа, рефлексии и логического мышления. Во-вторых, предоставлена свобода творчества и выбора заданий, что позволяет учесть принцип индивидуализации обучения.

Предложенный комплекс упражнений развивает умения смыслового чтения, которое сочетает в себе ознакомительное чтение (для понимания основной мысли и разделения текста на смысловые части для углубленного изучения), поисковое чтение (при поиске ответов на вопросы на этапе чтения) и просмотровое чтение (для быстрого восстановления прочитанного текста в памяти).

Смысловое чтение полезно на лексико-грамматическом уровне и на уровне целого текста. На уровне текста обучающиеся вместе с учителем анализируют авторские идеи, размышляют о своем отношении к ним, изучают стилистические приемы, лексику, конструкции и грамматику, которые автор использует для передачи своего замысла. На лексико-грамматическом уровне или уровне отдельных слов и словосочетаний актуализируются знания лексики и грамматики. В процессе чтения выявляются

пробелы в знаниях и находятся пути их устранения. На основе прочитанного материала осуществляется переход к продуктивной деятельности, которая базируется на смысловом чтении.

В рамках исследования был разработан комплекс упражнений по самым ярким главам сказки «Маленький Принц». Глава I, в которой происходит знакомство читателя с автором, задается тон произведения. В главе XXI главный герой встречает Лису, персонажа, который становится своеобразным наставником для Маленького Принца. В данной главе раскрывается одна из главных идей произведения. Главы XXVI и XXVII являются заключительными и подводят итог произведения. Представляем разработанный комплекс упражнений.

Avant la lecture du chapitre numéro I :

1. *Regardez l'image, savez-vous qui c'est? D'où vient le personnage à droite?*



2. *Rappelez-vous et notez tous les mots liés au thème « l'aviation ».*

Pendant la lecture :

3. *Répondez aux questions en lisant le chapitre:*

- Qui est le narrateur du récit?
- Quelle carrière l'auteur a-t-il abandonné?
- Pourquoi l'auteur a-t-il abandonné sa carrière?
- De quoi les adultes aiment-ils parler?

4. *Marquez les mots inconnus de différentes couleurs (noms, verbes, adjectifs, adverbes, phrases).*

5. *Mettez entre parenthèses les cas d'utilisation de l'imparfait (du subjonctif).*

6. *Marquez les moyens d'expressivité, comment affectent-ils le texte?*

Après la lecture:

7. *Résumez brièvement le contenu du chapitre.*

8. *Discutez en classe: la différence de vision du monde entre les enfants et les adultes. Pourquoi cela arrive-t-il et comment garder l'enfant en soi?*

Avant la lecture du chapitre numéro XXI:

1. *Que signifie pour vous la phrase suivante? « Tu es responsable de ce que tu as apprivoisé ».*

2. *Rappelez-vous les mots suivants: apprivoiser qn., un renard, des chasseurs, le blé, un rite.*

Pendant la lecture:

3. *Répondez aux questions en lisant le chapitre:*

- Qui le Petit Prince rencontre-t-il?

b. Comment apprivoiser quelqu'un?
c. Pourquoi les rites sont-ils importants pour les gens?

d. Qu'est-ce qui rend les gens ou les choses importants pour une personne?

4. Marquez les mots inconnus de différentes couleurs (noms, verbes, adjectifs, adverbes, phrases).

5. Mettez entre parenthèses les cas d'utilisation du conditionnel et les phrases restrictives avec « ne...que ».

6. Marquez les moyens d'expressivité, comment affectent-ils le texte?

Après la lecture:

7. Résumez brièvement le contenu du chapitre.

8. Discutez en classe: Qu'est-ce que cela signifie pour vous « apprivoiser quelqu'un »?

Avant la lecture du chapitre numéro XXV–XXVI:

1. Répondez aux questions suivantes: « Savez-vous comment l'histoire du Petit Prince s'est terminée? Pourquoi a-t-il pris une telle décision? »

2. Rappelez-vous les mots suivants: se presser, un cache-nez, l'irréparable, se taire, être consolé, avoir envie de faire qqch.

Pendant la lecture:

3. Répondez aux questions en lisant le chapitre:

a. Pourquoi le Petit Prince veut-il revenir à sa planète?

b. Le Petit Prince et l'auteur lui-même, que pensent-ils de cette décision?

c. Quel est le paysage le plus beau et en même temps le plus triste pour l'auteur et pourquoi?

4. Marquez les mots inconnus de différentes couleurs (noms, verbes, adjectifs, adverbes, phrases).

5. Mettez entre parenthèses les adverbes, rappelez-vous les règles de formation des

adverbes français.

6. Marquez les moyens d'expressivité, comment affectent-ils le texte?

Après la lecture:

7. Résumez brièvement le contenu du chapitre.

8. Discutez en classe: Pourquoi pensez-vous que le Petit Prince a fait cela? Pourquoi le narrateur est-il si attaché au Petit Prince? Quels sentiments avez-vous eus lors de la lecture de ce conte?

Après avoir lu le livre entier (chapitres sélectionnés) effectuez des consignes créatives à choisir:

1. Jouez la scène costumée d'un dialogue ou d'un monologue (citation exacte du livre ou inspirée) ou d'un fragment du livre.

2. Créez des cartes mentales sur l'œuvre lue.

3. Écrivez un essai sur le problème discuté dans le livre.

4. Faites un projet: « Comment ferais-je à la place du héros? »

Результаты апробации методики формирования умений смыслового чтения текстов на французском языке у старшеклассников. В целях проверки правильности выдвинутой гипотезы исследования проводилось опытное обучение на базе МАОУ гимназия № 39 «Французская гимназия» г. Екатеринбург. Опытное обучение проходило в течение месяца в сентябре и октябре 2023 г. в 11 «Д» классе в подгруппе из 14 человек. Для выяснения уровня владения коммуникативными компетенциями смыслового чтения франкоязычных текстов было проведено диагностическое тестирование (табл. 1).

Критерием оценки умений смыслового чтения в тестах явились процентные подсчеты правильных ответов: 100–85 % – «отлично»; 84–70 % – «хорошо»; 69–50 % – «удовлетворительно»; ниже 50 % – «неудовлетворительно».

Таблица 1. Диагностический тест для проверки уровня умений смыслового чтения у учащихся 11 класса

Номер задания	Правильный ответ	Содержание задания
1	2	3
		Задания закрытого типа
		Choisissez la bonne réponse
1		Quelle est la profession du narrateur ? a) voyageur b) aviateur c) géologue
		Choisissez la bonne réponse
2		Pourquoi le narrateur s'est-il retrouvé loin de chez lui? a) Il aime voyager b) Il explore le désert c) Il a eu un accident
		Choisissez la bonne réponse
3		L'auteur, avec qui a-t-il eu une rencontre dans le désert? a) Il a rencontré un serpent Boa b) Il a rencontré le Petit Prince c) Il a rencontré une caravane de marchands

Продолжение таблицы 1

1	2	3
4		Choisissez la bonne traduction «J'ai alors dessiné l'intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre». a) «Я не смог нарисовать удава, и взрослые не смогли понять» b) «Я тогда нарисовал внутренность удава, чтобы взрослые могли понять» c) «Я нарисовал удава, и взрослые люди смогли понять»
5		Choisissez la bonne réponse Qui est le Petit Prince? a) Un nain fabuleux b) Un enfant mystérieux c) Un petit fantôme
6		Choisissez la bonne réponse Pourquoi a-t-il quitté sa planète natale? a) Il a quitté sa planète à cause de la guerre b) Il a quitté sa planète à cause des inondations c) Il a quitté sa planète en raison des exigences de sa rose
7		Choisissez la bonne réponse D'où vient le Petit Prince? a) Il venait d'une étoile inconnue b) Il venait de la Voie Lactée c) Il venait d'une planète à peine plus grande qu'une maison
8		Choisissez la bonne réponse Qui est le personnage principal de l'œuvre? a) Le conteur b) Le Petit Prince c) La rose
9		Remettez le dialogue dans l'ordre a) Un mouton mange tout ce qu'il rencontre b) Oui. Même les fleurs qui ont des épines c) Alors les épines, à quoi servent-elles? d) Un mouton, s'il mange des arbustes, il mange aussi des fleurs? e) Même les fleurs qui ont des épines? f) Les épines, ça ne sert à rien, c'est de la pure méchanceté de la part des fleurs
10		Choisissez la bonne réponse Pourquoi le serpent boa sur l'image avait-il une forme si étrange? a) Le serpent boa a bien mangé b) Le serpent boa a avalé un mouton c) Le serpent boa a avalé un éléphant
11		Choisissez la bonne réponse Quel est le sens des répétitions (tropes) dans la phrase « je lui parlais de bridge, de golf, de politique et de cravates ». a) Le nombre de passe-temps b) La diversité des intérêts c) L'effet de l'ironie de l'auteur
12		Choisissez la bonne réponse Selon le Petit Prince, de quoi les adultes aiment-ils parler? a) De la météo b) De leurs vacances c) De la politique et les cravates
13		Choisissez la bonne réponse Choisissez les caractéristiques du Petit Prince. a) Il ne renonce jamais à obtenir une réponse à ses questions b) Il est indifférent au milieu hostile dans lequel il évolue c) Il est indifférent à la nature d) Il comprend la parole des fleurs et des animaux
14		Choisissez la bonne réponse Que nous apprend le texte du premier chapitre ? Que cherche le petit prince? a) Il cherche un ami b) Il cherche à se divertir c) Il cherche à acquérir des amis comme des objets

Окончание таблицы 1

1	2	3
		Задания открытого типа
		Complétez la phrase
15		A l'avenir le narrateur voulait être _____
		Complétez la phrase
16		« J'avais été découragé par _____ de mon dessin numéro 1 et numéro 2 »
		Complétez la phrase
17		« J'ai alors dessiné _____ du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre »
		Complétez la phrase
18		Semblant venir de nulle part, le petit bonhomme mystérieux ne paraît « ni égaré, ni mort de fatigue, ni mort _____, ni mort de peur » dans cet environnement si hostile
		Complétez la phrase
19		Le Petit Prince a demandé au pilote: « S'il vous plait... _____ un mouton »!
		Complétez la phrase
20		Et, s'il sait voir le mouton à l'intérieur de sa caisse, nous pouvons penser qu'il est très certainement capable de voir _____ à l'intérieur des boas!

Были получены следующие результаты: на «отлично» ответили 14 % подгруппы, на «хорошо» – 36 %, на «удовлетворитель-

но» – 36 %, не справились с заданиями 14 %, получивших отметку «неудовлетворительно» (рис. 1).

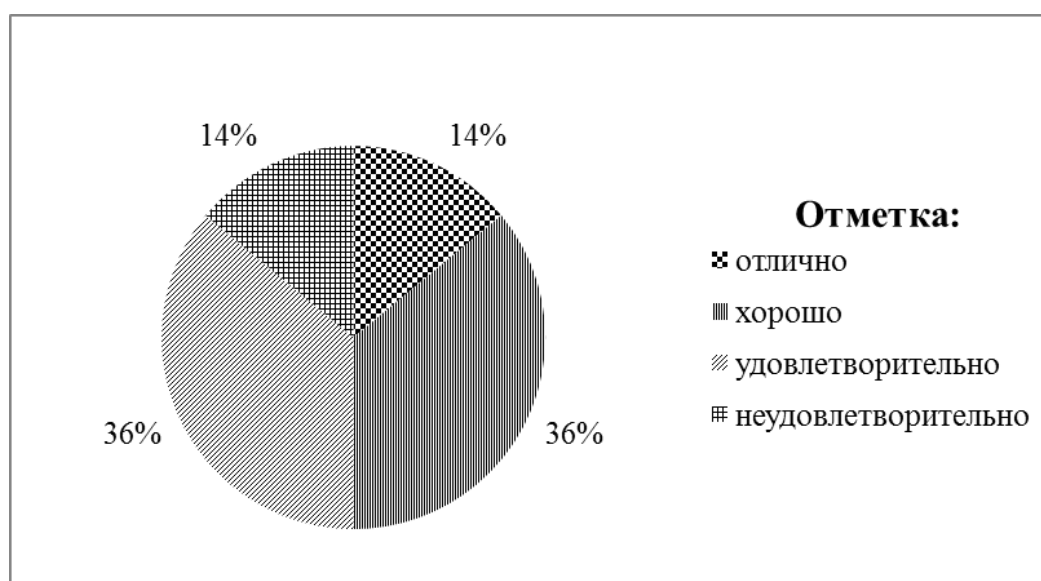


Рис. 1. Уровень владения коммуникативными компетенциями смыслового чтения франкоязычных текстов учащимися 11 «Д» класса до прохождения опытного обучения

На следующем этапе исследования в течение месяца проходило опытное обучение с использованием комплекса упражнений, разработанного авторами, для обучения овладению коммуникативными компетенциями смыслового чтения франкоязычных текстов на основе сказки-притчи «Маленький Принц». Выше мы представили

упражнения и алгоритмы их выполнения, этапы работы и методические приемы обучения смысловому чтению.

На заключительном этапе проводилось итоговое тестирование с целью проверки результативности предложенной методики (табл. 2).

Таблица 2. Итоговый тест для проверки уровня сформированности умений смыслового чтения у обучающихся 11 класса после выполнения предложенных упражнений

Номер задания	Правильный ответ	Содержание задания
1	2	3
		Задания закрытого типа
		Choisissez la bonne réponse
1		Quel est le but du voyage du Petit Prince? a) Voir la beauté de la nature et du monde b) Faire connaissance des gens différents c) Résoudre le mystère de la vie et se faire des amis
2		Choisissez la bonne réponse Qui a conseillé au Petit Prince de parcourir la Terre? a) Le géographe b) La rose c) Le serpent boa
3		Choisissez la bonne réponse Quelle étape représentait le voyage sur la Terre? a) C'était la sixième étape de son voyage b) C'était la septième étape de son voyage initiatique c) C'était la quatrième étape de son voyage
4		Choisissez la bonne traduction « Mais, sur ta si petite planète, il te suffisait de tirer ta chaise de quelques pas. Et tu regardais le crépuscule chaque fois que tu le désirais ». a) Но, если твоя планета такая маленькая, тебе достаточно было подвинуть стул на несколько шагов. И ты видел сумерки каждый раз, когда тебе хотелось b) Но, если на твоей планете мало места, то ты мог видеть заход солнца со стула, где сидел c) Но, если на твоей маленькой планете тебе хотелось увидеть сумерки, тебе достаточно было повернуться
5		Choisissez la bonne réponse A qui le Petit Prince raconte-t-il sa vie, ses voyages et ses rencontres? a) Au renard b) A l'aviateur c) A sa rose
6		Choisissez la bonne réponse Qu'est-ce que le Petit Prince a compris après ses échanges avec les personnages qu'il avait abordé sur les différents astéroïdes? a) qu'il connaît bien le monde b) qu'il cherche en vain des amis c) qu'il ne souhaite pas leurs ressembler
7		Choisissez la bonne réponse Ses deux vrais amis sur Terre, qui sont-ils? a) Ce sont le renard et l'aviateur b) La rose et les papillons de sa planète c) Le serpent boa et le mouton
8		Choisissez la bonne réponse Que signifie d'être « apprivoisé » selon le renard? a) C'est la quête d'amitié b) C'est le lien qui réside dans la possession c) C'est l'obtention d'un lien naturel
9		Remettez le dialogue dans l'ordre a) Je ne suis pas une herbe b) Il n'y a pas de tigres sur ma planète, ...et puis les tigres ne mangent pas l'herbe c) Adieu d) Je ne crains rien des tigres, mais j'ai horreur des courants d'air. Vous n'auriez pas un paravent?
10		Choisissez la bonne réponse Quel est le résultat du voyage de Petit Prince et de ses rencontres avec des personnages? a) Découverte de l'amitié comme d'un lien naturel, d'un privilège et non comme d'une possession b) Découverte de l'amitié comme d'un lourd fardeau c) Considération de l'amitié comme d'un profit dans sa carrière

Окончание таблицы 2

1	2	3
11		Choisissez la bonne réponse Que exprime le chiasme dans la parole du renard: « Je chasse les poules, les hommes me chassent »? a) Les défis de la survie du renard dans un environnement étranger b) Les particularités de la chasse aux oiseaux par le renard c) Cela exprime l'absurdité de la situation et le cercle vicieux dans lequel vit le renard
12		Choisissez la bonne réponse Qui apprend au Petit Prince comment procéder pour gagner le privilège d'un ami? a) La rose de sa planète b) Le renard qui revêt le rôle d'initiateur c) Le narrateur de cette histoire
13		Choisissez la bonne réponse Quelle était la proposition du serpent boa pour aider le Petit Prince à rentrer sur sa planète? a) Il a proposé de l'y renvoyer b) Il a proposé de l'empoisonner c) Il a proposé de le tuer
14		Choisissez la bonne réponse Comment peut-on apprivoiser une personne selon le renard? a) Il faut être très patient et peu à peu se rapprocher l'un à l'autre b) Il faut « posséder » des amis c) Il est nécessaire de parler le même langage avec des amis
Задания открытого типа		
15		Complétez la phrase « J'ai été sotte. Je _____ pardon. Tâche d'être heureux »
16		Complétez la phrase Le Petit Prince initie le voyage à la _____ de l'amitié
17		Complétez la phrase « C'est comme cinq cent _____ de gélots »
18		Complétez la phrase Le personnage principal veut apprendre le sens du mot « _____ »
19		Complétez la phrase Ce jeune enfant aux cheveux blonds pose beaucoup de _____ et répond rarement lorsqu'on l'interroge
20		Complétez la phrase Mais, comprenant qu'il ne pouvait plus vivre sans sa rose, il accepte la proposition du _____ pour l'aider à rentrer sur sa planète

Были получены следующие результаты тестов: «отлично» – 50 %, «хорошо» – 36 %,

«удовлетворительно» – 14 % (рис. 2).

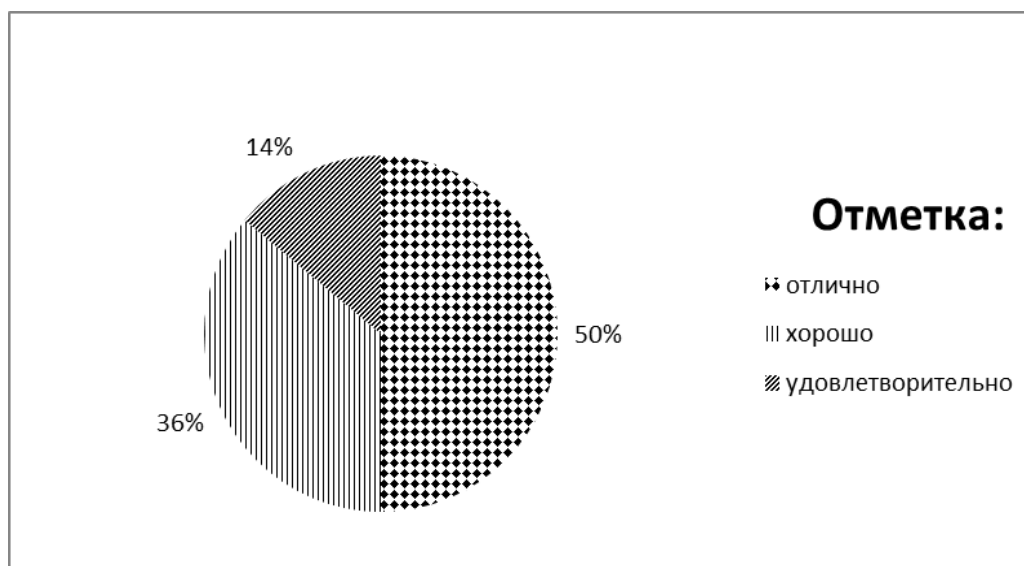


Рис. 2. Уровень владения коммуникативными компетенциями смыслового чтения франкоязычных текстов учащимися 11 «Д» класса после опытного обучения

В диаграммах на рисунках 1 и 2 наглядно представлена положительная динамика формирования умений смыслового чтения франкоязычных текстов. Эффективность использования разработанного комплекса упражнений доказана результатами итогового тестирования: учащихся, отлично выполнивших задания, после опытного обучения стало на 36 % больше, чем до эксперимента. Положителен тот факт, что с итоговым тестом справились все учащиеся, хороших отметок получено 36 %, а удовлетворительных – только 14 %, неудовлетворительных ответов не было.

Выводы

Центральным понятием исследования является «смысловое чтение», в связи с чем были изучены работы Е. И. Пассова, И. В. Пономаревой, М. Вайсбурд, Л. П. Доблаева, С. К. Фоломкиной и многих других исследователей, посвященные чтению как виду речевой деятельности и компоненту иноязычного образования. Процесс чтения изучался с точки зрения психологии в опоре на работы А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии и др. Важную роль для овладения коммуникативными компетенциями чтения играет классификация видов чтения Е. Н. Солововой, а также деление работы с текстом, предложенное В. М. Фадеевым, на предтекстовый этап, текстовый и послетекстовый. В качестве материала для развития умений смыслового чтения была выбрана французская сказка. Далее был проанализирован УМК «L'oiseau bleu» по французскому языку для 10–11 классов. Для анализа были выбраны блоки, акцентирующие работу с текстами. Проводились собеседование с учениками 11 класса и диагностическое тестирование для выяснения уровня уже имеющихся компетенций чтения. Важным этапом стали создание комплекса упражнений по развитию умений смыслового чтения у старшеклассников на основе сказки «Маленький Принц» Антуана де Сент-Экзюпери, а также описание методики работы с предложенным комплексом. В рамках исследования обоснован выбор данной сказки-притчи, отмечена ценность философского смысла, понятий морали, а также используемой разговорной лексики и грамматических явлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык: чтение профессиональных текстов : методические указания / сост. И. В. Умнова. – Ярославль, 2014. – 52 с.
2. Берман, И. М. Основы методики преподавания иностранных языков / И. М. Берман, В. А. Бухбиндер. – Киев, 1986. – 335 с.
3. Бонкало, Т. И. Интегративные стратегии обучения смысловому чтению как средство достижения метапредметных результатов / Т. И. Бонкало, А. А. Мальков // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 3 (37). – С. 104–116. – DOI: 10.15350/2409-7616.2023.3.09. – EDN NHTZUT.
4. Вайсбурд, М. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М. Вайсбурд, С. А. Блохина // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 2. – С. 33–38.

Также подчеркнута популярность сказки среди русскоязычных школьников, что делает ее релевантным выбором для уроков французского языка.

Экспериментальным этапом явилось проведение в течение месяца опытного обучения в подгруппе старшеклассников. Исследовалось применение методики, основанной на разработанном авторами комплексе упражнений для обучения смысловому чтению на французском языке на основе текста сказки «Маленький Принц». После опытного обучения проводилось итоговое тестирование, состоящее из ряда заданий на проверку социокультурных компетенций чтения, понимания и интерпретации философского смысла прочитанного, а также правильности усвоения лексико-грамматического материала по теме. Компаративный анализ данных, полученных в ходе диагностического и итогового тестирования, показал положительную динамику усвоения коммуникативных компетенций смыслового чтения в результате применения разработанного комплекса упражнений. Доля учащихся, усвоивших приемы смыслового чтения на «отлично», выросла с 14 % до 50 %. Среди учеников, ответивших на «хорошо», отмечался тот же процент – 36 %, но его состав изменился, так как в эту группу вошли те, кто написал диагностический тест на «удовлетворительно». Что касается неудовлетворительных ответов, то в итоговом тестировании таких учеников не было, они смогли разобраться с изучаемым материалом на удовлетворительные отметки, и их доля составила 14 % тестируемых.

Таким образом, результаты проведенного опытного обучения доказывают эффективность методики, основанной на специально разработанном комплексе упражнений для развития умений смыслового чтения на французском языке у старшеклассников, с целью применения усвоенных коммуникативных компетенций в дальнейшем процессе обучения. Перспективами исследования является возможность создания сборника с комплексами упражнений для изучения известных французских сказок для учащихся с разным уровнем владения языком.

5. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка : сб. избр. тр. / Л. С. Выготский. – Москва : ЭКС-МО, 2003. – EDN QXGCBL.
6. Голубева, Т. И. Инновационные лингводидактические технологии обучения иностранным языкам : коллективная монография / Т. И. Голубева, О. А. Запороцкая, Л. Д. Ефанова. – Москва : Русайнс, 2024. – 150 с.
7. Григорьева, Е. Я. Французский язык. 11 класс. «L'oiseau bleu – Синяя птица». Второй иностранный язык. Базовый уровень : учебник / Е. Я. Григорьева, Е. Ю. Горбачева, М. Р. Лисенко. – Москва : Просвещение, 2023. – 320 с.
8. Григорьева, Е. Я. Французский язык. Книга для учителя к учебнику французского языка «L'oiseau bleu» для 10–11 классов общеобразовательных учреждений / Е. Я. Григорьева. – Москва : Просвещение, 2021. – 77 с.
9. Добраев, Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добраев. – Москва, 1982. – 176 с.
10. Дунаева, А. С. Культурологическая идея концепции коммуникативного иноязычного образования / А. С. Дунаева, М. Н. Ветчинова // Язык и культура. – 2014. – № 3 (27). – С. 138–145. – EDN QWWUMQ.
11. Ерофеева, Е. В. Профессионально ориентированное чтение на иностранном языке (французском) в неязыковом вузе как источник информации по специальности / Е. В. Ерофеева, Л. В. Скопова, И. А. Стихина // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 1. – С. 250–255. – EDN TXZBUM.
12. Ерофеева, Е. В. Стратегии смыслового чтения как один из комбинированных методов обучения иностранному языку / Е. В. Ерофеева, Л. В. Скопова, Е. А. Папылева // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 11-1 (164). – С. 91–94. – EDN OBSDXJ.
13. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42. – EDN SMMBFV.
14. Коблева, С. Я. Учет возрастных психологических особенностей старшеклассников / С. Я. Коблева // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2000. – № 1. – С. 180–181.
15. Кон, И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон. – Москва, 1979. – 175 с.
16. Леонтьев, А. А. Коммуникативность: пришло или прошло ее время? / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С. 22–23. – EDN TXCPERQ.
17. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва, 2023. – 216 с.
18. Лурия, А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А. Р. Лурия. – Москва, 2008. – 64 с.
19. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Москва : Прогресс, 2021. – 448 с.
20. Маленький Принц. Ночной полет : книга для чтения на французском языке. – Санкт-Петербург, 2017. – 244 с.
21. Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому / М. Монтессори, Г. Корнетов. – Москва, 2022. – 272 с.
22. Мусаелян, И. Ф. Комплекс упражнений, направленных на формирование языковой компетенции / И. Ф. Мусаелян // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2014. – № 2 (14). – С. 74–78. – EDN SMGQRF.
23. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языка) / под ред. Т. Г. Волковой. – Москва, 2009. – 448 с.
24. Основы методики обучения иностранным языкам : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва : КноРус, 2022. – 389 с.
25. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – Москва, 1977. – 216 с.
26. Пассов, Е. И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея / Е. И. Пассов. – Москва : Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.
27. Пономарева, Н. В. Использование стратегий смыслового чтения в процессе обучения : методический сборник / Н. В. Пономарева. – Артинск, 2017. – 97 с.
28. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
29. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва, 2006. – 141 с.
30. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам : учебно-методическое пособие / сост. Т. И. Скрипникова. – Владивосток, 2017. – 137 с.
31. Фадеев, В. М. Домашнее чтение в старших классах, его организация и способы контроля / В. М. Фадеев // Иностранные языки в школе. – 1979. – Т. 6, № 17. – С. 28–30.
32. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – Москва, 1987. – 335 с.
33. Brown, D. H. Principles of language learning and teaching / D. H. Brown. – New York, 2007. – 416 p.
34. Cuq, J-P. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde / J-P. Cuq, I. Gruca. – PUG Collection : Didactique (FLE), 2017. – 496 p.
35. Day, R. R. Developing Reading Comprehension Questions / R. R. Day, J. Park // Reading in a Foreign Language. – 2005. – Vol. 17, no. 1. – P. 60–73.
36. Erofeeva, E. V. Méthodologie de l'élaboration d'un Manuel de français seconde langue étrangère à visée professionnelle / E. V. Erofeeva, L. V. Skopova // Филологический класс. – 2020. – Vol. 25, no. 1. – P. 153–163. – DOI: 10.26170/FK20-01-15. – EDN UYJCAC.
37. Grabe, W. Teaching and researching reading / W. Grabe, F. L. Stoller. – Abingdon, 2019. – 464 p.

38. Labonte, R. Lire avec plaisir en français langue seconde / R. Labonte // Le Français dans le monde. – 1979. – No. 141. – P. 80–86.
39. Maley, A. Storytelling for language learning / A. Maley. – Brighton, 2015. – 176 p.
40. Nation, I. S. P. Teaching ESL/EFL reading and writing / I. S. P. Nation. – Abingdon, 2008. – 224 p.
41. Wright, A. Storytelling with children / A. Wright. – Oxford, 1995. – 274 p.
42. Zarate, G. Enseigner une culture étrangère / G. Zarate. – Paris : Hachette, 1986. – 160 p.

REFERENCES

1. Umnova, I. V. (Ed.). (2014). Angliyskiy yazyk: chtenie professional'nykh tekstov = English: Reading professional texts. Yaroslavl, 52 p.
2. Berman, I. M., Bukhbinder, V. A. (1986). Osnovy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov = Fundamentals of methods of teaching foreign languages. Kiev, 335 p.
3. Bonkalo, T. I., Malkov, A. A. (2023). Integrativnye strategii obucheniya smyslovomu chteniyu kak sredstvo dostizheniya metapredmetnykh rezul'tatov = Integrative strategies for teaching semantic reading as a means of achieving metasubject results. *CITISE*, 3(37), 104–116. DOI: 10.15350/2409-7616.2023.3.09. EDN HHTZUT.
4. Vaisburd, M., Blokhina, S. A. (1998). Obuchenie ponimaniyu inoyazychnogo teksta pri chtenii kak poiskovoy deyatelnosti = Learning to understand a foreign language text when reading as a search activity. *Foreign Languages at School*, 2, 33–38.
5. Vygotsky, L. S. (2003). Psikhologiya razvitiya rebenka = Psychology of child development. Moscow: EKSMO Publishing House. EDN QXGCBL.
6. Golubeva, T. I., Zaporotskaya, O. A., Efanova, L. D. (2024). Innovatsionnye lingvodidakticheskie tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam = Innovative linguodidactic technologies of teaching foreign languages. Moscow: Rusayns Publishing House, 150 s.
7. Grigorieva, E. Ya., Gorbacheva, E. Yu., Lisenko, M. R. (2023). Frantsuzskiy yazyk. 11 klass. «L'oiseau bleu – Sinyaya ptitsa». Vtoroy inostranny yazyk. Bazovyy uroven' = French language. 11th grade. «L'oiseau bleu – The Blue Bird». A second foreign language. Basic level. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 320 p.
8. Grigorieva, E. Ya. Frantsuzskiy yazyk. Kniga dlya uchitelya k uchebniku frantsuzskogo yazyka «L'oiseau bleu» dlya 10–11 klassov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy = French language. A teacher's book for the French language textbook «L'oiseau bleu» for grades 10–11 in general education institutions. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 77 p.
9. Dobraev, L. P. (1982). Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya = Semantic structure of the educational text and problems of its understanding. Moscow, 176 p.
10. Dunaeva, A. S., Vetchinova, M. N. (2014). Kul'turologicheskaya ideya kontseptsii kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya = The cultural idea of the concept of communicative foreign language education. *Language and Culture*, 3(27), 138–145. EDN QWWUMQ.
11. Erofeeva, E. V., Skopova, L. V., Stikhina, I. A. (2025). Professional'no orientirovannoe chtenie na inostrannom yazyke (frantsuzskom) v neyazykovom vuze kak istochnik informatsii po spetsial'nosti = Professionally oriented reading in a foreign language (French) in a non-linguistic university as a source of information on a specialty. *Pedagogical Education in Russia*, 1, 250–255. EDN TXZBUM.
12. Erofeeva, E. V., Skopova, L. V., Papyleva, E. A. (2024). Strategii smyslovogo chteniya kak odin iz kombinirovannykh metodov obucheniya inostrannomu yazyku = Strategies of semantic reading as one of the combined methods of teaching a foreign language. *Global Scientific Potential*, 11-1(164), 91–94. EDN OBSDXJ.
13. Zimnyaya, I. A. (2003). Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya = Key competencies – a new paradigm of educational outcome. *Higher Education Today*, 5, 34–42. EDN SMMBFV.
14. Kobleva, S. Ya. (2000). Uchet vozrastnykh psikhologicheskikh osobennostey starsheklassnikov = Consideration of age-related psychological characteristics of high school students. *Bulletin of the Adygea State University*, 1, 180–181.
15. Kon, I. S. (1979). Psikhologiya yunosheskogo vozrasta = Psychology of youth. Moscow, 175 p.
16. Leontiev, A. A. (1991). Kommunikativnost': prishlo ili proshlo ee vremya? = Communicativeness: Has its time come or has it passed? *Foreign Languages at School*, 5, 22–23. EDN TXCPEQ.
17. Leontiev, A. A. (2023). Yazyk, rech', rechevaya deyatelnost' = Language, speech, speech activity. Moscow, 216 p.
18. Luriya, A. R. (2008). Neyropsikhologiya i problemy obucheniya v obshcheobrazovatel'noy shkole = Neuropsychology and problems of education in secondary schools. Moscow, 64 p.
19. Luriya, A. R. (2021). Yazyk i soznanie = Language and consciousness. Moscow: Progress Publishing House, 448 p.
20. Malenkiy Prints. Nochnoy polet = The Little Prince. Night Flight. (2017). Saint Petersburg, 244 p.
21. Montessori, M., Kornetov, G. (2022). Pomogi mne eto sdelat' samomu = Help me do it myself. Moscow, 272 p.
22. Musaelyan, I. F. (2014). Kompleks uprazhneniy, napravlennykh na formirovanie yazykovoy kompetentsii = A set of exercises aimed at the formation of linguistic competence. *Humanities. Bulletin of the Financial University*, 2(14), 74–78. EDN SMGQRF.
23. Volkova, T. G. (Ed.). (2009). Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazyka) = New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow, 448 p.
24. Galskova, N. D., Vasilevich, A. P., Koryakovtseva, N. F., Akimova, N. V. (2022). Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam = Fundamentals of foreign language teaching methods. Moscow: KnoRus Publishing House, 389 p.

25. Passov, E. I. (1977). *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* = Fundamentals of methods of teaching foreign languages. Moscow, 216 p.
26. Passov, E. I. (2006). *Sorok let spustya, ili Sto i odna metodicheskaya ideya* = Forty years later, or One hundred and one methodological idea. Moscow: Glossa-Press Publishing House, 240 p.
27. Ponomareva, N. V. (2017). *Ispol'zovanie strategiy smyslovogo chteniya v protsesse obucheniya* = The use of semantic reading strategies in the learning process. Artinsk, 97 p.
28. Rubinshtein, S. L. (2002). *Osnovy obshchey psikhologii* = Fundamentals of general psychology. Saint Petersburg: Piter Publishing House, 720 p.
29. Solovova, E. N. (2006). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs* = Methods of teaching foreign languages: Basic course. Moscow, 141 p.
30. Skripnikova, T. I. (Ed.). (2017). *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* = Theoretical foundations of the methodology of teaching foreign languages. Vladivostok, 137 p.
31. Fadeev, V. M. (1979). *Domashnee chtenie v starshikh klassakh, ego organizatsiya i sposoby kontrolya* = Home reading in high school, its organization and methods of control. *Foreign Languages at School*, 6(17), 28–30.
32. Folomkina, S. K. (1987). *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze* = Teaching reading in a foreign language in a non-linguistic university. Moscow, 335 p.
33. Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York, 416 p.
34. Cuq, J-P., Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG Collection: Didactique (FLE), 496 p.
35. Day, R. R., Park, J. (2005). *Developing Reading Comprehension Questions*. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60–73.
36. Erofeeva, E. V., Skopova, L. V. (2020). *Méthodologie de l'élaboration d'un Manuel de français seconde langue étrangère à visée professionnelle*. *Philological Class*, 25(1), 153–163. DOI: 10.26170/FK20-01-15. EDN UYJCAC.
37. Grabe, W., Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading*. Abingdon, 464 p.
38. Labonte, R. (1979). *Lire avec plaisir en français langue seconde*. *Le Français dans le monde*, 141, 80–86.
39. Maley, A. (2015). *Storytelling for language learning*. Brighton, 176 p.
40. Nation, I. S. P. (2008). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Abingdon, 224 p.
41. Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford, 274 p.
42. Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 160 p.

МОБИЛЬНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОСВОЕНИИ ЭЛЕКТРОСТАТИКИ

Корнев Юрий Алексеевич,

SPIN-код: 3706-2930

аспирант, ассистент кафедры физики и дидактики физики имени профессора В. В. Майера, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко, Российская Федерация, г. Глазов, x1olineage@bk.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; образовательный процесс; методы обучения; физика; методика преподавания физики; электростатика; мобильная исследовательская физическая лаборатория; системно-деятельностный подход; экспериментальная деятельность; учебный физический эксперимент; педагогический эксперимент

АННОТАЦИЯ. Приведены результаты констатирующего педагогического эксперимента, свидетельствующего о существовании образовательной проблемы системной экспериментальной деятельности при освоении электростатики обучающимися. Сделано предположение, что для реализации деятельностного подхода при изучении электростатики целесообразно использовать форму работы с обучающимися, созданную и применяемую более 10 лет на кафедре физики и дидактики физики имени профессора В. В. Майера в Глазове – Мобильную исследовательскую физическую лабораторию. Разработаны содержание и методика Мобильной исследовательской физической лаборатории по электростатике, включающей пять двухчасовых аудиторных занятий, на которых реализуется коллективная, групповая и индивидуальная экспериментальная деятельность и применяются результаты самостоятельно выполненных обучающимися учебных проектов. Представлены условия и результаты формирующего педагогического эксперимента в форме Мобильной исследовательской физической лаборатории, проводимого в течение двух лет и охватывающего 53-х студентов. Методами тестирования и наблюдения выявлен положительный дидактический эффект, достигаемый благодаря предлагаемому содержанию и методике организации экспериментальной деятельности по электростатике. Новизной обладают содержание и методика проведения Мобильной исследовательской физической лаборатории по электростатике, обеспечивающие организацию разных видов деятельности обучающихся. Теоретическая значимость заключается в уточнении понятия деятельностного подхода применительно к освоению электростатики. Практическая значимость определяется использованием новых и усовершенствованных экспериментов по электростатике, которые могут быть рекомендованы для школы и педагогического вуза. Исследование выполнено на базе Федеральной инновационной площадки «Школа учебного физического эксперимента».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Корнев, Ю. А. Мобильная исследовательская физическая лаборатория как средство реализации деятельностного подхода при освоении электростатики / Ю. А. Корнев // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 97–106.

MOBILE RESEARCH PHYSICS LABORATORY AS A MEANS OF IMPLEMENTING AN ACTIVITY-BASED APPROACH IN MASTERING ELECTROSTATICS

Kornev Yuri Alekseevich,

Postgraduate Student, Assistant of Department of Physics and Didactics of Physics named after Professor V. V. Mayer, Glazov State Engineering and Pedagogical University named after V. G. Korolenko, Russian Federation, Glazov

KEYWORDS: higher education institutions; students; educational process; teaching methods; physics; methods of teaching physics; electrostatics; mobile research physics laboratory; system-activity approach; experimental activity; educational physical experiment; pedagogical experiment

ABSTRACT. The results of an ascertaining pedagogical experiment are presented, indicating the existence of an educational problem of systemic experimental activity in the development of electrostatics by students. It is suggested that in order to implement an activity-based approach to the study of electrostatics, it is advisable to use a form of work with students created and used for more than 10 years at the Department of Physics and Didactics of Physics named after Professor V. V. Mayer in Glazov – the Mobile Research Physics Laboratory. The content and methodology of the Mobile Research Physics Laboratory in electrostatics have been developed, which includes five two-hour classroom sessions in which collective, group and individual experimental activities are carried out and the results of self-completed educational projects are applied. The conditions and results of a formative pedagogical experiment in the form of Mobile Research Physics Laboratory, conducted over two years and involving 53 students, are presented. The methods of testing and observation revealed a positive didactic effect, achieved due to the proposed content and methodology of organizing experimental activities in electrostatics. The content and methodology of the Mobile Research Physics Laboratory in electrostatics, which ensure the organization of various types of students' activities, are new. The theoretical significance lies in clarifying the concept of an activity-based approach in relation to the development of electrostatics. The practical significance is determined by the use of new and improved experiments in electrostatics, which can be recommended for schools and pedagogical universities. The research was carried out on the basis of the Federal innovation platform "School of educational Physical Experiment".

FOR CITATION: Kornev, Yu. A. (2026). Mobile Research Physics Laboratory as a Means of Implementing an Activity-Based Approach in Mastering Electrostatics. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 97–106.

Введение

Президентом России В. В. Путиным поставлена задача повышения качества преподавания физики в школе¹. Главная проблема на пути решения этой задачи – отсутствие системной экспериментальной деятельности обучающихся по физике. Построение содержания и методики организации экспериментальной деятельности в школе и педагогическом вузе является актуальным направлением исследований в дидактике физики [13]. Наибольшее значение для теории и практики имеет разработка содержания и методики экспериментальной деятельности при изучении конкретных разделов школьного курса физики [12]. В качестве такого раздела нами выбрана электростатика. Здесь учащиеся знакомятся с фундаментальными понятиями, явлениями и физическими величинами, от глубины усвоения которых зависит дальнейшее изучение всей электродинамики. Однако при изучении электростатики совершенно отсутствуют лабораторные работы; нет безопасных приборов для индивидуальной экспериментальной проектной деятельности; отсутствует основанная на доказательном эксперименте методика проведения уроков и внеурочных занятий. Решению указанных проблем посвящен ряд наших работ. Например, в [5] предложена лабораторная работа по электростатике, в [2] – модель проектной деятельности учащихся. В работе [7] мы рассмотрели школьные уроки, на каждом из которых применяются один или несколько простых опытов по электростатике.

В статье А. П. Усольцева, Т. Н. Шамало и Б. М. Игошева [15] обоснована необходимость построения *системы учебного эксперимента* с точки зрения формирования мышления школьников; приведены требования к этой системе и сказано, что «...их выполнение невозможно при использовании одного или нескольких отдельных, несвязанных между собой экспериментов. Необходимо построение и использование системы школьного физического эксперимента, поэтапно формирующей в сознании учеников систему знаний по той или иной теме школьного курса физики» [15, с. 68]. Необходимость построения систем экспериментов определяется также идеей *системно-деятельностного подхода*, который должен служить основой организации обучения согласно Федеральному государственному образовательному стандарту [1]. О. С. Тоистева раскрывает сущность системно-деятельностного подхода, предполагающего единство разных

видов деятельности: «системно-деятельностный подход <...> представляет собой специфический метод системной организации целостного образовательного процесса как единства разных видов деятельности студентов (учебной, учебно-профессиональной, научно-исследовательской, внеучебной, социокультурной)»².

Опираясь на указанные исследования, мы предположили: *если* разработать серии доказательных опытов на основе современных безопасных бытовых приборов, электронных компонентов и материалов (пьезогенератор высокого напряжения, электронный высоковольтный источник, электрофор и др.), *повысить* доказательность традиционных экспериментов и учебных приборов по электростатике, *а затем* построить основанную на новых и усовершенствованных опытах методику организации урочной и внеурочной, коллективной³, групповой и индивидуальной экспериментальной деятельности обучающихся, *то* деятельностный подход при изучении электростатики в школе и педагогическом вузе будет реализован: повысится уровень знаний и умений учащихся по электростатике, они освоят элементы логики научного познания, приобретут экспериментальные умения и навыки проектной деятельности.

Такая системная всесторонняя экспериментальная деятельность на обычных уроках по электростатике затруднительна. Раздел насыщен теорией [9], учащиеся должны научиться решать сложные задачи, не подлежащие экспериментальной проверке. Наблюдения и собственный опыт преподавания показывают, что учитель не успевает на уроке изложить всю запланированную теорию, и на опыты времени не остается. В связи с этим целью нашего исследования стали поиск и апробация формы организации изучения электростатики, в наибольшей степени охватывающей все перечисленные выше виды деятельности. Мы предположили, что системную экспериментальную деятельность по электростатике можно организовать в рамках *Мобильной исследовательской физической лаборатории* (далее – МИФЛ) [6]. Такая форма организации деятельности школьников и студентов разработана и много лет успешно реализуется на кафедре физики и дидактики физики имени профессора В. В. Майера в Глазове, поэтому целесообразна проверка ее эффективности при организации экспериментальной деятельности по электростатике.

² Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход в профессиональной подготовке социально-педагогических кадров в вузе: автореф дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2015. С. 18.

³ Мы опираемся на понятие коллективной экспериментальной деятельности и представления о ее взаимосвязи с индивидуальной деятельностью, сформулированные К. А. Кохановым в работе [4].

¹ Перечень поручений по итогам заседания Совета по науке и образованию и встречи с получателями мегагрантов и ведущими учеными (30.07.2024) Пр-1435, п. 16. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/74689> (дата обращения: 14.11.2025).

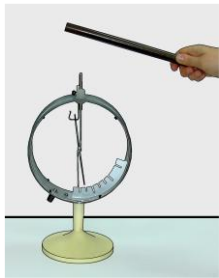
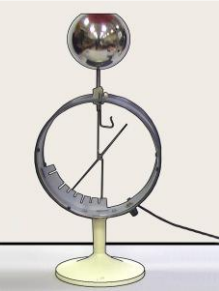
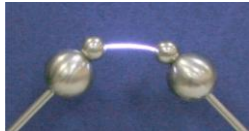
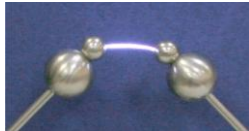
Целью МИФЛ является не системное введение и формирование физических понятий, а освоение обучающимися метода научного познания [6] при учебном исследовании конкретного физического объекта или явления.

Разработанная нами МИФЛ «Учебное исследование явлений электростатики» прошла апробацию в условиях педагогического вуза (17 студентов в 2024–2025 уч. г., 36 студентов в 2025–2026 уч. г.). Она составила содержание раздела «Научный метод познания» дисциплины «Естественнонаучная картина мира». В педагогическом вузе студенты должны понимать суть метода научного познания и быть уверенными, что эти знания пригодятся им при проведении собственной исследовательской работы. МИФЛ проходила в форме педагогического эксперимента, о чем на первом же занятии было сообщено студентам.

Образовательная проблема

Перед началом проведения занятий МИФЛ «Учебное исследование явлений электростатики» студентам был предложен тест (табл. 1). С одной стороны, он выявил начальный уровень знаний и умений студентов по электростатике, а с другой – доказал наличие образовательной проблемы. В тестировании принял участие 141 студент, из них 17 затем стали участниками МИФЛ. Подробно образовательная проблема проанализирована нами в очном докладе на пятом международном научно-образовательном форуме «Современный учитель – взгляд в будущее» в Екатеринбурге (20–21 ноября 2025 г.). В этом докладе рассмотрены некоторые факты, выявленные в констатирующем педагогическом эксперименте. Здесь целесообразно более развернуто представить результаты (табл. 1).

Таблица 1. Факты, доказывающие наличие образовательной проблемы экспериментальной деятельности по электростатике (141 респондент)

№	Вопрос и характеристика ответов	Рисунок к вопросу
1	2	3
1	Эбонитовую палочку наэлектризовали трением о мех. Чему равен ее потенциал относительно земли? – Почти половина студентов (43 %) считают, что потенциал эбонитовой палочки 10 В. Каждый пятый студент выбрал 1 В. – Только один из пяти студентов выбирает правильный ответ 1 000 В. Отсутствует чувственный образ [17, с. 6] потенциала	
2	Как называется прибор, показанный на рисунке? – Менее половины респондентов (43 %) выбрали «электрометр». – Примерно каждый четвертый студент выбирает варианты ответа «амперметр» или «динамометр». – Третья часть студентов (35 %) выбрала «электроскоп»	
3	Какое значение имеет потенциал металлического шара относительно корпуса прибора? – Почти половина студентов (45 %) выбрали вариант ответа 20 В; примерно треть выбрали 200 В. – Всего 3 студента из 20 выбрали верный вариант ответа 2 000 В. – Отсутствует чувственный образ [17, с. 6] потенциала в электростатике	
4	Чему равен заряд металлического шара (см. рисунок справа)? – Более четверти студентов (28 %) выбрали ответ 2 Кл. Примерно треть (32 %) выбрали 2 мкКл. – Выбор студентами вариантов ответа похож на случайный выбор из 4 вариантов. Отсутствует чувственный образ [17, с. 6] заряда в электростатике	
5	Укажите основное явление, на котором основан принцип работы прибора, изображенного на рисунке. Почти половина студентов (47 %) выбрали верный вариант ответа (электростатическая индукция). Полагаем, это связано с названием всего теста «Естественнонаучная грамотность: электричество»: почти столько же студентов (40 %) считают причиной работы электрофорной машины электромагнитную индукцию	
6	По длине искры между шариками определите напряжение, развиваемое прибором, изображенным на верхнем рисунке. – Треть студентов (33 %) считают, что длине искры порядка 1 см соответствует напряжение 50 В, еще примерно треть выбрали 500 В, еще примерно треть выбрали 5 000 В. – Верный вариант ответа 50 000 В вызвал наименьшее доверие студентов (14 %). Отсутствует чувственный образ [17, с. 6] напряжения в электростатике	
7	Какое значение имеет напряженность электрического поля между шариками, изображенными на рисунке? Распределение студентов по вариантам ответа говорит о случайном характере выбора. Последующие беседы подтвердили, что они не владеют физическим смыслом понятия напряженности	

Окончание таблицы 1

1	2	3
8	Чему равна емкость конденсатора, изображенного на рисунке? – Треть студентов (35 %) выбрали 100 Ф, еще треть (38 %) – 100 мкФ. – Каждый четвертый студент выбрал верный ответ 100 пФ (похоже на случайный выбор из 4 вариантов). – Отсутствует чувственный образ [17, с. 6] величины электроемкости конденсатора	
9	Между пластин плоского конденсатора, изображенного на рисунке, вносят стекло. Как при этом изменятся показания прибора? Только треть респондентов (34 %) выбрали верный ответ	
10	Чему равна сила взаимодействия эбонитовой палочки и заряженной ею легкой гильзы? – Почти половина студентов (46 %) считают, что эбонитовая палочка действует на гильзу с силой 10 Н. – Лишь каждый четвертый студент (23 %) выбрал 1 мН, что похоже на случайный выбор из 4 ответов. – Полагаем, что многие студенты не видели опытов по электростатическому взаимодействию. – Отсутствует чувственный образ [17, с. 6] величины силы: возможно, не измеряли силу даже в механике	

Заметим, что для сжатого представления фактов в форме таблицы мы переставили некоторые вопросы теста местами, в оригинале последовательность вопросов таблицы следующая: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 7, 9.

Из таблицы 1 видно, что выпускники школы не владеют простейшими представлениями об основных понятиях, физических величинах и приборах, изучаемых в школьной электростатике. Обучающиеся не знают о возможности использования электрометра в качестве измерителя потенциала и заряда; не представляют значения потенциала и заряда, наиболее часто встречаемого в явлениях электростатики; не все узнают название основного измерительного прибора электростатики – электрометра; не знают основного явления, обеспечивающего работу электрофорной машины; не могут сопоставить длину искрового разряда с напряжением; не представляют значений емкости конденсаторов; не могут верно выбрать порядок величины силы электростатического взаимодействия; не знакомы с порядком величины напряженности электрического поля; неспособны прогнозировать результаты эксперимента с плоским конденсатором. О недостаточном уровне экспериментальной деятельности и соответствующих образовательных результатов при изучении электростатики в школе говорит несформированность чувственных образов [16, с. 56–62; 17] изучаемых физических величин, способов их измерения и учебных физических приборов [14, с. 110–111].

Содержание экспериментальной деятельности

Содержание МИФЛ «Учебное исследование явлений электростатики» построено в соответствии с гипотезой: используются серии доказательных опытов на основе современных безопасных бытовых приборов, электронных компонентов и материалов (пьезогенератор высокого напряжения, электрофор и др.). Применяются усовершенствованные традиционные эксперименты и учебные приборы по электростатике: отремонтированная по оригинальной методике электрофорная машина и отградуированный по напряжению и заряду электрометр. Серии опытов построены так, чтобы раскрыть суть метода научного познания при исследовании: 1) электрометра, 2) электрофора, 3) прямого пьезоэффекта, 4) электрофорной машины, 5) закона Кулона. Для четырех занятий разработаны дидактические ресурсы проектной деятельности.

Наблюдения и предварительное тестирование (см. выше) показывают полное отсутствие знаний и умений по электростатике у студентов, которые обучаются на педагогическом направлении. Первое занятие МИФЛ включает серию классических простых экспериментов, предлагаемых в пособиях для учителей физики под ред. А. А. Покровского [3, с. 22–46] и Н. М. Шахмаева [18, с. 53–86]. В таблице 2 даны названия и цели занятий, а также названия опытов и оборудование, позволяющее читателям представить их суть.

Таблица 2. Занятия МИФЛ «Учебное исследование явлений электростатики»

Название и цель занятия	Серия опытов
1	2
Занятие 1. Устройство электрометра и электризация трением. Повторение основных, исходных понятий электростатики, их применение для объяснения устройства и принципа действия электрометра; развитие умения определять знак электрического заряда тела с помощью электрометра	1. Взаимодействие заряженных тел. Гильза из фольги на нити, эбонитовая палочка и мех, стеклянная палочка и бумага. 2. Устройство и принцип действия электрометра. Электрометр, эбонитовая палочка и мех. 3. Знак заряда наэлектризованного тела. Электрометр, эбонитовая палочка и мех, стеклянная палочка и бумага. 4. Электризация влиянием. Электрометр, эбонитовая палочка и мех, стеклянная палочка и бумага. 5. Электризация воздушного шара. Учебный проект. Материалы и оборудование студенты подбирают самостоятельно к следующему занятию
Занятие 2. Электрометр в качестве измерительного прибора. Исследование демонстрационного электрометра в качестве прибора, позволяющего измерять электрическое напряжение и электрический заряд, оценка предела измерения и цены деления по напряжению и по заряду. Определение емкости электрометра. Демонстрация применения электрометра для оценки напряжения и электрического заряда в простых опытах по электростатике. Оценка заряда лейденской банки	1. Удвоитель напряжения. Розетка электроосветительной сети, мультиметр, удвоитель сетевого напряжения безопасной конструкции. 2. Конденсаторный трансформатор. Батарея из десяти конденсаторов, соединенных последовательно. 3. Градуировка электрометра по напряжению. Электрометр, удвоитель, мультиметр, розетка 220 В. 4. Разрядка электрометра и батареи. Заряженный до 5 кВ электрометр, заряженная до 5 кВ батарея конденсаторов, проводник в изоляции. 5. Емкость шара. Электрометры с большим и малым кондукторами, электрофорная машина, стальной шарик на диэлектрической ручке. 6. Емкость электрометра. Электрометр, мультиметр в режиме измерения емкости. 7. Градуировка электрометра по заряду, измерение заряда. Электрометр, эбонитовая палочка и мех. 8. Оценка заряда лейденской банки. Электрофорная машина, электрометр с большим кондуктором, стальной шарик на диэлектрической ручке
Занятие 3. Пьезоэлектрический источник высокого напряжения. Исследование физической сущности и практического применения явления прямого пьезоэффекта посредством пьезогенератора высокого напряжения, изготовленного из бытовой пьезозажигалки для газовых плит. Организация деятельности обучающихся по исследованию прямого пьезоэлектрического эффекта согласно логике научного познания [11, с. 14]. Применение пьезогенератора в качестве безопасного источника высокого напряжения в простых учебных экспериментах по электростатике и постоянному току, току в различных средах	1. Бытовая пьезозажигалка. Пьезозажигалка, дающая непрерывную серию разрядов, наблюдаемую в затемненном помещении при плавном нажатии на ее клавишу. 2. Пьезогенератор из бытовой пьезозажигалки. Пьезозажигалка, электроды которой снабжены длинными гибкими проводами с крокодилами. 3. Знаки заряда на выводах пьезогенератора. Пьезогенератор, два электрометра с большими шаровыми кондукторами, эбонитовая палочка и мех, стеклянная палочка и бумага. 4. Напряжение на выходе пьезогенератора. Пьезогенератор, два электрометра, соединительные провода. 5. Применение пьезогенератора для демонстрации колеса Франклина. Учебный проект. Пьезогенератор, самодельное колесо Франклина, заостренный стальной гвоздь на самодельной подставке. 6. Применение пьезогенератора для демонстрации модели ускорителя ионов. Пьезогенератор, заостренный и кольцевой электроды в самодельном держателе, свеча. 7. Применение пьезогенератора для моделирования замкнутой электрической цепи. Пьезогенератор, разборный конденсатор, подвешенный между его пластинами легкий металлизированный шарик на нити, электрометр
Занятие 4. Электрофорная машина. Исследование физической сущности простых явлений, лежащих в основе фундаментального прибора школьного кабинета физики – электрофорной машины: свободные заряды в металле и связанные заряды в диэлектрике, электростатическая индукция, заземление, электрофор, зависимость напряжения на конденсаторе от расстояния между пластинами при	1. Электростатическая индукция. Два электрометра с большими шаровыми кондукторами, проводник на диэлектрической ручке, эбонитовая палочка и мех, стеклянная палочка и бумага. 2. Электрофор ученический. Учебный проект. Пластина изолона, мех, сделанная студентами металлическая пластина на самодельной изолирующей ручке. 3. Электрофор. Пластина изолона, мех, круглая или прямоугольная (с закругленными углами) металлическая пластина на ручке из хорошего диэлектрика. 4. Электрофорный конденсатор. Пластина изолона, мех, металлическая пластина на изолирующей ручке, металлическая пластина без ручки, переключатель из фольги, шарик на изолирующей ручке.

Окончание таблицы 2

1	2
неизменном электрическом заряде, стекание заряда с острия. Экспериментальная проверка возможности применения этих простых явлений для создания модели электрофорной машины. Исследование роли лейденских банок для работы электрофорной машины	5. Модель электрофорной машины. Вертикально закрепленный электрофорный конденсатор, разрядник, керамический высоковольтный конденсатор. 6. Школьная электрофорная машина. Малая электрофорная машина с перемычкой, отключающей лейденские банки. 7. Лейденские банки. Электрофорная машина, мультиметр в режиме измерения емкости. 8. Напряжение между кондукторами электрофорной машины. Малая электрофорная машина, модель электрофорной машины, линейка. 9. Знаки заряда на кондукторах электрофорной машины. Малая электрофорная машина, электрометр, проводник с диэлектрической ручкой, эбонитовая палочка и мех
Занятие 5. Закон Кулона. Доказательство и обнаружение границ применимости фундаментального закона электродинамики – закона Кулона: сила взаимодействия между двумя точечными зарядами прямо пропорциональна произведению модулей этих зарядов и обратно пропорциональна квадрату расстояния между ними	1. Электростатический маятник. Учебный проект. Изолон и мех, гильза на нити, чистая сухая пластиковая бутылка, пищевая алюминиевая фольга. 2. Электростатический динамометр. Демонстрационный электростатический динамометр [8], шарик на изолирующей подставке, изолон и мех, линейка. 3. Прямая пропорциональность силы электростатического взаимодействия и произведения модулей зарядов $f \sim q_1 q_2$. Демонстрационный электростатический динамометр, шарик на изолирующей подставке, другой такой же шарик на диэлектрической ручке, изолон и мех, линейка. 4. Обратная пропорциональность силы электростатического взаимодействия и расстояния между зарядами $f \sim 1/r^2$. Демонстрационный электростатический динамометр, шарик на изолирующей подставке, изолон и мех, линейка

Методика организации экспериментальной деятельности

Деятельность студентов на занятиях МИФЛ заключается в записи в тетрадь шариковой ручкой с синей пастой темы, номера и названия опыта, необходимого оборудования. Особое внимание уделяется выполнению рисунков автоматическим карандашом с мягким грифелем толщиной 0,5 мм. Студентов настраивают на необходимость аккуратного оформления конспекта как обязательного условия получения зачета. Им сообщается о рейтинговой системе оценки результатов работы на занятии. Коллективная экспериментальная деятельность [4]. В течение занятия каждый обучающийся должен задавать вопросы, отвечать на вопросы преподавателя, выходить к доске с целью воспроизведения опыта и выполнения опыта в видоизмененных условиях, словесно описывать и объяснять наблюдаемые явления, задавать вопросы товарищам, отвечать на вопросы товарищей, помогать им в ответах на вопросы. Групповая экспериментальная деятельность. Студенты в парах самостоятельно готовят проекты: 1) изучают дидактический ресурс, предоставленный преподавателем; 2) ищут или изготавливают во внеаудиторное время необходимое оборудование для демонстрации опытов; 3) объясняют наблюдаемое физическое явление, используя доступные источники информации; 4) готовят устный рассказ с демонстрацией опытов продолжи-

тельностью до 10 минут; 5) разрабатывают иллюстрированный конспект по своему проекту, который должны сделать в рабочих тетрадях их товарищи. Индивидуальная экспериментальная деятельность является частью коллективной и групповой: студент выдвигает на занятии гипотезы и проверяет их экспериментально, выполняет экспериментальные задания преподавателя, проводит поиск оборудования для выполнения проекта и т. д.

Деятельность преподавателя заключается в подготовке системы занятий, учитывающей знания студентов, полученные на предыдущих этапах обучения. В ходе подготовки каждого занятия преподаватель выполняет следующее: 1) формирует серию взаимосвязанных демонстрационных опытов; 2) готовит, отлаживает и обдумывает эксперименты; 3) разрабатывает конспект занятия, основой которого служат рисунки, предоставляющие исчерпывающую информацию о результатах проведенного опыта; 4) готовит речь, физические определения выучивает наизусть, а умение демонстрировать опыты непрерывно совершенствует; 5) тщательно планирует достаточное количество дополнительных вопросов и заданий для организации активной работы обучающихся. При проведении занятия преподаватель: мотивирует обучающихся и обеспечивает дисциплину, создает оптимальные условия для активной экспериментальной деятельности всех субъектов;

демонстрирует опыт, на доске рисует серию иллюстраций с подписями, объясняет результаты эксперимента, диктует пояснения и определения, записывает количественные результаты, проводит в уме необходимые расчеты и грамотно оформляет полученные результаты; задает вопросы и оценивает ответы; инициирует обсуждение опытов и оценивает участие студентов в нем; вызывает обучающихся к доске и руководит выполнением ими опыта; воспроизводит опыт при наличии затруднений.

Таблица 3. Этапы педагогического эксперимента

Этапы педагогического эксперимента	Длительность
1. Начальный срез знаний	10 минут
2. Устройство электрометра и электризация трением	45 минут
3. Электрометр в качестве измерительного прибора	65 минут
4. Пьезоэлектрический источник высокого напряжения	90 минут
5. Электрофорная машина	90 минут
6. Закон Кулона	90 минут
7. Конечный срез знаний	10 минут

Для оценки результативности МИФЛ по электростатике применялся тот же тест, что и для выявления образовательной проблемы.

В педагогическом эксперименте (МИФЛ) в 2024–2025 уч. г. приняли участие 17 студентов, однако и начальное, и конечное тестирование прошли только 11 студентов второго курса профилей Математика и Экономика, Математика и Информатика, Математика и Дополнительное образование и 4 студента первого курса, обучающиеся по следующим профилям: Физика и Математика, Математика и Дополнительное образование. Таким образом, подлежащая количественному анализу выборка составила 15 человек.

Дидактическая эффективность методики

В таблице 3 показан примерный план проведения МИФЛ. Обнаружилось, что рассмотренное выше содержание интересно студентам, может быть изучено на обычных аудиторных занятиях, позволяет каждому студенту получить положительную оценку за работу на занятии.

Графически результаты начального и конечного тестирования представлены на рисунке 1. По горизонтали отмечены участник и соответствующее ему количество баллов в начальном (красный цвет) и конечном (зеленый цвет) срезах знаний. Четыре первых участника являются студентами-физиками, оставшиеся 11 – будущие учителя математики. Поскольку средний балл улучшился с 2,5 до 6,3 баллов, то можно говорить о положительной динамике. Так, у 14 испытуемых наблюдается улучшение результатов, однако один испытуемый остался с тем же количеством баллов. Наилучшие результаты получили студенты – будущие учителя физики.

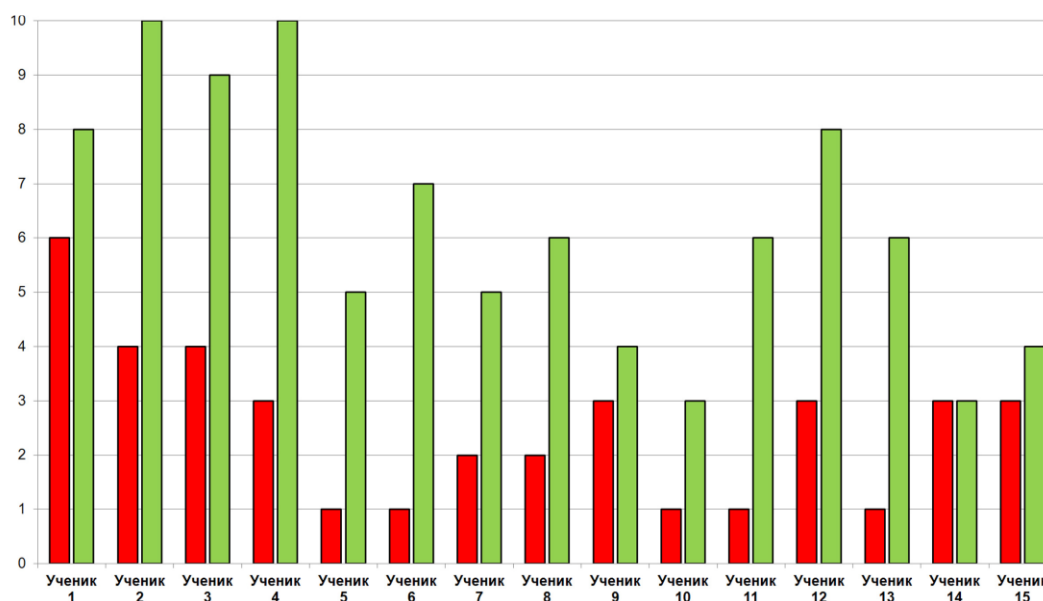


Рис. 1. Диаграмма, отображающая динамику знаний испытуемых (15 респондентов, прошедших МИФЛ в 2024–2025 уч. г.)

Диаграмма, представленная на рисунке 2, позволяет проанализировать динамику

выполнения каждого вопроса в отдельности. В целом видно, что в результате пе-

дагогического воздействия знания и умения учащихся по электростатике улучшились.

Для повышения убедительности выводов и статистической обработки результатов мы повторно провели обсуждаемую МИФЛ в потоке студентов (36 человек) те-

кущего учебного года 2025–2026. Предварительный анализ полученных результатов свидетельствует о статистически достоверных различиях в уровне знаний и умений, выявляемых посредством тестирования.

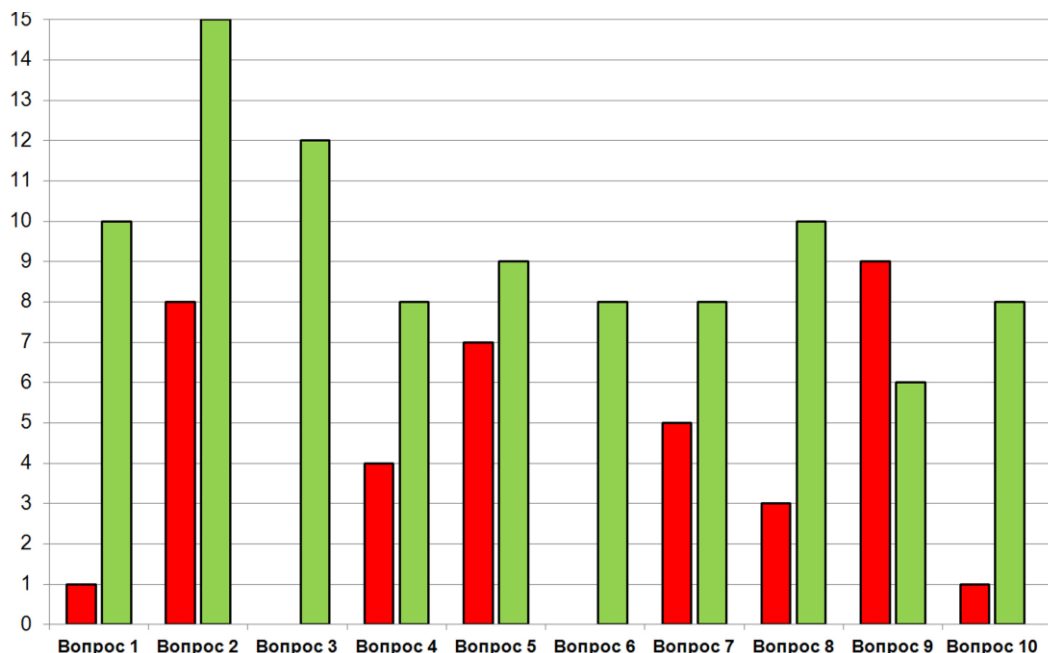


Рис. 2. Диаграмма, отображающая динамику верных ответов на вопросы тестирования (15 респондентов, прошедших МИФЛ в 2024–2025 уч. г., табл. 1)

Выводы

Особенности тестирования в проверке образовательных результатов рассмотрены в работе [10]. Чтобы сделать выводы об эффективности деятельностного подхода при изучении электростатики, мы выявили и другие факты: 1) в начале педагогического эксперимента студенты не могли назвать примеры проводников и диэлектриков, не умели заряжать и разряжать электрометр, рисовали неаккуратные рисунки ручкой, не могли ответить на простейшие вопросы по наблюдаемому опыту, не могли сформулировать вопросы товарищам, не понимали суть домашней подготовки опытов; 2) по мере проведения педагогического эксперимента студенты наблюдали опыты все более внимательно, даже сложные и не обладающие эффектным результатом опыты вызвали интерес и вопросы студентов, боль-

шинство студентов осознали необходимость мыслительной деятельности при наблюдении опытов, поняли, как готовить опыты в домашних условиях и затем демонстрировать на занятии, обнаружили факты выдвижения гипотез студентами и обсуждения способов их проверки. Эти факты свидетельствуют об овладении студентами элементами логики научного познания и умениями проектной деятельности.

Таким образом, *гипотеза исследования подтверждается*. Разработанные нами содержание и методика реализации деятельностного подхода при освоении электростатики приводят к повышению уровня знаний и умений студентов по электростатике, овладению ими элементами логики научного познания, экспериментальными умениями и навыками проектной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22. – EDN KTUQSV.
2. Вараксина, Е. И. Пьезогенератор высокого напряжения в проектной деятельности обучающихся / Е. И. Вараксина, Ю. А. Корнев // Учебная физика. – 2019. – № 4. – С. 3–11. – EDN UGHMWP.
3. Демонстрационный эксперимент по физике в старших классах средней школы. Т. 2. Электричество. Оптика. Физика атома : пособие для учителей / В. А. Буров, Б. С. Зворыкин, А. А. Покровский [и др.] ; под ред. А. А. Покровского. – Москва : Просвещение, 1972. – 448 с.
4. Коханов, К. А. О теории и практике организации коллективной познавательной деятельности при изучении физики / К. А. Коханов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2014. – № 3 (35). – С. 185–189. – EDN SWEPHX.

5. Майер, В. В. Абсолютный метод измерения напряжения в физическом практикуме бакалавриата / В. В. Майер, Е. И. Вараксина, Ю. А. Корнев // Учебная физика. – 2021. – № 1. – С. 13–25. – EDN UPGXHH.
6. Майер, В. В. Мобильная исследовательская физическая лаборатория / В. В. Майер, Е. И. Вараксина, И. А. Васильев // Проблемы учебного физического эксперимента : сборник научных трудов. Материалы XXIII Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 26–27 января 2018 года. Вып. 28. – Москва : Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2018. – С. 97–98. – EDN YVUHOC.
7. Майер, В. В. Простые демонстрационные опыты на уроках по электростатике / В. В. Майер, Е. И. Вараксина, Ю. А. Корнев // Учебная физика. – 2022. – № 2. – С. 24–34. – EDN QYVDRP.
8. Майер, В. В. Школа учебного физического эксперимента: проблема экспериментального обоснования основных понятий электростатики / В. В. Майер, Е. И. Вараксина // Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным, технологическим и математическим дисциплинам : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 05–06 апреля 2023 года / отв. редактор А. П. Усольцев. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 56–60. – EDN OPUSMU.
9. Мякишев, Г. Я. Физика: 10-й класс: базовый и углубленный уровни : учебник / Г. Я. Мякишев, Б. Б. Буховцев, Н. Н. Сотский ; под ред. Н. А. Парфентьевой. – Москва : Просвещение, 2024. – 432 с.
10. Разумовский, В. Г. Методология и методы педагогики / В. Г. Разумовский // Учебная физика. – 2010. – № 1. – С. 74–85.
11. Разумовский, В. Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике : пособие для учителей / В. Г. Разумовский. – Москва : Просвещение, 1975. – 272 с.
12. Сауров, Ю. А. Конкретность «единства во многообразии» и практическая конкретность в методике обучения физике / Ю. А. Сауров // Учебная физика. – 2023. – № 4. – С. 66–69. – EDN SVADTL.
13. Сауров, Ю. А. О темах познавательной деятельности в методике обучения физике / Ю. А. Сауров // Учебная физика. – 2022. – № 3. – С. 53–60. – EDN HRVCEY.
14. Усова, А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. – Москва : Просвещение, 1986. – 174 с. – EDN UAMKKH.
15. Усольцев, А. П. Развитие мышления школьников средствами учебного физического эксперимента / А. П. Усольцев, Т. Н. Шамало, Б. М. Игошев // Учебная физика. – 2025. – № 1. – С. 66–73. – DOI: 10.62957/2307-5457-2025-1-66-73. – EDN PZUVNJ.
16. Шамало, Т. Н. Теоретические основы использования физического эксперимента в развивающем обучении : учебное пособие по спецкурсу / Т. Н. Шамало. – Свердловск : Свердловский государственный пединститут, 1990. – 96 с.
17. Шамало, Т. Н. Учебный эксперимент в процессе формирования физических понятий : книга для учителя / Т. Н. Шамало. – Москва : Просвещение, 1986. – 96 с.
18. Шахмаев, Н. М. Демонстрационные опыты по электродинамике / Н. М. Шахмаев, С. Е. Каменецкий. – Москва : Просвещение, 1973. – 352 с.

REFERENCES

1. Asmolov, A. G. (2009). Sistemno-deyatelnostnyy podkhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya = System-activity approach to the development of new generation standards. *Pedagogy*, 4, 18–22. EDN KTUQSV.
2. Varaksina, E. I., Kornev, Yu. A. (2019). P'ezogenerator vysokogo napryazheniya v proektnoy deyatelnosti obuchayushchikhsya = Piezoelectric generator of high voltage in the design activity of students. *Educational Physics*, 4, 3–11. EDN UGHMWP.
3. Burov, V. A., Zvorykin, B. S., Pokrovsky, A. A. et al. (1972). Demonstratsionnyy eksperiment po fizike v starshikh klassakh sredney shkoly. T. 2. Elektrichestvo. Optika. Fizika atoma = Demonstration experiment on physics in high school classes. Vol. 2. Electricity. Optics. Physics of the atom. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 448 p.
4. Kokhanov, K. A. (2014). O teorii i praktike organizatsii kollektivnoy poznavatel'noy deyatelnosti pri izuchenii fiziki = On the theory and practice of organizing collective cognitive activity in the study of physics. *Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*, 3(35), 185–189. EDN SWEPHX.
5. Mayer, V. V., Varaksina, E. I., Kornev, Yu. A. (2021). Absolyutnyy metod izmereniya napryazheniya v fizicheskom praktikume bakalavriata = Absolute method of voltage measurement in the bachelor's degree physics workshop. *Educational Physics*, 1, 13–25. EDN UPGXHH.
6. Mayer, V. V., Varaksina, E. I., Vasiliev, I. A. (2018). Mobil'naya issledovatel'skaya fizicheskaya laboratoriya = Mobile research physical laboratory. *Problems of educational physical experiment (issue 28)*, 97–98. Moscow: Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education. EDN YVUHOC.
7. Mayer, V. V., Varaksina, E. I., Kornev, Yu. A. (2022). Prostye demonstratsionnye opyty na urokakh po elektrostatikey = Simple demonstration experiments in electrostatics lessons. *Educational Physics*, 2, 24–34. EDN QYVDRP.
8. Mayer, V. V., Varaksina, E. I. (2023). Shkola uchebnogo fizicheskogo eksperimenta: problema eksperimental'nogo obosnovaniya osnovnykh ponyatiy elektrostatikey = School of educational physical experiment: The problem of experimental understanding of the basic concepts of electrostatics. *Formation of thinking in the process of teaching natural science, technology and mathematical disciplines*, 56–60. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN OPUSMU.
9. Myakishev, G. Ya., Bukhovtsev, B. B., Sotsky, N. N. (2024). Fizika: 10-y klass: bazovyy i uglublennyy urovni = Physics: 10th grade: Basic and advanced levels. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 432 p.
10. Razumovsky, V. G. (2010). Metodologiya i metody pedagogiki = Methodology and methods of pedagogy. *Educational Physics*, 1, 74–85.

11. Razumovsky, V. G. (1975). *Razvitie tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya v protsesse obucheniya fizike* = The development of students' creative abilities in the process of teaching physics. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 272 p.
12. Saurov, Yu. A. (2023). *Konkretnost' «edinstva vo mnogoobrazii» i prakticheskaya konkretnost' v metodike obucheniya fizike* = Concreteness of 'unity in diversity' and practical concreteness in the methodology of teaching physics. *Educational Physics*, 4, 66–69. EDN SVADTL.
13. Saurov, Yu. A. (2022). *O temakh poznavatel'noy deyatel'nosti v metodike obucheniya fizike* = On the topics of cognitive activity in the methodology of teaching physics. *Educational Physics*, 3, 53–60. EDN HRVCEY.
14. Usova, A. V. (1986). *Formirovanie u shkol'nikov nauchnykh ponyatiy v protsesse obucheniya* = The formation of scientific concepts among schoolchildren in the learning process. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 174 p. EDN UAMKKH.
15. Usoltsev, A. P., Shamalo, T. N., Igoshev, B. M. (2025). *Razvitie myshleniya shkol'nikov sredstvami uchebnogo fizicheskogo eksperimenta* = The development of schoolchildren's thinking by means of educational physical experiment. *Educational Physics*, 1, 66–73. DOI: 10.62957/2307-5457-2025-1-66-73. EDN PZUVNJ.
16. Shamalo, T. N. (1990). *Teoreticheskie osnovy ispol'zovaniya fizicheskogo eksperimenta v razvivayushchem obuchenii* = Theoretical foundations of the use of physical experiment in educational development. Sverdlovsk: Sverdlovsk State Pedagogical Institute, 96 p.
17. Shamalo, T. N. (1986). *Uchebnyy eksperiment v protsesse formirovaniya fizicheskikh ponyatiy* = Educational experiment in the process of forming physical concepts. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 96 p.
18. Shakhmaev, N. M., Kamenetsky, S. E. (1973). *Demonstratsionnye opyty po elektrodinamike* = Demonstration experiments in electrodynamics. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 352 p.

ДИАГНОСТИКА АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Садыкова Ольга Валентиновна,

SPIN-код: 6680-8633

главный специалист, Управление образования городского округа Верхняя Пышма, Российская Федерация, г. Верхняя Пышма, nggu-it@mail.ru

Игошев Борис Михайлович,

SPIN-код: 8795-4546

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, borisigoshev@yandex.ru

Сидоров Валерий Евгеньевич,

SPIN-код: 3556-3495

доктор физико-математических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, vesidor@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: алгоритмическое мышление; мыслительные способности; методы диагностики; диагностический инструментарий; информатика; методика преподавания информатики; методика информатики в школе; физика; методика преподавания физики; методика физики в школе; математика; методика преподавания математики; методика математики в школе; методы обучения; качественные методы; компоненты мышления; школьники

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросам диагностики алгоритмического мышления, являющегося значимым компонентом когнитивного развития обучающихся. Анализируются работы, посвященные алгоритмическому мышлению и проблеме его диагностики. Авторами поднимается проблема недостаточности существующих подходов к диагностике, которые зачастую основаны на жестких уровневых моделях, не учитывающих целостность мыслительных процессов и сложность интеграции объектно-предметного и процессуально-операционного аспектов. В статье предлагается диагностика алгоритмического мышления, построенная на оценке пяти ключевых компонентов: постановка цели, составление алгоритма, выполнение алгоритма, анализ результата и рефлексия. Показывается, что предлагаемая диагностика лишена таких недостатков, как произвольное установление границ между уровнями, недооценка роли промежуточных объектов и определение мыслительных способностей по диагностике предметных знаний. Цель исследования: предложить диагностику сформированности алгоритмического мышления обучающихся средней школы. Методология и методы исследования: анализ, компонентный подход, критический обзор существующих диагностических методик, теория рефлексивности. Практическая значимость заключается в разработке диагностики алгоритмического мышления обучающихся, позволяющей повысить объективность наблюдения развития их мышления.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Садыкова, О. В. Диагностика алгоритмического мышления / О. В. Садыкова, Б. М. Игошев, В. Е. Сидоров // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 107–114.

DIAGNOSIS OF ALGORITHMIC THINKING DEVELOPMENT

Sadykova Olga Valentinovna,

Chief Specialist, Department of Education of the Verkhnyaya Pyshma City District, Russian Federation, Verkhnyaya Pyshma

Igoshev Boris Mikhailovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Sidorov Valery Evgenievich,

Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: algorithmic thinking; thinking abilities; diagnostic methods; diagnostic tools; computer science; methods of teaching computer science; methods of computer science at school; physics; methods of teaching physics; methods of physics at school; mathematics; methods of teaching mathematics; methods of mathematics at school; teaching methods; qualitative methods; components of thinking; schoolchildren

ABSTRACT. The article is devoted to the issues of diagnosis of algorithmic thinking, which is a significant component of cognitive development of students. The works devoted to algorithmic thinking and the problem of its diagnosis are analyzed. The authors raise the problem of the insufficiency of existing diagnostic approaches, which are often based on rigid level models that do not take into account the integrity of thought processes and the complexity of integrating object-subject and procedural-operational aspects. The article offers a diagnosis of algorithmic thinking based on the assessment of five key components: goal setting, algorithm compilation, algorithm execution, result analysis and reflection. It is shown that the proposed diagnosis is devoid of such disadvantages as arbitrary establishment of boundaries between levels, underestimation of the role of intermediate objects and the definition of thinking abilities for the diagnosis of subject knowledge. The purpose of the study: to propose a diagnosis of the formation of algorithmic thinking in secondary school students. Research methodology and methods: analysis, component approach, critical review of existing diagnostic techniques, theory of reflexivity. The practical significance lies in the development of diagnostics of students' algorithmic thinking, which makes it possible to increase the objectivity of observing the development of their thinking.

FOR CITATION: Sadykova, O. V., Igoshev, B. M., Sidorov, V. E. (2026). Diagnosis of Algorithmic Thinking Development. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 107–114.

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью переосмысления подходов к определению и диагностике алгоритмического мышления, способного обеспечить баланс между адаптацией к технологической среде и сохранением гуманистических оснований образовательного процесса.

Цель исследования: предложить диагностику сформированности алгоритмического мышления.

Методология и методы исследования: компонентный подход, критический обзор существующих диагностических методик, моделирование.

Практическая значимость заключается в разработке диагностики алгоритмического мышления обучающихся, позволяющей повысить объективность наблюдения развития их мышления.

Степень разработанности проблемы. Алгоритмическое мышление (далее – АМ) выступает в качестве значимой составляющей когнитивного развития обучающихся, способствующей формированию ключевых компетенций, востребованных в условиях цифрового общества. Одной из ключевых проблем формирования алгоритмического мышления, как и мышления в целом, является необходимость диагностики его состояния. Эта диагностика сопряжена с большими объективными трудностями, что обусловлено сложностью объективной оценки мыслительных процессов и необходимостью стандартизированных подходов к измерению когнитивных способностей. Структуре и содержанию диагностической деятельности учителя физики при использовании информационных технологий посвящена работа Н. В. Шуняевой¹.

Важным является разработка диагностики, позволяющей диагностировать алгоритмическое мышление учащихся в процессе обучения не только информатике, математике и даже естественно-научным дисциплинам, но и в процессе обучения в целом, независимо от предметного наполнения.

Работ, посвященных формированию АМ, достаточно много: [3–5: 8–10] и др., тогда как исследований, посвященных проблеме его диагностики, значительно меньше.

Одной из первых необходимо выделить работу Н. М. Амосова [1], в которой указывается, что алгоритмический стиль мышле-

ния предполагает умение создавать алгоритм, для чего необходимо иметь мыслительные схемы, которые помогают видеть проблему в целом, решать ее крупными блоками с дальнейшей детализацией. Он выделяет следующие элементы алгоритмического стиля мышления:

- анализ требуемого результата и выбор исходных данных для решения проблемы;
- выделение операций, необходимых для решения;
- выбор исполнителя, способного осуществлять эти операции;
- упорядочение операций и построение модели процесса решения;
- реализация процесса решения и сопоставление результатов с тем, что следовало получить;

– корректировка исходных данных или системы операций в случае несовпадения полученного результата с предполагаемым.

Четко структурированных критериев диагностики алгоритмического мышления Н. М. Амосов не предлагал, но естественно предположить, что эта диагностика должна быть построена в соответствии с выделенными им элементами.

В работах И. Н. Слинкиной² и Л. Г. Лучко [9] были сконструированы системы, охватывающие три последовательных уровня развития алгоритмического мышления. Предлагаемая классификация позволяет охарактеризовать каждый уровень отдельно.

Операционный уровень – это начальная ступень, на которой учащиеся знакомы с отдельными элементами алгоритмических структур и командами, но пока не могут свободно их комбинировать и не владеют принципами вложенности. Видимо, на этом этапе школьники еще не видят связей между разными частями алгоритма и действуют скорее механически, чем осознанно.

Следующий уровень – системный. Здесь уже появляется понимание того, как отдельные операции сочетаются между собой, формируются целые конструкции и появляются навыки решения стандартных задач, где требуются алгоритмические приемы. Можно предположить, что на этом этапе дети начинают видеть структуру алгоритма, но еще не готовы к самостоятельной разработке нестандартных решений.

Последний уровень, творческий, предполагает, что ученик не только хорошо знаком с основными приемами и способами

¹ Шуняева Н. В. Структура и содержание диагностической деятельности учителя физики при использовании информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2004. 157 с.

² Слинкина И. Н. Использование компьютерной техники в процесс развития алгоритмического мышления у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2000. 192 с.

построения алгоритмов, но и способен придумывать оригинальные решения, проявлять инициативу и подходить к задачам креативно. Именно на этом этапе АМ становится мышлением в полном смысле, так как включает в себя не только умение работать по готовому алгоритму, но и творческую компоненту, ответственную за создание нового алгоритма, без которой мышления не существует.

И. Н. Слинкина предлагает четыре критерия диагностики алгоритмического мышления¹:

1. Первый критерий ориентирован на анализ мыслительных действий учащихся, связанных с определением требуемого результата и выбором исходных данных для решения задачи. Этот критерий акцентируется на значимости начальных этапов постановки задачи и планирования дальнейших действий.

2. Второй критерий сфокусирован на оценке способности учащихся выбирать эффективные методы и средства решения задачи, демонстрировать рациональность и осознанность мыслительных процессов.

3. Третий критерий связан с выявлением умения учащихся осуществлять перенос освоенных мыслительных операций и приемов на новые ситуации и объекты, что свидетельствует о глубине и гибкости АМ.

4. Четвертый критерий охватывает комплексную оценку уровня владения всеми вышеперечисленными навыками и умениями, позволяя выявить целостную картину сформированности АМ.

Таким образом, диагностика по И. Н. Слинкиной строится на комплексной оценке мыслительных процессов, начиная от первоначального анализа задачи и заканчивая применением приобретенных навыков в новых ситуациях, что обеспечивает всесторонний подход к выявлению уровня развития алгоритмического мышления у школьников.

Т. Н. Лебедева выделяет следующие ключевые критерии диагностики алгоритмического мышления²:

1. Анализ компонентов решения задачи:
 - способность ученика детально анализировать каждый отдельный блок или этап решения задачи;
 - выявление структуры решения и понимание функциональной нагрузки каждого элемента алгоритма.

2. Оптимизация алгоритмических решений:

- умение находить возможности улучшения существующих алгоритмов;
- предложение альтернативных путей решения с целью повышения эффективности.

3. Структурированность мыслительного процесса:

- четкая последовательность мыслительных операций;
- логическая упорядоченность шагов при построении алгоритма.

4. Детализация мыслительных процессов:

- глубокая проработка деталей каждого этапа решения;
- осознанное рассмотрение различных аспектов проблемы.

5. Рационализация мыслительной деятельности:

- целесообразность применяемых мыслительных приемов;
- экономичность используемых ресурсов при решении задачи.

6. Осознание процесса получения результата:

- понимание связи между действиями и итоговым результатом;
- рефлексивное отношение к процессу решения задачи.

Диагностические процедуры Т. Н. Лебедевой строятся на представлении алгоритмического мышления как особого вида интеллектуальной деятельности, включающей³:

- детализированное пошаговое решение задач;
- рациональный выбор методов и средств;
- анализ и оптимизацию промежуточных результатов;
- самостоятельную оценку эффективности предложенного решения.

Особенностью подхода Т. Н. Лебедевой является акцент на развитии способности учеников не только следовать готовым алгоритмам, но и создавать новые, улучшенные алгоритмические конструкции путем глубокого анализа исходных моделей решения.

А. И. Газейкина предлагает комплексный подход к диагностике АМ, основанный на анализе специфических свойств и компонентов этого вида мышления. Ниже приведены основные критерии, используемые ею для диагностики уровня развития АМ у школьников⁴:

- Дискретность (пошаговость) – характеризуется способностью мыслителя структурировать процесс решения задачи

¹ Слинкина И. Н. Использование компьютерной техники в процесс развития алгоритмического мышления у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2000. 192 с.

² Лебедева Т. Н. Формирование алгоритмического мышления школьников в процессе обучения рекурсивным алгоритмам в профильных классах средней общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2005. 219 с.

³ Там же.

⁴ Газейкина А. И. Обучение школьников 5–7-х классов объектно-ориентированному подходу к созданию и использованию средств информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2004. 164 с.

на отдельные, логически связанные этапы. Учащийся должен уметь конкретизировать действия, структурировать процесс выполнения операций и двигаться последовательно от одного шага к следующему.

– Абстрактность – предполагает способность абстрагироваться от конкретных исходных данных и перейти к рассмотрению задачи в общем виде. Это свойство позволяет ученику увидеть универсальные принципы решения задач вне зависимости от частного случая.

– Осознанная закреплённость в языковых формах – демонстрирует умение ученика представить созданный алгоритм в виде формализованной языковой записи. Это означает, что ребенок способен зафиксировать и передать разработанный алгоритм другим людям, используя общепринятые символы, знаки или языки описания алгоритмов.

А. И. Газейкина выделила три уровня развития АМ: операционный, системный и методологический.

Для операционного уровня характерно владение отдельными операциями, но отсутствует умение их объединять и понимать структуру вложенности. Системный уровень предполагает знание базовых способов создания алгоритмических конструкций и способность решать стандартные задачи, требующие алгоритмического подхода. На методологическом уровне учащийся уже умеет применять известные мыслительные схемы в изменяющихся условиях и трансформировать их при необходимости. Важно отметить, что эти уровни сопровождаются требованиями к развитию алгоритмического мышления, которые тоже различаются по содержанию: от простого знакомства с понятием алгоритма на операционном уровне до уверенного владения разными видами алгоритмов и умения справляться с разнообразными задачами на методологическом уровне.

Е. А. Утюмова представила подробную и структурированную систему диагностики алгоритмических умений в математике у детей младшего возраста, а также выделила уровни их развития. Подразумевается, что наличие этих алгоритмических умений и составляет алгоритмическое мышление¹.

Ключевые моменты, касающиеся диагностики и уровней алгоритмических умений:

– Репродуктивный уровень: дети выполняют отдельные операции, применяют изученные алгоритмы в типичных ситуациях, но нуждаются в поддержке и подсказках

при составлении алгоритмов.

– Продуктивный уровень: дети способны самостоятельно применять алгоритмы в типовых и частично нестандартных ситуациях, могут составлять алгоритмы решения задач с небольшими подсказками.

– Творческий уровень: дети свободно владеют алгоритмами, способны самостоятельно составлять и применять их в нестандартных ситуациях, проявляют инициативу и оригинальность в поиске решений.

Для каждого уровня Е. А. Утюмова определила критерии и показатели, относящиеся к трем ключевым компонентам алгоритмических умений:

1. Познавательный компонент:

– умение выполнять алгоритмы математических действий (счет, сравнение, измерение и др.);

– умение моделировать задачи и действия с помощью блок-схем;

– умение анализировать и классифицировать математические объекты.

2. Регулятивный компонент:

– умение планировать и реализовывать последовательность действий;

– умение контролировать и корректировать собственную деятельность;

– умение оценивать правильность выполненных действий и достигать поставленной цели.

3. Коммуникативный компонент:

– умение взаимодействовать со взрослыми и сверстниками в процессе выполнения алгоритмов;

– умение аргументировать и обосновывать свои действия;

– умение использовать вербальные и невербальные средства коммуникации.

Для оценки сформированности алгоритмических умений Е. А. Утюмова предлагает балльную систему, где каждый показатель оценивается по шкале от 0 до 2 баллов: 0 баллов – умение не сформировано; 1 балл – умение сформировано с помощью взрослого; 2 балла – умение сформировано самостоятельно.

Уровень сформированности АМ определяется по попаданию суммарных баллов в определенные автором диапазоны.

В вышеперечисленных подходах нами выделено несколько проблем:

1. Проблема выделения уровней, а также границ между уровнями. Необходимы ответы на вопросы: Какими объективными закономерностями обосновано количество выделенных уровней? Каким образом определялись границы между уровнями, означающими качественный переход с одного уровня на другой?

Без этих ответов выделение уровней представляется субъективным.

¹ Утюмова Е. А. Формирование алгоритмических умений у детей дошкольного возраста в процессе обучения математике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2018. 192 с.

2. Проблема отражения целостности (если один элемент системы не сформирован, то вся система не может функционировать). Как интегрально определить общий уровень сформированности АМ, если, к примеру, три его компонента оказались на разных уровнях: один – на низком, другой – на среднем, а третий – на высоком?

3. Проблема выделения умения «видеть» не только шаги, но и промежуточные результаты – объекты. Дисбаланс подходов в сторону операционального аспекта ограничивает развитие полноценных механизмов мышления, способных интегрировать объектно-предметный и процессуально-операционный подходы. Недостаточная интеграция указанных направлений препятствует адекватному восприятию учащимися всей сложности АМ, лишая их полноценного инструментария для решения широкого спектра задач, связанных с разработкой эффективных алгоритмов и практических приложений.

4. Проблема отождествления АМ со знаниями и умениями в конкретной предметной области. Отождествление предметных знаний и умений с каким-то стилем мышления – часто встречающаяся ошибка тех, кто пытается диагностировать развитие мышления в какой-то конкретной предметной области. Если обучающийся может написать несложную программу по образцу, это означает сформированность его предметных умений по разделу «Программирование» в курсе информатики, но это вовсе не означает, что у него сформировано АМ. И, наоборот, если предметное задание обучающимся не выполнено, алгоритм не составлен и не реализован, это не означает, что у него отсутствует АМ. В этом случае необходимо констатировать, что мы не можем диагностировать АМ.

5. Проблема отождествления АМ с умением выполнять готовый алгоритм. Автоматическое выполнение алгоритма не означает сформированность АМ, если при этом отсутствует сознательное понимание своих действий. Без рефлексии мы можем определить предметные знания и умения и не можем определить сформированность АМ.

Наша задача – предложить методику оценки АМ, не имеющую указанных выше недостатков.

В качестве основы возьмем элементы алгоритмического стиля мышления от постановки цели до составления алгоритма, предложенные Н. М. Амосовым [1].

Чтобы избежать проблемы субъективного разделения на некие искусственные уровни, мы не определяем эти уровни и не даем им названия. Мы определяем сформированность алгоритмического мышле-

ния на качественном уровне: сформировано, частично сформировано, не сформировано, не определено.

Это определение осуществляется по оценке следующих компонентов: постановка цели, составление алгоритма, выполнение алгоритма, анализ результата и рефлексия.

Возвращаясь к обозначенным ранее проблемам, отметим невозможность объективной оценки когнитивных процессов по наблюдению за деятельностью испытуемых и оценке конечных продуктов этой деятельности. В связи с этим предлагается сместить акценты с простого наблюдения за выполнением заданий на рефлексивный самоконтроль, осуществляемый с использованием специальных карт самоконтроля.

Рефлексивный самоконтроль – это неотъемлемая часть АМ, поскольку он способствует осознанному отношению к собственным действиям, выбору оптимальных стратегий решения задач и развитию способности к саморегуляции. Используя листы самоконтроля, учащиеся учатся:

- четко формулировать цели и задачи;
- анализировать возможные варианты решения и выбирать наиболее эффективные;
- оценивать промежуточные результаты и корректировать действия при необходимости;
- проводить анализ проделанной работы и выявлять допущенные ошибки;
- формировать осознанное отношение к собственному прогрессу и развитию.

В теории рефлексивности, разработанной А. В. Карповым [7], утверждается, что рефлексивность является не просто формой самоанализа, а особым психическим свойством, включающим в себя способность к управлению собственным поведением и мышлением. Согласно А. В. Карпову, рефлексивность проявляется в трех основных формах:

- Ситуативная рефлексия – контроль поведения в актуальной ситуации.
- Ретроспективная рефлексия – анализ прошлого опыта.
- Перспективная рефлексия – планирование будущего.

Применительно к АМ технология рефлексивного самоконтроля позволяет задействовать все три формы рефлексии:

- Ситуативная рефлексия помогает ученикам контролировать каждый этап решения задачи, своевременно замечать ошибки и корректировать действия.
- Ретроспективная рефлексия позволяет анализировать прошлые успехи и неудачи, выявлять типичные ошибки и учиться на собственном опыте.
- Перспективная рефлексия способ-

ствуется планированию будущих действий, выбору оптимальных стратегий и подготовке к возможным трудностям.

Листы самоконтроля построены на основе ключевых компонентов алгоритмического мышления и включают следующие этапы:

- Постановка цели – четкое определение ожидаемого результата и задач.
- Составление алгоритма – продуманное планирование последовательности действий.
- Выполнение алгоритма – внимательное выполнение каждого шага.
- Анализ результата – сравнение полученного результата с поставленной целью.
- Рефлексия – осмысление процесса решения задачи, выявление сильных и слабых сторон.

бых сторон.

Каждый из этих компонентов подкрепляется системой самооценки, позволяющей ученикам самостоятельно оценивать уровень своего понимания и успешности выполнения каждого этапа.

Технология рефлексивного самоконтроля реализуется через использование специальных карточек, предназначенных как для учащихся, так и для учителей. Карточки для учащихся (табл. 1) содержат перечень компонентов АМ и шкалу самооценки, позволяющую ученикам оценить свой уровень владения каждым компонентом. Карточки для учителей служат инструментом наблюдения и фиксации успехов и трудностей учащихся, а также определения направлений для дальнейшего развития.

Таблица 1. Карточка рефлексивного контроля для учащихся

№	Фамилия, имя ученика	Постановка цели	Составление алгоритма	Указание объектных и операционных элементов	Выполнение алгоритма	Анализ результата	Рефлексия	Итоговая степень сформированности

Использование листов самоконтроля оказывает положительное влияние на развитие алгоритмического мышления учащихся, поскольку:

- способствует формированию осознанного подхода к решению задач;
- повышает мотивацию и вовлеченность учеников в учебный процесс;
- развивает навыки критического мышления и принятия решений;
- укрепляет уверенность в собственных силах и способствует личностному росту.

Таким образом, листы самоконтроля становятся не только средством диагностики рефлексивного компонента АМ, но и средством его формирования.

Другие методы диагностики в комплексе с диагностикой рефлексивного компонента позволяют оценить общий уровень сформированности АМ. Эти методы, как и способы фиксации и подсчета результатов, могут быть различными. В нашей статье мы

их не публикуем целенаправленно, потому что, во-первых, конкретика займет много места и будет являться отвлекающим фактором от главных идей статьи, во-вторых, не хотелось бы сужать спектр возможных вариантов для самостоятельного исследователя своим, может быть, не самым лучшим воплощением идеи. При этом важно выдерживать следующее: мы определяем сформированность АМ относительно деятельности вообще, а не конкретной предметной области, сформированность АМ определяется не механической суммой оценки каких-то независимых компонентов, а интегральной экспертной оценкой, позволяющей объективно характеризовать качество, не поддающееся объективному количественному измерению.

В таблице 2 отображены компоненты АМ, подлежащие оценке, на основе которых мы можем дать лишь качественную оценку АМ конкретного обучающегося.

Таблица 2. Компоненты для диагностики сформированности алгоритмического мышления

№	Сформированность	Описание компонентов
1	2	3
1	Сформировано	ПОСТАНОВКА ЦЕЛИ Испытуемый четко формулирует задачу, которую необходимо решить. Способен самостоятельно: – определять проблемы и задачи; – формулировать цель; – прогнозировать конечный результат; – проводить проверку результата; – проявлять настойчивость при достижении цели и поиске способов преодоления препятствий.

Окончание таблицы 2

1	2	3
		СОСТАВЛЕНИЕ АЛГОРИТМА (БЛОК-СХЕМЫ) Испытуемый понимает, сколько шагов необходимо для достижения поставленной цели. Испытуемый понимает, какие промежуточные объекты должны быть между начальным и конечным. Способен самостоятельно: – выделить операции; – выделить объекты; – выбрать методы и инструменты для решения задачи. ВЫПОЛНЕНИЕ АЛГОРИТМА Испытуемый реализует запланированные шаги, следуя созданному плану. Самостоятельно: – выбирает оптимальное решение; – проверяет алгоритм на наличие компонентов; – умеет осуществлять поиск и исправлять ошибки; – контролирует правильность выполнения действий и всего решения. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТА Испытуемый проводит оценку достигнутого результата и сравнивает его с первоначальной целью, оценивает эффективность алгоритма, выявляет слабые места и ошибки, корректирует алгоритм при необходимости. <i>Рефлексия:</i> ученик демонстрирует уверенные навыки во всех компонентах алгоритмического мышления; может самостоятельно ставить цели, составлять и выполнять алгоритмы, анализировать результаты и проводить ретроспективную и перспективную рефлексию
2	Частично сформировано	Ученик выполняет необходимые действия, но испытывает затруднения при проведении рефлексии, большинство действий выполняет правильно, но иногда требуются помощь и консультация учителя, проводит ситуативную рефлексию
3	Не сформировано	Ученик выполняет поставленное учителем задание по данному учителем алгоритму, не способен изменить алгоритм, провести рефлексию
4	Проверить невозможно	Ученик не выполнил задание, следовательно, невозможно определить уровень сформированности алгоритмического мышления. Требуется повторная диагностика на другом задании

Таблица 2 является инструментом для создания учителем своей системы оценки сформированности АМ с применением доступных ему методов и инструментов. Конкретный пример диагностических материалов и технологии их обработки с целью выявления сформированности АМ в ходе обучения информатике в школе будет приведен в следующей статье.

Выводы

1. Диагностика сформированности алгоритмического мышления представляет собой актуальную научную проблему. В результате анализа литературы выделены следующие проблемы: проблема выделения уровней развития АМ, а также границ между уровнями; проблема сохранения целостности оценки алгоритмического мышления при оценке отдельных его компонентов; проблема оценивания умения «видеть» не только операции алгоритма, но и промежуточные результаты в виде объектов, т. е. диагностика объектно-предметного и процессуально-операционного компонентов АМ; проблема отождествления АМ со знаниями и умениями в конкретной предметной области

и/или с умениями выполнять алгоритм.

2. В структуре алгоритмического мышления выделены следующие компоненты: постановка цели, составление алгоритма (четкое описание операций и всех получаемых объектов), выполнение алгоритма, анализ результата и рефлексия.

3. Среди компонентов АМ особая роль отводится способности к рефлексии. Выделяется ситуативная, ретроспективная и перспективная рефлексия. Для изучения рефлексии обучающегося предлагается рефлексивный самоконтроль с помощью карточек.

4. Сформулированы уровни и критерии их определения, позволяющие качественно характеризовать развитие алгоритмического мышления: сформировано, частично сформировано, не сформировано.

5. Отдельно выделена ситуация, когда учащийся не справляется с заданием. Для преодоления отождествления АМ с умением выполнять алгоритм мы делаем вывод, что уровень развития АМ определить невозможно. В этом случае для диагностики требуется другое задание, посильное для обучающегося.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Амосов, Н. М. Моделирование мышления и психики / Н. М. Амосов. – Киев : Наукова думка, 1965. – 299 с.
2. Бочкин, А. И. Методика преподавания информатики : учебное пособие / А. И. Бочкин. – Минск, 1998. – 431 с.
3. Груденов, Я. И. Изучение определений, аксиом, теорем : пособие для учителей / Я. И. Груденов. – Москва : Просвещение, 1981. – 95 с.
4. Груденов, Я. И. Совершенствование методики работы учителя математики : книга для учителя / Я. И. Груденов. – Москва : Просвещение, 1990. – 224 с.
5. Ершов, А. П. Школьная информатика (концепции, состояния, перспективы) / А. П. Ершов, Г. А. Звенигородский, Ю. А. Первин // Информатика и образование. – 1995. – № 1. – С. 3–20. – EDN YQWRIU.
6. Жаркова, Г. А. Логические задачи вступительных экзаменов по информатике / Г. А. Жаркова, Л. Н. Полякова // Информатика и образование. – 2004. – № 10. – С. 60–72.
7. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности : монография / А. В. Карпов. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – 424 с. – EDN SURSEH.
8. Кушниренко, А. Г. 12 лекций о том, для чего нужен школьный курс информатики и как его преподавать / А. Г. Кушниренко, Г. В. Лебедев // Информатика. – 1999. – № 1. – С. 2–15.
9. Лучко, Л. Г. Решение задач школьного курса информатики / Л. Г. Лучко. – Омск : ОмГПУ, 2011. – 80 с.
10. Царева, С. Е. Формирование основ алгоритмического мышления в процессе начального обучения математике / С. Е. Царева // Начальная школа. – 2012. – № 4. – С. 5–13. – EDN PVHXXN.

R E F E R E N C E S

1. Amosov, N. M. (1965). Modelirovanie myshleniya i psikhiki = Modeling of thinking and psyche. Kiev: Naukova dumka Publishing House, 299 p.
2. Bochkin, A. I. (1998). Metodika prepodavaniya informatiki = Methods of teaching computer science. Minsk, 431 p.
3. Grudenov, Ya. I. (1981). Izuchenie opredeleniy, aksiom, teorem = The study of definitions, axioms, theorems. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 95 p.
4. Grudenov, Ya. I. (1990). Sovershenstvovanie metodiki raboty uchitelya matematiki = Improving the methods of work of a mathematics teacher. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 224 p.
5. Ershov, A. P., Zvenigorodsky, G. A., Pervin, Yu. A. (1995). Shkol'naya informatika (kontseptsii, sostoyaniya, perspektivy) = School informatics (concepts, conditions, prospects). *Informatics and Education*, 1, 3–20. EDN YQWRIU.
6. Zharkova, G. A., Polyakova, L. N. (2004). Logicheskie zadachi vstupitel'nykh ekzamenov po informatike = Logical tasks of entrance exams in computer science. *Computer Science and Education*, 10, 60–72.
7. Karpov, A. V. (2004). Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti = Psychology of reflexive mechanisms of activity. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 424 p. EDN SURSEH.
8. Kushnirenko, A. G., Lebedev, G. V. (1999). 12 lektsey o tom, dlya chego nuzhen shkol'nyy kurs informatiki i kak ego prepodavat' = 12 lectures on what a school computer science course is for and how to teach it. *Informatics*, 1, 2–15.
9. Luchko, L. G. (2011). Reshenie zadach shkol'nogo kursa informatiki = Solving the problems of the school computer science course. Omsk: OGPU, 80 p.
10. Tsareva, S. E. (2012). Formirovanie osnov algoritmicheskogo myshleniya v protsesse nachal'nogo obucheniya matematike = Formation of the foundations of algorithmic thinking in the process of primary education in mathematics. *Elementary School*, 4, 5–13. EDN PVHXXN.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

Черепанова Наталья Николаевна,

соискатель кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург; учитель, МАОУ СШ 3, Российская Федерация, г. Красноуфимск, cherepanovann86@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; информатика; методика преподавания информатики; методы обучения; функциональная грамотность; глобальные компетенции; учебные задания; формирование глобальных компетенций

АННОТАЦИЯ. Анализ научно-педагогической литературы выявил дефицит исследований, посвященных формированию глобальных компетенций у обучающихся с задержкой психического развития, в частности в рамках изучения информатики. В связи с этим возникает необходимость выявления специфических особенностей формирования глобальных компетенций как структурного компонента функциональной грамотности у обозначенной категории обучающихся. Представленное исследование нацелено на идентификацию ключевых компонентов глобальных компетенций, адаптированных для обучающихся с задержкой психического развития, и определение характеристических особенностей их формирования в процессе обучения информатике. Указана целесообразность рассмотрения четырех групп особенностей, связанных с когнитивной, регуляторной, эмоционально-личностной сферами, а также со спецификой информатики. В результате проведенного анализа выделены структурные компоненты глобальных компетенций, адаптированные для обучающихся с задержкой психического развития, представлены рекомендации учителю, направленные на оптимизацию педагогических подходов и методов, способствующих эффективному формированию глобальных компетенций у данной категории обучающихся. Предложенные задания иллюстрируют сущность сформулированных рекомендаций по формированию глобальных компетенций в условиях инклюзивного обучения информатике.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Черепанова, Н. Н. Особенности формирования глобальных компетенций как компонента функциональной грамотности в процессе инклюзивного обучения информатике / Н. Н. Черепанова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 115–125.

FEATURES OF FORMING GLOBAL COMPETENCIES AS A COMPONENT OF FUNCTIONAL LITERACY IN THE PROCESS OF INCLUSIVE TEACHING OF COMPUTER SCIENCE

Cherepanova Natalya Nikolaevna,

Applicant of Department of Computer Science, Information Technology and Computer Science Teaching Methods, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg; Teacher, Secondary School No. 3, Russian Federation, Krasnoufimsk

KEYWORDS: inclusive education; inclusive educational environment; mental retardation; children with mental retardation; computer science; methods of teaching computer science; teaching methods; functional literacy; global competencies; learning tasks; formation of global competencies

ABSTRACT. An analysis of the scientific and pedagogical literature revealed a lack of research devoted to the formation of global competencies among students with mental retardation, in particular in the framework of computer science studies. In this regard, there is a need to identify the specific features of the formation of global competencies as a structural component of functional literacy in the designated category of students. The presented research is aimed at identifying the key components of global competencies adapted for students with mental retardation, and determining the characteristic features of their formation in the process of learning information. The expediency of considering four groups of features related to cognitive, regulatory, emotional and personal spheres, as well as the specifics of computer science is indicated. As a result of the analysis, the structural components of global competencies adapted for students with mental retardation are identified, and recommendations to teachers aimed at optimizing pedagogical approaches and methods that contribute to the effective formation of global competencies in this category of students are presented. The proposed tasks illustrate the essence of the formulated recommendations on the formation of global competencies in the context of inclusive computer science education.

FOR CITATION: Cherepanova, N. N. (2026). Features of Forming Global Competencies as a Component of Functional Literacy in the Process of Inclusive Teaching of Computer Science. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 115–125.

Постановка проблемы и цель исследования

В условиях современного взаимосвязанного и динамичного мира формирование молодежи, как показывают результаты

современных международных исследований [18], происходит под воздействием различных экономических, социальных, культурных, цифровых, демографических, экологических и эпидемиологических факторов. Эпоха глобальных вызовов и противо-

речей открывает перед молодыми людьми новые возможности, что сопровождается новыми трудностями. В контексте глобальных вызовов и противоречий особенно актуальным становится инклюзивное образование. Это подход, который обеспечивает возможность обучения для всех обучающихся, независимо от их физических или умственных особенностей, социального происхождения и других факторов.

Согласно данным Министерства просвещения Российской Федерации, в России 1,5 миллиона детей с ограниченными возможностями, примерно половина из них получают образование в рамках инклюзивного образования в общеобразовательных школах. Среди детей с ограниченными возможностями здоровья самую многочисленную группу составляют дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР) [2]. Отметим, что на сегодняшний день отсутствуют научные исследования, посвященные формированию глобальных компетенций у обучающихся с ЗПР. Кроме того, проблема формирования глобальных компетенций в рамках учебного предмета «Информатика» остается недостаточно исследованной, что подчеркивает необходимость дальнейшего ее изучения. В контексте сказанного сформулируем проблему выделения особенностей формирования глобальных компетенций как компонента функциональной грамотности у обучающихся с ЗПР в рамках учебного предмета «Информатика».

В контексте обозначенной проблемы задачи исследования заключаются в выделении ключевых компонентов глобальных компетенций с учетом их адаптации для обучающихся с ЗПР, выделении особенностей их формирования в рамках учебного предмета «Информатика», формулировании методических рекомендаций учителю по их учету в процессе обучения.

Глобальные компетенции являются предметом активного исследования среди ученых. Значительный вклад в изучение вопросов формирования глобальных компетенций внесли Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова, Г. С. Ковалева, О. И. Садовщикова [4; 6]. Исследователи Т. В. Коваль и С. Е. Дюкова [6] рассматривают особенности глобальной компетентности как базового формирования личности и ее сущность как специфический ценностно-интегративный компонент функциональной грамотности, имеющий определенное предметное содержание и нацеленный на развитие универсальных навыков. Авторы [6] утверждают, что целенаправленное формирование глобальной компетентности может осуществляться в урочной и во внеурочной деятельности образовательного учреждения, и характери-

зуют условия ее формирования в рамках урочной и внеурочной деятельности. Группа авторов под руководством Г. С. Ковалевой [4] разрабатывает методические рекомендации по формированию глобальных компетенций как компонента функциональной грамотности обучающихся 5–9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе.

А. В. Слепухин и И. Н. Семенова выделили последовательность действий при проектировании методов формирования у школьников функциональной грамотности [14]. Основными элементами этой последовательности являются: выделение определения функциональной грамотности и на его основе выделение операционного состава действий; формулирование учебно-познавательных заданий, соответствующих операционному составу; дифференциация заданий с учетом психолого-педагогической характеристики обучаемых; выделение средств реализации полученных материалов в цифровой образовательной среде для повышения эффективности достижения цели. Указанной последовательности будем придерживаться при проведении исследования.

Вопросами обучения детей с ЗПР и формирования компонентов функциональной грамотности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья занимались О. И. Акимова, А. В. Слепухин, И. Н. Семенова, М. О. Максимова, И. А. Аввакумова [10], Е. С. Фоминых [15], М. Л. Любимов, О. Г. Приходько, М. О. Захарова, О. Г. Югова, А. А. Мокс [16], Н. В. Бабкина [2] и ряд других ученых.

М. О. Максимова, И. Н. Семенова и др. ввели понятие «адаптивная функциональная математическая грамотность» и построили модель методики формирования грамотности у обучающихся с легкой умственной отсталостью, выделили структуру методики формирования адаптивной функциональной математической грамотности для рассматриваемого контингента обучаемых и наполнили ее элементы предметным содержанием [10]. Это исследование возьмем в качестве основы для работы с понятием глобальных компетенций для обучающихся с ЗПР и уточнения особенностей.

Е. С. Фоминых [15] рассматривает функциональную грамотность как системный и полифункциональный конструкт. В исследовании систематизированы интегративные и предметные компоненты функциональной грамотности; уточнена специфика ее становления в условиях ограниченных возможностей здоровья, а также представлено влияние цифровых ресурсов и высокотехнологичных инструментов на формирование функциональной грамотности у обучающихся с огра-

ниченными возможностями здоровья.

М. Л. Любимов, О. Г. Приходько, М. О. Захарова, О. Г. Югова рассмотрели проблемы, препятствующие формированию функциональной грамотности у современных школьников [16].

В обучение информатике и информационно-коммуникационным технологиям учащихся с ограниченными возможностями здоровья значительный вклад внесли А. И. Газейкина, К. Н. Таразанова [3] и др. Свое исследование авторы посвятили оценке потенциала обучения информатике и информационно-коммуникационным технологиям учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ результатов педагогических исследований свидетельствует о недостаточной степени изученности вопроса формирования глобальных компетенций у обучающихся с ЗПР в рамках учебного предмета «Информатика», что подчеркивает актуальность дальнейших исследований в этой области.

Методология и результаты

Методологическую основу проводимого исследования составляют базовые положения специальной психологии и коррекционной педагогики, касающиеся обучающихся с ЗПР, которые обучаются в общеобразовательных учреждениях: выявление особых образовательных потребностей людей, по тем или иным причинам выпадающих из системы образования, ориентированной на нормальный тип развития; определение психологических условий реализации этих особых потребностей в различных формах обучения и воспитания. Изучение этих положений позволит уточнить содержательное наполнение понятия «глобальные компетенции» для обучающихся с ЗПР и выделить особенности их формирования в рамках учебного предмета «Информатика».

Основными видами исследовательской деятельности при выделении особенностей формирования глобальных компетенций у обучающихся с ЗПР являются обобщение и систематизация результатов, полученных в ходе анализа теоретических источников и эмпирических данных, с последующим сопоставлением с данными, представленными в работах других исследователей.

Функциональная грамотность является важной составляющей индивидуального развития и социально-экономической активности человека в современном обществе. Она охватывает не только базовые навыки чтения и письма, но и способность эффективно использовать информацию в различных контекстах – от повседневной жизни до профессиональной деятельности. В условиях быстро меняющегося мира, где информация доступна в огромных объемах, уме-

ние анализировать, интерпретировать и применять знания становится основополагающим для успешной адаптации и достижения личных и карьерных целей. Приведем два примера определения функциональной грамотности.

Согласно теории А. А. Леонтьева [7], функциональная грамотность – это способность человека использовать постоянно приобретаемые в течение всей жизни знания, умения и навыки для решения широкого диапазона жизненных задач в окружающей обстановке, различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

А. В. Хуторской [17] считает, что функциональная грамотность – это владение на базовом уровне элементарными действиями, необходимыми для осуществления деятельности в определенной сфере.

Определения функциональной грамотности, предложенные выше, можно рассматривать как дополняющие друг друга. А. А. Леонтьев акцентирует внимание на широком спектре применения и непрерывном обучении в рамках социальных отношений, тогда как А. В. Хуторской предлагает более узкий подход, сосредотачиваясь на базовых действиях, необходимых для успешного функционирования в конкретной сфере, но акцентируя свое внимание на деятельности. Таким образом, определение функциональной грамотности можно уточнить следующим образом: способность человека осознанно использовать на базовом уровне постоянно приобретаемые знания, умения и навыки, отношения и ценности для решения разнообразных жизненных задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений. В контексте сформулированного уточнения важно учитывать основные компоненты оценивания функциональной грамотности, так как они формируют структуру для формирования навыков, которые требуют современные условия жизни и профессиональной деятельности. Основные направления оценивания функциональной грамотности, такие как читательская грамотность, математическая грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции, креативное мышление и естественно-научная грамотность, представляют собой ключевые компоненты, способствующие интеграции необходимых знаний и умений в образовательный процесс.

Переходя к раскрытию сущности понятия «глобальные компетенции», следует отметить, что они становятся все более актуальными в глобализированном мире, где взаимодействие с культурными, социальными и экономическими различиями является нормой.

В России глобальные компетенции стали относительно новым компонентом функциональной грамотности. Данные компетенции были предметом исследования Т. В. Коваль и С. Е. Дюковой [6]. В контексте необходимости раскрытия сущности глобальных компетенций будем опираться на положения, представленные этими авторами, как на основной ориентир для дальнейшего анализа.

По данным международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) [18; 19], с учетом перевода Т. В. Коваль [6] глобальные компетенции – это сочетание знаний, умений, взглядов, отношений и ценностей, успешно применяемых при личном или виртуальном взаимодействии с людьми, которые принадлежат к другой культурной среде, и при участии отдельных лиц в решении глобальных проблем (т. е. в ситуациях, требующих от человека понимания проблем, которые не имеют национальных границ и оказывают влияние на жизнь нынешнего и будущих поколений).

Для выделения особенностей форми-

рования в контексте указанного подхода к определению приведем основные структурные компоненты глобальных компетенций:

- способность изучать глобальные и межкультурные проблемы;
- способность понимать и ценить различные взгляды и мировоззрения;
- способность успешно и уважительно взаимодействовать с другими;
- способность принимать меры для коллективного благополучия и устойчивого развития.

Отметим, что для обучающихся с ЗПР глобальным становится все, что выходит за рамки привычного и ежедневного. На основе анализа информационных источников (в частности, [1; 2; 12] и др.) рассмотрим и адаптируем компоненты для обучающихся с задержкой психического развития. В основу адаптации положим особенности адаптивной функциональной грамотности, выделенные в [10].

В таблице представим компоненты глобальных компетенций, адаптированные для обучающихся с ЗПР.

Таблица. Структурные компоненты глобальных компетенций, формируемых у обучающихся с задержкой психического развития

<i>Компоненты</i>	<i>Знание, понимание</i>	<i>Навыки</i>	<i>Отношения и ценности</i>
Способность изучать межкультурные проблемы	Знание межкультурных различий, взаимопонимание (понимание уникальных особенностей разных культур, их традиций, ценностей и норм)	Аналитическое мышление (способность разделять предметы или явления на составляющие компоненты), критическое мышление (выделять причинно-следственные связи; понимать, как различные части информации связаны между собой; рассматривать новые идеи и знания в контексте уже имеющихся; выделять главное в предъявляемом материале; отвергать ненужную или неверную информацию; выполнять рассуждения и делать умозаключения; делать выводы; вести анализ и сравнение; ставить вопросы; видеть смысл в информации, понимать проблему в целом)	Уважение других культур и культурных отличий; открытость представлениям иных культур (непредвзятое отношение к разным социокультурным конструктам, готовность знакомиться с нормами и ценностями, отличными от собственных)
Способность понимать и ценить различные мировоззрения и точки зрения	Понимание иной точки зрения, осознание факторов, влияющих на выбор той или иной позиции	Способность принимать иную точку зрения	Уважительное отношение к иной точке зрения
Способность успешно и уважительно взаимодействовать с другими и принимать меры для коллективного благополучия и устойчивого развития	Знание основ межличностного общения	Способность взаимодействовать уважительно, социально, эффективно; способность сочувствовать; способность убедить в своем мнении; навыки работы в команде с людьми из разных культурных и социальных слоев	Способность оценивать действия и последствия; способность нести ответственность за свои действия; ценность человеческого достоинства

С позиции современных педагогических исследований (например, [13; 14] и др.) укажем целесообразность дальнейшей детализации выделенных компонентов. Приведем поясняющие примеры: знание межкультурных различий включает в себя формулирование особенностей одной культуры, другой, выделение общего и различий в рассмотренных особенностях; понимание иной точки зрения включает анализ сформулированных одноклассниками мнений, позиций, установление общего с собственной точкой зрения, выделение различий в позициях, установление связей различий и причин их возникновения и т. д.

Начальная и текущая диагностика уровня сформированности операционного состава выделенных знаний, пониманий и навыков обеспечит учет индивидуальных особенностей обучающихся с ЗПР, необходимый для адаптации методики формирования к их специфическим потребностям и возможностям. На основе анализа психолого-педагогической литературы [5; 11; 12] и результатов проведенных исследований целесообразно выделить четыре группы особенностей формирования глобальных компетенций у обучающихся с ЗПР.

1. Особенности когнитивной сферы:

- Увеличение времени на выполнение заданий и упрощение инструкций, что вызвано снижением скорости переработки информации и затруднением в быстром восприятии и анализе информации.

- Учет особенностей формирования глобальных компетенций, требующих анализа глобальных проблем и поиска путей их решения, в связи с возникновением трудностей в установлении причинно-следственных связей и в понимании сложных взаимосвязей между явлениями и событиями.

- Разбиение сложных заданий и использование визуальных опор из-за сниженного объема рабочей памяти у обучающихся с ЗПР.

2. Особенности регуляторной сферы:

- Четкая структурированность заданий и поэтапный контроль за их выполнением, обусловленные сниженным уровнем произвольности и возникающими трудностями в организации и планировании своей деятельности.

- Регулярная смена деятельности и организация частых перерывов в работе, связанные с повышенной утомляемостью обучающихся с ЗПР.

- Необходимость использования мотивирующих методов обучения и создания ситуации успеха, вызванная слабой мотивацией к учебной деятельности.

3. Особенности эмоционально-личностной сферы:

- Создание поддерживающей и доброжелательной атмосферы в классе, так как обучающиеся с ЗПР часто имеют заниженную самооценку и не уверены в своих силах.

- Целенаправленное формирование навыков общения и сотрудничества в связи с возникающими трудностями у обучающихся с ЗПР в социальной адаптации.

- Создание спокойной и предсказуемой обстановки на уроках, обусловленное тем, что обучающиеся с ЗПР часто испытывают повышенную тревожность, особенно в ситуациях, связанных с оценкой их деятельности.

4. Особенности, связанные с предметной областью «Информатика»:

- Обучение информатике требует применения наглядных примеров и практических заданий из-за сложностей, возникающих у обучающихся при усвоении абстрактных понятий.

- Простота и интуитивность интерфейсов необходимы для обучающихся с ЗПР, поскольку они испытывают затруднения в освоении сложных компьютерных программ.

- Организация дополнительных занятий по формированию базовых навыков работы с компьютером в связи с тем, что обучающиеся с ЗПР часто имеют ограниченный опыт работы с компьютером.

Учет данных особенностей является необходимым условием для разработки эффективной методики формирования глобальных компетенций у обучающихся с ЗПР в рамках учебного предмета «Информатика» и создания инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей реализацию их образовательных потребностей.

Необходимым условием эффективного формирования глобальных компетенций у обучающихся с ЗПР является не только учет специфических особенностей их когнитивной, регуляторной и эмоционально-личностной сфер, но и разработка конкретных методических приемов и практических рекомендаций, направленных на преодоление выявленных трудностей. В связи с этим при составлении учебных заданий, направленных на формирование операционного состава выделенных компонентов глобальных компетенций, целесообразно придерживаться рекомендаций, сформулированных в [4; 6], которые уточним с учетом выше представленных особенностей обучающихся с ЗПР:

- Используйте визуальные материалы (картинки, схемы), чтобы сделать объяснения более наглядными. Для более сложных действий важно подготовить карточки-алгоритмы, которые позволяют обучающимся выполнить однотипную монотонную работу. В рамках урока информатики активно используйте средства информационно-

коммуникационных технологий (далее – ИКТ): выводите информацию на экран (проектор, монитор), что соответствует особенностям когнитивной сферы обучающихся с ЗПР.

Например, на платформе «Российская электронная школа» обучающийся с ЗПР сможет повторить изученный материал дома, восполнить пробелы в знаниях.

– Применяйте интерактивные методы, такие как мини-игры или викторины, чтобы поддерживать интерес и вовлеченность учеников. На уроке информатики есть возможность это сделать с использованием средств ИКТ (интерактивный дисплей, интерактивные обучающие платформы и программы, например образовательная платформа «Учи.ру») в парах или мини-группах.

– Используйте простые формулировки и избегайте сложных терминов. В интерактивном плане уместно использовать прием «облако слов», в рамках предмета уместно будет использовать средства ИКТ.

– Включайте элементы совместной работы и проектной деятельности, что формирует навыки коммуникации и командной работы. Обучающихся с ЗПР целесообразно включать в пару с более сильными обучающимися, при грамотном распределении обязанностей может получиться отличный результат. Обучающиеся с ЗПР отлично выполняют однотипную монотонную работу. В рамках учебного предмета «Информатика» важно показать обучающимся, как с помощью ИКТ можно облегчить работу (автоматическое форматирование текста, грамотное использование нейросетей). Проектную деятельность в рамках учебного предмета «Информатика» для обучающихся с ЗПР целесообразно организовать на простой и доступной образовательной платформе «Урок цифры».

– Применяйте задачи из реальной жизни, что поможет обучающимся осознать значимость получаемых знаний и их практическую применимость, помните, что для обучающихся с ЗПР реальная жизнь – это ровно то, что их окружает в повседневности. Образовательная платформа «Учи.ру» в рамках уроков и олимпиад моделирует ситуации, с которыми сталкивается каждый школьник, что учитывает особенности эмоционально-личностной сферы обучающихся с ЗПР.

– Формулируйте задания с учетом принципа поэтапного обучения, который предполагает последовательное усложнение материала. Это поможет обучающимся постепенно осваивать новые знания и умения. Образовательная платформа «Яндекс.Учебник» поможет учесть особенности регуляторной сферы обучающихся с ЗПР.

Материал излагается в краткой и доступной форме, обучающийся всегда может вернуться к предыдущему материалу.

– Создавайте позитивную и поддерживающую образовательную среду, где обучающиеся чувствуют себя комфортно и уверенно, что способствует их активному участию в учебном процессе. С точки зрения эмоционально-личностной сферы отличным помощником учителю станет общение в мессенджере МАХ. Инструменты МАХ можно использовать для общения, проведения видеоконференций и т. п.

На основании вышеизложенного учебный предмет «Информатика» предоставляет уникальные возможности для формирования глобальных компетенций обучающихся с ЗПР.

Представим примеры учебных заданий, направленных на формирование у обучающихся способности понимать и ценить различные мировоззрения и точки зрения в рамках учебного раздела 7 класса «Информация и информационные процессы», составленных с учетом методических рекомендаций [9]. Задания сопровождаются комментариями, которые содержат специфические аспекты формирования данного вида грамотности у обучающихся с ЗПР.

Фронтальный опрос. Целью представленного фрагмента фронтального опроса является формирование у обучающихся целостного представления об определении понятия «информация» посредством последовательной актуализации, анализа и синтеза индивидуальных когнитивных конструктов. Наряду с этим задача учителя – показать важность каждого предложенного понятия, учителю необходимо найти зерно истинности в каждом варианте. Если такого зерна не найдется, можно подчеркнуть, что суждение способствовало общему рассуждению и внесло юмористические нотки в настроение класса.

С целью демонстрации практической реализации одной из предложенных рекомендаций – применение принципа поэтапного обучения – рассмотрим структуру фронтального опроса, представляющую собой последовательность задач по принципу возрастающей сложности.

1. Актуализация первичных представлений (этап проблематизации): учитель инициирует дискуссию заданием: «Сформулируйте определение понятия “информация”». Задание направлено на выявление индивидуальных, возможно, фрагментарных представлений обучающихся о целевом понятии. Фиксируются все предложенные определения без критической оценки на данном этапе.

2. На этапе анализа, предусматриваю-

щем выявление общих признаков и закономерностей, использование задание «Выделите общее в ...» направлено на стимулирование обучающихся к идентификации общих характеристик, свойственных различным определениям понятия «информация», представленным на предыдущем этапе, что предполагает выделение инвариантных компонентов из данных определений.

3. На этапе критической оценки и аргументации с целью формирования навыков критического мышления и обоснования собственной позиции используется задание «Укажите верное понятие, объясните почему». Данный этап требует от обучающихся аргументированного выбора конкретной дефиниции, подкрепленного известными фактами и логическими рассуждениями, а также критического анализа и опровержения альтернативных вариантов, представленных в рамках рассматриваемой темы.

4. Совместный анализ и дополнение (этап сотрудничества): задание «Прослушайте ответ одноклассника и выделите (объясните, прокомментируйте) ...» инициирует совместный анализ сформулированного факта (определения, свойств и т. д.). Учитель координирует процесс, направляя внимание обучающихся на ключевые аспекты и предлагая дополнения и уточнения. Данный этап способствует формированию навыков сотрудничества и совместного решения проблем.

5. Этап синтеза, направленный на обобщение полученных знаний и формирование целостного представления об определении понятия «информация», предусматривает использование итогового вопроса: «Что мы увидели, рассмотрев все варианты?». Ключевая цель данного этапа заключается в осознании обучающимися значимости каждого рассмотренного варианта и понимании того, что интегральное определение формируется посредством объединения отдельных, специфических компонентов, составляющих различные дефиниции.

6. Заключительный этап: утверждение «Правильно, прежде чем делать вывод, важно рассмотреть все точки зрения» акцентирует внимание на значимости всестороннего анализа информации перед принятием решений.

Представленный пример демонстрирует использование фронтального опроса как инструмента, направленного не только на проверку знаний, но и на формирование у обучающихся такого важного компонента глобальных компетенций, как способности понимать и ценить различные мировоззрения и точки зрения.

На примере рассмотрим реализацию рекомендации, касающейся организации совместной работы.

Групповая работа. Данная форма организации учебной деятельности ориентирована на создание инклюзивной образовательной среды и активизацию познавательной деятельности обучающихся с различными уровнями учебной успешности, включая обучающихся с ЗПР. Для обеспечения активного участия обучающихся с ЗПР в групповой работе целесообразны формирование групп, состоящих преимущественно из обучающихся с ЗПР, и предоставление им упрощенных вариантов заданий. Упрощение может заключаться в использовании наглядных материалов, таких как видеоролики, содержащие информацию в неявном виде, или в формулировке вопросов, требующих менее сложного когнитивного анализа. Данный подход направлен на снижение когнитивной нагрузки и повышение вероятности успешного выполнения задания, что, в свою очередь, способствует повышению мотивации и самооценки обучающихся с ЗПР.

Пример построения этапов групповой работы:

1. Формирование групп и распределение информационных ресурсов: класс разделяется на небольшие группы. Каждой группе предоставляется различный источник информации, например по теме «Экология». Источники могут включать: нейросети (с предварительно заданными параметрами поиска), поисковые системы, Интернет, печатные издания (книги, статьи), видеоролики (документальные фильмы, образовательные программы), аудиофайлы (подкасты, лекции). Важно обеспечить разнообразие источников, представляющих различные точки зрения на экологические проблемы.

2. Формулирование учебного задания: каждой группе предлагается выполнить следующие действия:

- Внимательно изучить предоставленный материал. В случае с нейросетями и поисковыми системами учитель может сформулировать ключевые слова и фразы для оптимизации поиска.

- Определить представленные мировоззрения / точки зрения: обучающиеся анализируют изученный материал с целью выявления основных мировоззрений или точек зрения, представленных в источнике. Например, это может быть научный, экономический, этический или религиозный взгляд на экологические проблемы.

- Обосновать личную позицию: каждый обучающийся должен определить, какая из представленных точек зрения ему наиболее близка, и обосновать свой выбор.

- Оценить влияние информации на общество: обучающиеся обсуждают, какое

влияние изученная ими информация может оказать на общественное сознание и поведение.

– Подготовить отчет и презентацию: группа готовит краткий письменный отчет, содержащий ответы на поставленные вопросы, и устную презентацию для представления результатов своей работы классу.

3. Представление результатов и дискуссия: каждая группа представляет свой отчет классу. После каждой презентации проводится обсуждение представленных точек зрения. Учитель модерировать дискуссию, стимулируя обучающихся к высказыванию своего мнения, задавая вопросы, направленные на анализ и сравнение различных точек зрения, а также на формирование толерантного отношения к альтернативным взглядам. Особое внимание уделяется созданию безопасной и поддерживающей атмосферы, в которой каждый обучающийся может комфортно выразить свое мнение.

4. Рефлексия и обобщение: после представления всех отчетов проводится общая рефлексия, направленная на обобщение полученных знаний и формирование глобальных компетенций. Обучающимся предлагается обсудить, какие точки зрения были представлены, насколько они различались и как разные мнения формируют их собственное восприятие информации.

5. Формулирование домашнего задания (эссе): в качестве домашнего задания обучающимся предлагается написать короткое эссе на тему «Как информация может влиять на наше восприятие мира?». В эссе необходимо отразить свои мысли о том, почему важно понимать различные точки зрения и как это помогает в общении с другими людьми. Данное задание направлено на закрепление полученных знаний и развитие навыков самостоятельного мышления и аргументации.

Дополнительно отметим, что в рамках учебного предмета «Информатика» применение адекватно выбранных средств ИКТ в процессе формирования глобальных компетенций способствует созданию увлекательной и интересной образовательной среды. Данный подход является особенно важным при работе с обучающимися с ЗПР, так как позволяет активизировать их мотивацию к обучению и облегчить процесс усвоения материала.

Выводы

Проведенное исследование было направлено на анализ сущности глобальных компетенций и адаптацию их структурных компонентов для обучающихся с задержкой психического развития. В результате анализа были выделены следующие адаптирован-

ные компоненты: способность к изучению межкультурных проблем, понимание и ценностное отношение к разнообразию точек зрения, а также способность к эффективному и уважительному взаимодействию, ориентированному на достижение коллективного благополучия и устойчивого развития. На основании учета психолого-педагогических особенностей данной категории обучающихся разработаны рекомендации по организации учебного процесса, направленного на формирование указанных глобальных компетенций.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в контексте формирования глобальных компетенций у обучающихся с ЗПР целесообразно применение комплексного подхода, сочетающего принципы личностно ориентированного и дифференцированного обучения. Личностно ориентированный подход обеспечивает учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, а дифференцированный подход предполагает адаптацию форм и методов организации учебной деятельности к потребностям различных групп учащихся.

Эмпирические наблюдения указывают на эффективность применения наглядных и практических методов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий в рамках учебного предмета «Информатика». Особое внимание следует уделять разработке заданий, предусматривающих оперативную обратную связь (чек-листы, листы достижений, интерактивные листы, разработанные средствами ИКТ, и др.) и возможность повторного выполнения, что обусловлено специфическими особенностями памяти обучающихся с ЗПР.

Результаты исследования подчеркивают, что при формировании глобальных компетенций оправдано использование как индивидуальных, так и фронтальных и групповых форм организации учебной деятельности. Спецификой выбора формы работы является ее соответствие поставленным целям: при доминировании цели приобретения знаний рекомендуется использование индивидуальных или фронтальных форм; в случае, когда приоритетом являются создание ситуации успеха и формирование положительного эмоционального настроения, предпочтительным является применение групповых форм взаимодействия.

Таким образом, исследование обосновывает необходимость комплексного подхода к организации образовательного процесса, направленного на создание оптимальных условий для формирования глобальных компетенций в контексте инклюзивного образования.

В рамках исследования были представ-

лены примеры учебных заданий курса «Информатика», направленных на развитие у обучающихся способности осознавать и ценить разнообразие мировоззрений и точек зрения. Ключевым условием эффективного использования приведенных заданий является их обоснованный отбор, обеспечивающий приобретение обучающимися важного жизненного опыта в рамках учебных занятий. В частности, использование фронтального опроса способствует осозна-

нию значимости индивидуального мнения и формированию навыков уважительного отношения к альтернативным точкам зрения.

Материалы, представленные в настоящем исследовании, могут быть использованы при проектировании методики формирования глобальных компетенций как составляющего компонента функциональной грамотности обучающихся с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова, О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / О. И. Акимова // Актуальные проблемы становления профессиональной культуры педагогов интегрированного образования : материалы Международной научно-практической конференции, Волгоград, 15–17 ноября 2010 г. / Волгоградский государственный социально-педагогический университет ; составители: С. Г. Ярикова, Е. А. Лапп (ответственный редактор), Е. В. Шипилова. – Волгоград : Издательство ВГПУ «Перемена», 2010. – С. 72–76. – EDN VNQKJF.
2. Бабкина, Н. В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2021. – № 202. – С. 36–44. – DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-36-44. – EDN FGSKDB.
3. Газейкина, А. И. Обучение информатике и информационно-коммуникационным технологиям учащихся с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Газейкина, К. Н. Таразанова // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2019. – № 4. – С. 202–213. – EDN DMZDGK.
4. Глобальные компетенции: методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе / Министерство просвещения Российской Федерации ; ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» ; под ред. Г. С. Ковалевой, Т. В. Коваль. – Москва, 2021. – 124 с.
5. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития : учебное пособие / О. В. Заширинская. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2019. – 166 с.
6. Коваль, Т. В. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности / Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 112–123. – EDN HBQKRQ.
7. Леонтьев, А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / А. А. Леонтьев ; сост. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2016. – 528 с.
8. Лесев, В. Н. Глобальные компетенции: их роль и значение / В. Н. Лесев, Р. А. Валеева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 12-3 (114). – С. 65–67. – DOI: 10.23670/IRJ.2021.114.12.085. – EDN BETTNX.
9. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9 классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе по шести направлениям функциональной грамотности в учебном процессе и для проведения внутришкольного мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся / под ред. Г. С. Ковалевой. – Москва : Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 360 с.
10. О проблеме формирования функциональной математической грамотности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М. О. Максимова, И. Н. Семенова, А. В. Слепухин, И. А. Аввакумова // Специальное образование. – 2024. – № 1 (73). – С. 33–48. – EDN TYZZIS.
11. Психолого-педагогические технологии работы с обучающимися, имеющими задержку психического развития : учебное пособие / сост. Ю. В. Селиванова, О. В. Соловьева. – Саратов : ИЦ «Наука», 2019. – 102 с.
12. Рахманова, Е. В. Характерные особенности детей с задержкой психического развития / Е. В. Рахманова // Вестник науки. – 2023. – Т. 3, № 6 (63). – С. 667–673. – EDN HCSVDG.
13. Семенова, И. Н. Элементы операционного состава умения учителя отбирать и конструировать задания для формирования у школьников функциональной математической грамотности / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин // Физико-математическое образование: цели, достижения и перспективы : материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 25–26 ноября 2021 года / редколлегия: С. И. Василец, А. Ф. Климович (отв. ред.), В. Р. Соболев [и др.]. – Минск : Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2021. – С. 99–102. – EDN AFDUYG.
14. Слепухин, А. В. Проектирование методов формирования функциональной грамотности у обучающихся средней школы в условиях использования цифровой образовательной среды / А. В. Слепухин, И. Н. Семенова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 6. – С. 56–63. – DOI: 10.26170/2079-8717_2022_06_07. – EDN UCGRNM.
15. Фоминых, Е. С. Проблема функциональной грамотности обучающихся с ОВЗ в условиях цифровой трансформации / Е. С. Фоминых // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 5-4 (80). – С. 103–106. – DOI: 10.24412/2500-1000-2023-5-4-103-106. – EDN BPUMNS.

16. Формирование функциональной грамотности у детей с ограниченными возможностями здоровья на основе развития проектной деятельности / М. Л. Любимов, О. Г. Приходько, М. О. Захарова, А. А. Мокс // Специальное образование. – 2020. – № 2 (58). – С. 73–93. – DOI: 10.26170/sp20-02-07. – EDN DBVDFY.
17. Функциональная грамотность в образовании : науч.-метод. пособие / под ред. А. В. Хуторского. – Москва : Издательство Института образования человека, 2023. – 126 с.
18. Функциональная грамотность: глобальные компетенции: отчет по результатам международного исследования PISA-2018 / ФИОКО. – Москва, 2020. – 54 с.
19. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. – Paris : OECD Publishing, 2019. – 308 p. – DOI: 10.1787/b25efab8-en.

REFERENCES

1. Akimova, O. I. (2010). Inklyuzivnoe obrazovanie kak sovremennaya model' obrazovaniya detey i podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya = Inclusive education as a modern model of education for children and adolescents with disabilities. *Actual problems of establishing the professional culture of teachers of integrated education*, 72–76. Volgograd: Peremena Publishing House. EDN VNQKJF.
2. Babkina, N. V. (2021). Sovremennyye tendentsii v obrazovanii i psikhologo-pedagogicheskom soprovozhdenii detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya = Modern trends in education and psychological and pedagogical support for children with mental retardation. *Proceedings of the Herzen University*, 202, 36–44. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-36-44. EDN FGSKDB.
3. Gazeikina, A. I., Tarazanova, K. N. (2019). Obuchenie informatike i informatsionno-kommunikatsionnym tekhnologiyam uchashchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya = Teaching computer science and information and communication technologies to students with disabilities. *Current Issues of Teaching Mathematics, Computer Science and Information Technology*, 4, 202–213. EDN DMZDGG.
4. Kovaleva, G. S., Koval, T. V. (Eds.). (2021). Global'nye kompetentsii: metodicheskie rekomendatsii po formirovaniyu funktsional'noy gramotnosti obuchayushchikhsya 5–9-kh klassov s ispol'zovaniem otkrytogo banka zadaniy na tsifrovoy platforme = Global competencies: Methodological recommendations for the formation of functional literacy of students in grades 5–9 using an open task bank on a digital platform. Moscow, 124 p.
5. Zashchirinskaya, O. V. (2019). Psikhologiya detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya = Psychology of children with mental retardation. Saint Petersburg: Saint Petersburg University Publishing House, 166 p.
6. Koval, T. V., Dyukova, S. E. (2019). Global'nye kompetentsii – novyy komponent funktsional'noy gramotnosti = Global competencies – a new component of functional literacy. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 1, 4(61), 112–123. EDN HBQKRQ.
7. Leontiev, A. A. (2016). Pedagogika zdravogo smysla. Izbrannyye raboty po filosofii obrazovaniya i pedagogicheskoy psikhologii = Pedagogy of common sense. Selected works on the philosophy of education and pedagogical psychology. Moscow: Smysl Publishing House, 528 p.
8. Lesev, V. N., Valeeva, R. A. (2021). Global'nye kompetentsii: ikh rol' i znachenie = Global competencies: Its role and significance. *International Scientific Research Journal*, 12-3(114), 65–67. DOI: 10.23670/IRJ.2021.114.12.085. EDN BETTNX.
9. Kovaleva, G. S. (Ed.). (2022). Metodicheskie rekomendatsii po formirovaniyu funktsional'noy gramotnosti obuchayushchikhsya 5–9 klassov s ispol'zovaniem otkrytogo banka zadaniy na tsifrovoy platforme po shesti napravleniyam funktsional'noy gramotnosti v uchebnom protsesse i dlya provedeniya vnutrishkol'nogo monitoringa formirovaniya funktsional'noy gramotnosti obuchayushchikhsya = Methodological recommendations for the formation of functional literacy of students grades 5–9 using an open task bank on a digital platform in six areas of functional literacy in the educational process and for conducting intra-school monitoring of students' functional literacy. Moscow: Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education, 360 p.
10. Maksimova, M. O., Semenova, I. N., Slepukhin, A. V., Avvakumova, I. A. (2024). O probleme formirovaniya funktsional'noy matematicheskoy gramotnosti u obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) = On the problem of the formation of functional mathematical literacy among students with intellectual disabilities. *Special Education*, 1(73), 33–48. EDN TYZZIS.
11. Selivanova, Yu. V., Solovyeva, O. V. (Eds.). (2019). Psikhologo-pedagogicheskie tekhnologii raboty s obuchayushchimisya, imeyushchimi zaderzhku psikhicheskogo razvitiya = Psychological and pedagogical technologies of working with students with mental retardation. Saratov: Nauka Publishing House, 102 p.
12. Rakhmanova, E. V. (2023). Kharakternye osobennosti detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya = Characteristic features of children with mental retardation. *Bulletin of Science*, 3, 6(63), 667–673. EDN HCSVDG.
13. Semenova, I. N., Slepukhin, A. V. (2021). Elementy operatsionnogo sostava umeniya uchitelya otbirat' i konstruirovat' zadaniya dlya formirovaniya u shkol'nikov funktsional'noy matematicheskoy gramotnosti = Elements of the operational staff of the teacher's ability to select and design tasks for the formation of functional mathematical literacy in schoolchildren. *Physics and mathematics education: Goals, achievements and prospects*, 99–102. Minsk: Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University. EDN AFDUYG.
14. Slepukhin, A. V., Semenova, I. N. (2022). Proektirovanie metodov formirovaniya funktsional'noy gramotnosti u obuchayushchikhsya sredney shkoly v usloviyakh ispol'zovaniya tsifrovoy obrazovatel'noy sredy = Designing methods for the formation of functional literacy in secondary school students in the context of using a digital educational environment. *Pedagogical Education in Russia*, 6, 56–63. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_06_07. EDN UCGRNM.
15. Fominykh, E. S. (2023). Problema funktsional'noy gramotnosti obuchayushchikhsya s OVZ v usloviyakh tsifrovoy transformatsii = The problem of functional literacy of students with disabilities in the context of digital transformation. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 5-4(80), 103–106. DOI: 10.24412/2500-1000-2023-5-4-103-106. EDN BPUMNS.

16. Lyubimov, M. L., Prikhodko, O. G., Zakharova, M. O., Moks, A. A. (2020). Formirovanie funktsional'noy gramotnosti u detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na osnove razvitiya proektnoy deyatel'nosti = Formation of functional literacy in children with disabilities based on the development of project activities. *Special Education*, 2(58), 73–93. DOI: 10.26170/sp20-02-07. EDN DBVDFY.
17. Khutorskoy, A. V. (2023). Funktsional'naya gramotnost' v obrazovanii = Functional literacy in education. Moscow: Publishing House of the Institute of Human Education, 126 p.
18. Funktsional'naya gramotnost': global'nye kompetentsii: otchet po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2018 = Functional literacy: Global competencies: Report on the results of the PISA-2018 international study. (2020). Moscow, 54 p.
19. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. (2019). Paris: OECD Publishing, 308 p. DOI: 10.1787/b25efab8-en.

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ В РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНТЕНСИВНЫХ ШКОЛ

Шаронова Наталия Викторовна,

SPIN-код: 5946-7958

доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Российская Федерация, г. Москва, nv.sharounova@mpgu.su

Нестеров Виктор Петрович,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Региональный институт развития образования, Российская Федерация, г. Салехард, nvpr@iroyanao.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дополнительное образование; олимпиады по физике; физические задачи; решение задач; школьники; физика; методика преподавания физики; методика физики в школе; повышение квалификации учителей; учителя физики; разновозрастные группы; образовательный процесс; интенсивные школы

АННОТАЦИЯ. В статье представлено исследование опыта проведения интенсивных школ по физике, в которых обучающиеся объединяются в разновозрастные группы для подготовки к олимпиадам по физике, учебно-исследовательским и техническим конкурсам. Цель статьи – обоснование и разработка методики обучения решению задач по физике в разновозрастных группах в рамках интенсивных школ. Гипотеза исследования: организация и проведение интенсивных школ, в которых обучающиеся решают задачи по физике в разновозрастных группах, улучшают межвозрастное взаимодействие, повышают мотивацию и качество усвоения учебного материала для подготовки к олимпиадам и интеллектуальным конкурсам по физике. Многоуровневая образовательная среда, развитие коммуникативных и лидерских качеств, адаптация образовательного процесса к индивидуальным потребностям, мотивация и интерес к учебе, инновационная педагогическая практика обеспечивают новизну результатов, которые позволяют наиболее полно раскрыть способности и удовлетворить образовательные запросы обучающихся.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Шаронова, Н. В. Решение задач по физике в разновозрастных группах школьников на занятиях интенсивных школ / Н. В. Шаронова, В. П. Нестеров // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 126–133.

SOLVING PHYSICS PROBLEMS IN DIFFERENT AGE GROUPS OF SCHOOLCHILDREN IN INTENSIVE SCHOOLS

Sharounova Natalia Viktorovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation, Moscow

Nesterov Viktor Petrovich,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer, Regional Institute for Educational Development, Russian Federation, Salekhard

KEYWORDS: additional education; physics Olympiads; physical problems; problem solving; schoolchildren; physics; methods of teaching physics; methods of physics at school; advanced training of teachers; physics teachers; age groups; educational process; intensive schools

ABSTRACT. The article presents a study of the experience of conducting intensive physics schools, in which students are grouped into groups of different ages to prepare for physics Olympiads, educational, research and technical competitions. The purpose of the article is to substantiate and develop a methodology for teaching solving physics problems in different age groups within the framework of intensive schools. The hypothesis of the study is the organization and holding of intensive schools in which students solve physics problems in different age groups, improve inter-age interaction, increase motivation and the quality of learning material for preparation for Olympiads and intellectual competitions in physics. A multi-level educational environment, the development of communicative and leadership qualities, the adaptation of the educational process to individual needs, motivation and interest in learning, and innovative pedagogical practice ensure the novelty of the results that allow students to fully develop their abilities and meet their educational needs.

FOR CITATION: Sharounova, N. V., Nesterov, V. P. (2026). Solving Physics Problems in Different Age Groups of Schoolchildren in Intensive Schools. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 126–133.

Подготовка школьников к предметным олимпиадам, проектно-исследовательским и техническим конкурсам требует специально организованных занятий в соответствующей образовательной среде. Как показывают исследования В. В. Игнатовой [5], В. Г. Рындак [11], В. Д. Шадрикова [12], Ф. Н. Денисенко [4], Е. А. Карташова, В. С. Нургалиева [4] и других ученых, образовательный процесс в общеобразовательных школах не позволяет

обучающемуся полностью раскрыть свой потенциал и реализовать одаренность в соответствующем виде деятельности.

Интенсивные школы хорошо зарекомендовали себя и часто проводятся в системе дополнительного образования детей. Интенсивная школа – это образовательное мероприятие, проводимое в режиме погружения (как правило, на базе отдыха или в детском летнем лагере; длительность его

варьируется от 4 дней до 3 недель), основанное на деятельном включении в тот или иной предметный и культурный материал. В рамках интенсивных школ используются активные формы организации работы: «мозговые штурмы», коллективные дискуссии, микроисследования, деловые игры, экспертиза проектов и проектных идей, их представление и защита. Интенсивные школы обеспечивают «шаг развития» как для детей, так и для взрослых, инициируют интеллектуальную активность, развивают творческое мышление, понимание. Также интенсивные школы носят профориентационный характер и расширяют представления ребят о перспективах профессионального обучения и о возможностях жизненного пути.

Вопросам интенсификации обучения и интенсивного обучения посвящены работы Л. П. Аристовой, С. И. Архангельского, В. И. Козловой, А. А. Леонтьева, С. С. Тасмуратовой, Ф. А. Якупова и др.

Л. П. Аристова рассматривает интенсификацию обучения с позиций активизации научно-познавательной деятельности обучаемых [1].

Проблема повышения качества образования, рационального использования времени обучения освещается в исследовании С. И. Архангельского [2]. В. И. Козлова связывает термин «интенсивный» с напряжением, усилением, энергичностью процесса обучения, т. е. с активизацией механизмов педагогического воздействия [7]. А. А. Леонтьев отмечает, что одним из подходов к интенсивному обучению является дидактико-методический подход, который предполагает адекватность внешних форм внутреннему содержанию, использование благоприятных факторов, способствующих усвоению учебного материала, рациональную организацию учебного процесса [8]. С. С. Тасмуратова отмечает, что понятия интенсификации обучения и интенсивного обучения можно рассматривать в широком смысле как средство повышения эффективности и результативности обучения¹. Ф. А. Якупов выделяет направления организации интенсивного обучения [13].

История возникновения интенсивных школ начинается с 1960-х гг., когда в СССР появились физико-математические классы для отбора абитуриентов в Московский физико-технический институт (далее – МФТИ). Новаторством было углубленное изучение профильных предметов.

В 1976 г. преподавателями и студентами Красноярского государственного уни-

верситета была создана Красноярская летняя школа (КЛШ), направленная на интенсивное изучение программ естественных и математических циклов².

Также к интенсивным школам относят летние школы, которые проводились в 1960–1980 гг. во время каникул университета либо физико-математическими школами. Эти школы ставили перед собой задачу углубленного изучения старших классов математики и естественных наук³.

Целесообразность решения задач по физике именно в разновозрастных группах школьников на занятиях интенсивных школ обусловлена несколькими факторами, в их числе возможность меньшим числом преподавателей охватить большее число обучающихся. Кроме этого, работа в таких группах позволяет учитывать разнообразие возрастных особенностей. В разновозрастных группах учащиеся имеют разные уровни сформированности знаний, умений и мотивации. Коллективное решение задач способствует обмену опытом и стимулирует развитие у младших учеников более глубокого понимания предмета.

Следующий фактор – повышение эффективности обучения. Интенсивные школы предполагают насыщенную программу и активное вовлечение участников в познавательную деятельность. Работа в разновозрастных группах позволяет оптимизировать образовательный процесс, использовать возможности группового взаимодействия для закрепления знаний и развития умений аналитического мышления.

В-третьих, важно формирование коммуникативных и социальных компетенций. Совместное решение задач способствует развитию у школьников умений работы в команде, взаимопомощи и ответственности, что имеет важное значение в современном обществе.

В-четвертых, следует отметить возможность реализации различных педагогических подходов. Разновозрастные группы позволяют педагогам применять дифференцированные методы обучения, учитывать индивидуальные особенности учеников и повышать их мотивацию к изучению физики.

В-пятых, в условиях цифровизации и глобальных изменений в системе образования важна практика интеграции разных возрастных групп, что способствует созданию более гибких и инклюзивных образовательных сред.

Была выдвинута гипотеза: организация и проведение интенсивных школ, в которых

¹ Тасмуратова С. С. Методические основы интенсификации обучения по курсу математического анализа в педвузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1998. 174 с.

² Красноярская летняя школа // Newslab.ru. URL: <https://newslab.ru/info/dossier/krasnoyarskaya-letnyaya-shkola> (дата обращения: 02.07.2025).

³ История ФМШ // Специализированный учебно-научный центр НГУ. URL: https://sesc-edu.nsu.ru/fismatschool_history (дата обращения: 02.07.2025).

обучающиеся решают задачи по физике в разновозрастных группах, улучшают межвозрастное взаимодействие, повышают мотивацию и качество усвоения учебного материала для подготовки к олимпиадам и интеллектуальным конкурсам по физике.

Новизна занятий по физике по решению задач в разновозрастных группах заключается в следующем.

1. Многоуровневая образовательная среда: использование разновозрастных групп обеспечивает возможность обмена знаниями и опытом между учащимися разного уровня подготовленности, что способствует более глубокому пониманию материала и развитию навыков самостоятельного поиска решений.

2. Развитие коммуникативных и лидерских качеств: взаимодействие учеников разных возрастных групп стимулирует развитие навыков командной работы, обучения друг друга и лидерства, что редко реализуется в традиционных односторонних форматах обучения.

3. Адаптация образовательного процесса под индивидуальные потребности: занятия позволяют учитывать разные уровни владения материалом, что делает обучение более гибким и персонализированным, повышая его эффективность.

4. Мотивация и интерес к учебе: участие в совместных решениях задач способствует развитию у старших учеников ответственности, а у младших – интереса и активизации учебной деятельности за счет примера и поддержки более опытных сверстников.

5. Инновационная педагогическая практика: применение метода совместного решения проблем в разновозрастных группах расширяет педагогический арсенал, стимулирует использование новых методов и подходов к обучению физике, ранее не столь широко изученных или внедренных.

Интенсивные школы по физике в Ямало-Ненецком автономном округе (далее – ЯНАО) появились в рамках Сетевой школы «Физтех-регионам. ЯНАО» в 2019 г., после заключения соглашения о сотрудничестве с МФТИ. Участники Сетевой школы «Физтех-регионам. ЯНАО» (далее – Сетевая школа) – учителя и обучающиеся городов Салехард, Новый Уренгой, Ноябрьск, Надым, Муравленко, Губкинский, Лабытнанги, Тарко-Сале: 21 учитель физики, более 200 обучающихся. На занятия в интенсивные школы приглашаются лучшие обучающиеся Сетевой школы «Физтех-регионам. ЯНАО», успешно выполняющие задания.

В течение учебного года проводились 2 интенсивные школы: в октябре – ноябре и в январе. Интенсивные школы проводились в г. Салехард, Новый Уренгой, Ноябрьск, где

наибольшее количество участников. Формируются три группы обучающихся по 20–25 человек. Поскольку возрастных групп 5 (7–11 классы), обучающиеся объединяются в разновозрастные группы. Количество групп по числу преподавателей – 3: 2 преподавателя из МФТИ и учитель физики ЯНАО, участник Сетевой школы «Физтех-регионам. ЯНАО».

Участниками Сетевой школы «Физтех-регионам. ЯНАО» являлись дети, желающие углубленно изучать физику для участия в олимпиадах по физике, учебно-исследовательских, физических конкурсах, техническом творчестве.

Для учителей физики, параллельно с занятиями интенсивной школы для обучающихся, организовывались курсы повышения квалификации (далее – КПК) по работе с одаренными учащимися в области физики. На КПК учителя проектировали индивидуальные образовательные траектории учеников, которые занимались в интенсивной школе. Для этого учителя диагностировали каждого учащегося по материалам, предложенным на КПК, на одаренность в области физики и направление одаренности (олимпиады, учебно-исследовательская деятельность, физические конкурсы, техническое творчество) [9].

В посткурсовой период проводились вебинары, на которых обсуждались проблемы реализации индивидуальной образовательной траектории, трудности подготовки обучающихся к конкурсам, перспективы участия обучающихся и учителей в мероприятиях по физике различных уровней.

В рамках интенсивной школы учащиеся собираются в группы с единой целью – подготовка к региональному этапу Всероссийской олимпиады школьников по физике. В процессе обучения они создают свое образовательное пространство, в котором решают общие задачи. Преподаватель в такой ситуации выступает не в роли учителя, а в роли участника, наравне с детьми обсуждает поставленную задачу. Отбор учебного материала строится на принципах интеграции, дифференциации задач, содержания, форм и средств обучения учащихся разного возраста. Интеграция учитывает определение общих задач для учащихся, которые будут заниматься вместе. Дифференциация выделяет вопросы, которые, с одной стороны, непосильны для младших, но должны быть усвоены старшими, с другой – необходимы для изучения или закрепления младшими и уже непривлекательны для старших. Формы занятий содержат поэтапную деятельность включения в работу как совместно, так и индивидуально.

Работа интенсивной школы строилась на сочетании теоретических и практических

занятий и познавательного отдыха, с учетом интересов учащихся. У каждого ребенка свой темп освоения материала, поэтому на одном и том же занятии одни ученики, закончив работу, переходили на другое занятие, а кто-то еще оставался «дорабатывать» вместе с учителем.

Учащиеся выступали в позиции исследователей-аналитиков, проектировщиков, экспертов, а педагоги координировали их работу, занимая активную тьюторскую позицию по отношению к детям.

Примером является состоявшаяся с 21 по 26 января 2025 г. интенсивная школа в МБОУ «СОШ № 16» г. Новый Уренгой. В качестве преподавателей были приглашены:

Бейлин Никита Дмитриевич, преподаватель Олимпиадной школы МФТИ, член жюри регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников по физике;

Половников Павел Васильевич, инженер Федерального государственного бюджетного учреждения науки Института проблем безопасного развития атомной энергетики Российской академии наук, преподаватель Олимпиадной школы МФТИ, член жюри регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по физике.

Традиционно для нашей интенсивной школы один преподаватель – наиболее компетентный учитель физики из ЯНАО, участник Сетевой школы «Физтех-регионам. ЯНАО» (*Попов Александр Александрович*, учитель физики МАОУ «СОШ № 3» г. Новый Уренгой, член жюри регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по физике, преподаватель интенсивных профильных смен Сетевой школы «Физтех-регионам. ЯНАО»).

Занятия интенсивной школы проводились с 10:00 до 17:30 с перерывом на обед 1 час, между полуторачасовыми занятиями – перерыв 15 минут. Высокомотивированные школьники, включая обучающихся 7-х классов, проявляли активность и успешно справлялись с такой продолжительностью занятий, которая необходима для решения и анализа задач высокого и олимпиадного уровней сложности.

Объединение учащихся в разновозрастные группы происходило при рассмотрении задач, требующих знаний доступного для учащихся учебного материала. Обучающиеся 10 и 11 классов все дни работали совместно, количество обучающихся – не более 15 человек, все разделы курса физики изучены. Мотивированным школьникам, несколько лет участвующим в олимпиадах, необходимо расширять и углублять знания, показывая новые приемы и методы решения задач. Олимпиадные задачи для любой

возрастной группы – это задачи высокого уровня сложности, которые требуют применения знаний разных тем, поэтому в расписании занятий указывается раздел курса физики, в рамках которого решается задача.

Так, в первый день обучающиеся рассматривали экспериментальные задания, объединившись в разновозрастные группы: 7–8 и 9–11 классы. Экспериментальные задания содержат обязательные требования для всех возрастов обучающихся: обработка и представление экспериментальных данных, вычисление погрешностей, культура построения графиков, их линеаризация, обработка и представление результатов.

Во второй день проводилось обсуждение задач «Тепловые явления» с учащимися 7–8 классов. Задания этой темы включают задачи, которые посильны обучающимся этих классов, в них не сложные уравнения теплового баланса, хотя тема не изучается в 7 классе, но может быть успешно усвоена на пропедевтическом уровне. Такие задачи учат внимательно и аккуратно работать с «длинными» уравнениями теплового баланса и не пропускать тепловые процессы, которые могут быть указаны неявно, например испарение жидкости при нагревании тел. Обучающиеся 9, 10, 11 классов работали отдельно в своих возрастных группах, 9 – «Эксперимент», 10 и 11 – «Электростатика».

На третий день учащиеся 8–9 классов выполняли задания «Электрические явления», для восьмиклассников это новый материал, которые они усваивают совместно с девятиклассниками, повторяющими задания темы «Электростатика». Обучающиеся 7, 10 и 11 классов занимались в своих группах: «Эксперимент» и «Электромагнитные колебания» соответственно.

Во второй половине дня учащиеся 9–11 классов объединялись при анализе задач «Законы сохранения в механике». Задания очень разнообразны по содержанию, уровню сложности и составляют наибольшую долю олимпиадных задач, поэтому могут рассматриваться в старшей возрастной группе. Совместное решение задач способствует развитию у школьников умений работы в команде, взаимопомощи и ответственности, формированию коммуникативных и социальных компетенций. Обучающиеся 7 классов работали отдельно, разбирая задачи по теме «Механическое движение», 8 классы – «Статика».

Весь четвертый день учащиеся 8–9 классов работали вместе, в первой половине дня – экспериментальные задания, во второй – задачи по теме «Законы постоянного тока». Для обучающихся этой группы задания позволяют не только усвоить и закреп-

пить новый для них материал, но и познакомиться с методами решения задач, применяя правила Кирхгофа, которые в школьной программе не изучаются, но удобны для расчета сложных цепей. Обучающиеся 7, 10, 11 классов работали отдельно, в своих возрастных группах: «Простые механизмы», «Электростатика», «Электромагнитные явления» соответственно.

Пятый день: в первой половине дня учащиеся 7–8 классов обсуждали задания «Давление твердых тел, жидкостей и газов», вторую половину дня учащиеся 8–9 классов посвятили теме «Теплопроводность». В этих группах более старшие школьники расширяли и углубляли свои знания, повторяя материал, который включается в олимпиадные задания. Обучающиеся 10, 11 классов рассматривали темы «Динамика» – первая половина дня, «Электромагнитные явления» – вторая.

В последний день учащиеся 7–8 классов выполняли задания по теме «Работа и энергия», учащиеся 9–11 классов – по теме «Законы сохранения». Эти темы входят в раздел «Механика», который является самым массовым по доле заданий. Обучающиеся не только изучают, углубляют и повторяют материал, но и усваивают новые приемы и методы решения задач. Важно научить с помощью физических законов установить количественные связи между заданными и искомыми величинами, т. е. составить замкнутую систему уравнений, в которой число уравнений равнялось бы числу неизвестных.

На занятиях интенсивных школ решались и обсуждались олимпиадные задачи. Часть обучающихся принимают участие не только в олимпиадах, но и в учебно-исследовательских конкурсах. Для тех, кто готовился к учебно-исследовательской деятельности, физическим конкурсам, техническому творчеству, задачи являлись основой для проведения исследований и создания технического устройства.

Рассмотрим пример задачи на движение тела под действием нескольких сил.

Тело аккуратно положили на длинную наклонную плоскость с углом наклона к горизонту α . Коэффициент трения между телом и плоскостью μ ($\mu > \tan \alpha$). Затем плоскость стали двигать так, что она с большой частотой меняет свою скорость v на противоположную $-v$ (см. рис.). Найти установившуюся скорость движения тела.

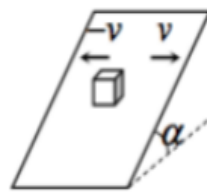


Рис. 1

Чтобы наполнить задачу практическим содержанием, нужно предложить конкретные жизненные ситуации. Задача, предложенная в виде познавательной проблемы, способствует лучшему усвоению материала и пониманию сути изучаемых законов физики. Тогда задачу можно предлагать школьникам 9–11 классов разных направлений: теоретикам – олимпиадная подготовка, исследователям – учебные исследования, популяризаторам – физические конкурсы, изобретателям – техническое творчество.

В первую очередь решение задачи позволяет разобрать варианты подготовки к олимпиаде по физике. Представленный пример дает возможность детально изучить движение тела по наклонной плоскости под действием нескольких сил. Движение интересно тем, что тело движется по наклонной плоскости колебательно, рассматриваются математические модели равномерного и колебательного движения тела, в проекциях на оси для каждого движения. Решение задач такого типа требует хорошего владения математическим аппаратом, в том числе знание геометрических соотношений и функций, что повышает значимость межпредметных знаний и наполняет физическим смыслом математические формулы.

Решение представленной задачи может быть использовано не только для олимпиадной подготовки, но и в исследовательской работе учащихся. Можно предложить воспроизвести задачу, используя лабораторное оборудование, и проанализировать полученные результаты аналитически и экспериментально. Решение и анализ задачи позволяют более детально рассмотреть физические явления и процессы, тем самым определить тему исследования и по возможности провести эксперимент. В случае решения задачи как учебно-исследовательской необходимо провести учащихся через все этапы исследовательской деятельности: определение объекта и предмета исследования, постановка проблемы (выявление противоречий), формулирование гипотезы исследования, цели и задач, проведение эксперимента, его описание, получение результатов и их анализ.

Для популяризаторов представленная задача дает простор интересного объяснения решения и результатов, достаточно

глубокого понимания законов динамики при необычном движении тела по наклонной плоскости. Такая задача, хотя это наиболее частое движение по наклонной плоскости, редко встречается в школе. Однако она позволяет рассмотреть две модели: движение тела по наклонной плоскости и колебательное движение. В этом случае главное значение имеют представление результатов исследования, их обоснование, проведение учебной дискуссии, оппонирование и рецензирование.

Изобретателям будет интересно найти и рассмотреть применение такой модели на практике, предложить использование результатов в технических устройствах. Достаточно часто при разработке технических устройств или их усовершенствовании участники не выдвигают оригинальных идей. Одна из причин – непонимание принципов работы технических устройств и незнание физических законов и принципов, лежащих в основе их работы. В связи с этим детям, для которых знания доходят «через руки», так важно уметь «видеть» и решать задачи, лежащие в основе работы технических устройств.

Такие задачи должны быть высокого уровня сложности, в которых рассматриваются несколько физических явлений или процессов, условие задачи может быть задано не только в текстовом виде, но и в виде графика, рисунка, чертежа, таблицы. В процессе решения таких задач требуемые значения величин должны находиться опосредованным способом через решения уравнений и использование математического аппарата, соответствующего уровню образования.

Как результат, в 2023–2024 уч. г. участники интенсивных школ: победитель заключительного этапа олимпиады по физике имени Д. К. Максвелла; 2 призера, 1 участник заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по физике, в 2024–2025 уч. г., участники интенсивных школ: 1 призер, 4 участника заключительного этапа олимпиады по физике имени Д. К. Максвелла; 1 участник заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по физике. Все учителя, подготовившие победителей и призеров заключительных этапов олимпиад по физике, отмечены благодарностями губернатора ЯНАО. Средний балл ЕГЭ по физике в 2024 г. в ЯНАО (66,42) выше среднего российского балла (63,21), все «высокобалльники» – участники интенсивных школ.

Трем ученикам присвоена степень «член-корреспондент» Российского молодежного политехнического общества, 2 воспитанника награждены знаком «Школьник-исследователь» и один удостоен нагрудного знака «Школьник-изобретатель» программы «Шаг в бу-

дущее» за разработку новых инженерных устройств.

Достижения учителей следующие: один учитель подготовил участника финала Всероссийской конференции «Юные техники и изобретатели», а сам – победитель регионального этапа в номинации «Наставник года»; 3 учителя подготовили победителей и призеров проектно-исследовательской конференции «Шаг в будущее», один из учителей награжден знаком «Педагог-новатор» [10].

Участие учителей физики ЯНАО в интенсивных школах происходило в двух форматах: слушатель и преподаватель.

Слушатели интенсивных школ – это учителя физики, которые проводят занятия со своей группой учащихся в течение учебного года по материалам Сетевой школы; на занятиях интенсивной школы вместе с учащимися решают под руководством преподавателя олимпиадные задачи и анализируют решение; при необходимости помогают ученику разобрать задачу, так как преподаватель работает со всей группой. При анализе экспериментальных задач учителя-слушатели помогают преподавателю подготовить оборудование, при необходимости приносят из школ, в которых работают, недостающее оборудование.

Преподаватели интенсивных школ – это наиболее подготовленные учителя физики ЯНАО, способные объяснять решение олимпиадных задач, успешно подготавливающие к региональному и заключительному этапам олимпиад по физике; совершенствуют свои профессиональные компетенции на КПК: ГАУ ДПО ЯНАО «Региональный институт развития образования», МГУ, МФТИ, Объединенный институт ядерных исследований. В разное время преподавателями интенсивных школ были: Воронюк Елена Васильевна, МАОУ СШ «Перспектива» г. Новый Уренгой; Изибаев Андрей Вениаминович, МБОУ «СОШ № 7» г. Ноябрьск; Касьяненко Валентина Викторовна, МБОУ «Гимназия № 1» г. Ноябрьск; Медведева Марина Николаевна, МБОУ «СОШ № 6» г. Ноябрьск; Мухаметзянов Эльвир Венерович, МБОУ СОШ № 3 г. Ноябрьск; Попов Александр Александрович, МАОУ СОШ № 3 г. Н. Уренгой, Нестеров Виктор Петрович, ГАУ ДПО ЯНАО «Региональный институт развития образования» г. Салехард.

Интенсивные школы связаны с постдипломным педагогическим образованием, так как предполагают профессиональное развитие педагогов и повышение их квалификации. Эта связь проявляется в следующем:

1. Использование инновационных образовательных технологий. В интенсивных школах применяют интерактивные методы

обучения, которые способствуют активному взаимодействию учителя и ученика, а также учеников между собой.

2. Работа с педагогическими кадрами. Во время интенсивных школ проходит курсовая подготовка, создаются условия для изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта.

3. Работа с молодыми учителями. Интенсивные школы предполагают работу с молодыми учителями, активно включают их в работу с высокомотивированными учениками и опытными учителями.

4. Сотрудничество с высшими учеб-

ными заведениями. Интенсивные школы развивают связи с вузами, которые обеспечивают научное сопровождение образования и создают условия для повышения уровня компетентности учителей.

Таким образом, регулярное участие обучающихся и преподавателей в интенсивных школах, в которых решаются задачи в разновозрастных группах, улучшает межвозрастное взаимодействие, повышает мотивацию и качество усвоения учебного материала для подготовки к олимпиадам и конкурсам по физике, что подтвердило гипотезу исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристова, Л. П. Активность учения школьника / Л. П. Аристова. – Москва : Просвещение, 1968. – 138 с.
2. Архангельский, С. И. Дидактический эксперимент в оценке эффективности учебного процесса / С. И. Архангельский // Интенсификация процесса обучения в вузе на основе педагогических новаций и прогрессивных образовательных технологий. – Липецк : Липецкий политехнический институт, 1994. – С. 33–41.
3. Галкина, Е. А. Предметные олимпиады: как подготовить учащихся? / Е. А. Галкина // Народное образование. – 2011. – № 5 (1408). – С. 196–200. – EDN NXCCTF.
4. Денисенко, Ф. Н. Организация учебно-воспитательной работы с одаренными детьми в летней краткосрочной интенсивной школе : монография / Ф. Н. Денисенко, В. С. Нургалеев. – Красноярск : СибГТУ, 2001. – 72 с.
5. Игнатова, В. В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе : монография / В. В. Игнатова. – Красноярск : Сибирский государственный технологический университет, 2000. – 272 с. – EDN ULTPFJ.
6. Карташов, Е. А. Краткосрочная интенсивная школа как образовательная среда для учащихся старших классов / Е. А. Карташов, В. С. Нургалеев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 284–289. – EDN JYBZLZ.
7. Козлова, В. И. Феномен интенсивного обучения в контексте теории деятельности / В. И. Козлова, М. А. Бондаренко // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы Международной заочной научной конференции, Уфа, 20–23 июня 2011 года / ответственный редактор О. А. Шульга ; под общей редакцией Г. Д. Ахметовой. – Уфа : Лето, 2011. – С. 18–23. – EDN WECHCH.
8. Леонтьев, А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2016. – 528 с.
9. Нестеров, В. П. Диагностика способностей обучающихся, одаренных в области физики, для построения индивидуальных образовательных траекторий / В. П. Нестеров // Физика в школе. – 2022. – № 7. – С. 14–18. – DOI: 10.47639/0130-5522_2022_7_14. – EDN LRSMVM.
10. Нестеров, В. П. Образовательные траектории повышения качества физико-математического образования / В. П. Нестеров, Н. В. Шаронова // Физика в школе. – 2021. – № 2. – С. 19–24. – DOI: 10.47639/0130-5522_2021_2_19. – EDN ZCQWBW.
11. Рындак, В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя: теория взаимодействия / В. Г. Рындак. – Москва : Педагогический вестник, 1997. – 244 с. – EDN QNLOJL.
12. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – Москва : Издательская группа «Логос», 1994. – 320 с. – EDN VIECRH.
13. Якупов, Ф. А. Условия интенсификации процесса обучения / Ф. А. Якупов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 1. – С. 25–30. – DOI: 10.30853/ped20220011. – EDN HCZIOJ.

REFERENCES

1. Aristova, L. P. (1968). Aktivnost' ucheniya shkol'nika = The activity of the student's teaching. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 138 p.
2. Arkhangelsky, S. I. (1994). Didakticheskiy eksperiment v otsenke effektivnosti uchebnogo protsesssa = Didactic experiment in evaluating the effectiveness of the educational process. *Intensification of the university learning process based on pedagogical innovations and progressive educational technologies*, 33–41. Lipetsk: Lipetsk Polytechnic Institute.
3. Galkina, E. A. (2011). Predmetnye olimpiady: kak podgotovit' uchashchikhsya? = Subject Olympiads: How to prepare students? *Public Education*, 5(1408), 196–200. EDN NXCCTF.
4. Denisenko, F. N., Nurgaleev, V. S. (2001). Organizatsiya uchebno-vospitatel'noy raboty s odarennyimi det'mi v letney kratkrosrochnoy intensivnoy shkole = Organization of educational work with gifted children in summer short-term intensive school. Krasnoyarsk: SSTU, 72 p.
5. Ignatova, V. V. (2000). Pedagogicheskie faktory dukhovno-tvorcheskogo stanovleniya lichnosti v obrazovatel'nom protsesse = Pedagogical factors of the spiritual and creative formation of a personality in the educational process. Krasnoyarsk: Siberian State Technological University, 272 p. EDN ULTPFJ.

6. Kartashov, E. A., Nurgaleev, V. S. (2009). Kratkosrochnaya intensivnaya shkola kak obrazovatel'naya sreda dlya uchashchikhsya starshikh klassov = Short-term intensive school as an educational environment for high school students. *Siberian Pedagogical Journal*, 2, 284–289. EDN JYBZLZ.
7. Kozlova, V. I., Bondarenko, M. A. (2011). Fenomen intensivnogo obucheniya v kontekste teorii deyatel'nosti = The phenomenon of intensive learning in the context of activity theory. *Current issues of modern pedagogy*, 18–23. Ufa: Leto. EDN WECHCH.
8. Leontiev, A. A. (2016). Pedagogika zdravogo smysla. Izbrannye raboty po filosofii obrazovaniya i pedagogicheskoy psikhologii = Pedagogy of common sense. Selected works on the philosophy of education and pedagogical psychology. Moscow: Smysl Publishing House, 528 p.
9. Nesterov, V. P. (2022). Diagnostika sposobnostey obuchayushchikhsya, odarennykh v oblasti fiziki, dlya postroyeniya individual'nykh obrazovatel'nykh traektoriy = Diagnostics of the abilities of students gifted in the field of physics to build individual educational trajectories. *Physics at School*, 7, 14–18. DOI: 10.47639/0130-5522_2022_7_14. EDN LRSMVM.
10. Nesterov, V. P., Sharonova, N. V. (2021). Obrazovatel'nye trayektorii povysheniya kachestva fiziko-matematicheskogo obrazovaniya = Educational trajectories of improving the quality of physical and mathematical education. *Physics at School*, 2, 19–24. DOI: 10.47639/0130-5522_2021_2_19. EDN ZCQWBW.
11. Ryndak, V. G. (1997). Nepreryvnoe obrazovanie i razvitie tvorcheskogo potentsiala uchitelya: teoriya vzaimodeystviya = Continuous education and development of a teacher's creative potential: Theory of interaction. Moscow: Pedagogical Bulletin, 244 p. EDN QNLOJL.
12. Shadrikov, V. D. (1994). Deyatel'nost' i sposobnosti = Activity and abilities. Moscow: Logos Publishing Group, 320 p. EDN VIECRH.
13. Yakupov, F. A. (2022). Usloviya intensivifikatsii protsessa obucheniya = Conditions for the intensification of the learning process. *Pedagogy. Issues of Theory and Practice*, 7(1), 25–30. DOI: 10.30853/ped20220011. EDN HCZIOJ.

УДК 378.016:502
ББК Б1р+4448.902.4

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.7

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Анахов Сергей Вадимович,

SPIN-код: 6856-2293

доктор технических наук, доцент, заведующий кафедрой математических и естественнонаучных дисциплин, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, s_anakhov@yahoo.com

Харина Галина Валерьяновна,

SPIN-код: 7126-3569

кандидат химических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, gvkharina32@yandex.ru

Моисеева Людмила Владимировна,

SPIN-код: 6526-2282

доктор педагогических наук, профессор, эксперт Российской академии наук, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, momila2013@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессионально-педагогические вузы; образовательный процесс; студенты; экология; экологическая безопасность; формирование экологической компетентности; экологическая компетентность; экологическое образование; методика преподавания экологии; модульные технологии обучения; цифровизация образования; цифровые технологии

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены современные особенности формирования компетентности выпускников профессионально-педагогических вузов и институтов в сфере экологической безопасности. Экологизация рассматривается как необходимый компонент организации всего учебно-воспитательного процесса вузовской подготовки. Отмечено, что экологическое образование представляет собой не только отдельное направление подготовки специалистов-экологов, а важную составную часть подготовки кадров по всем направлениям высшего образования, включая гуманитарную, естественно-научную и техническую направленности. Вместе с тем рассмотрены причины, обуславливающие необходимость корректировки общепринятой дисциплинарной модели обучения экологическим знаниям. Показаны и обсуждены новые педагогические подходы к созданию методологии формирования экологической компетентности. Данные подходы сопряжены с применением принципов междисциплинарности, цифровизации, модульности, а также методов педагогической квалитметрии при оценке качества образовательного процесса, составляющих в едином целом специфическую форму интегративно-модульного подхода. В этом случае в основе экологического образования должно лежать использование межпредметного взаимодействия с внедрением специальных учебных модулей в структуру содержания базовой дисциплины. В обоснование научной новизны предлагаемых подходов рассмотрены основные принципы и методические особенности формирования образовательных программ, а при рассмотрении используемых в обучении способов метапредметного подхода акцент сделан на их практической и информационной составляющей. В качестве дисциплин, в существенной мере выполняющих функцию интегративного образовательного модуля, рассмотрены «Безопасность жизнедеятельности» и «Концепции современного естествознания». Особое внимание уделено повышению эффективности обучения на основе реализации в учебном процессе проектной деятельности при организации междисциплинарного взаимодействия изучаемых дисциплин. Отмечено, что использование проектного и практико-ориентированного подходов является одним из главных трендов современного образования, включая профессионально-педагогическое и инженерно-педагогическое направления обучения. Показаны конкретные примеры применения представленной методологии в образовании экологической направленности.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Анахов, С. В. Особенности формирования экологической компетентности студентов в профессионально-педагогическом вузе / С. В. Анахов, Г. В. Харина, Л. В. Моисеева // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 134–143.

FEATURES OF THE FORMATION OF STUDENTS' ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN VOCATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Anakhov Sergey Vadimovich,

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Mathematical and Natural Sciences, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Kharina Galina Valeryanovna,

Candidate of Chemistry, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Moiseeva Lyudmila Vladimirovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Expert of the Russian Academy of Sciences, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: vocational and pedagogical universities; educational process; students; ecology; environmental safety; formation of environmental competence; environmental competence; environmental education; methods of teaching ecology; modular learning technologies; digitalization of education; digital technologies

ABSTRACT. The article examines the modern features of the formation of competence of graduates of vocational and pedagogical universities and institutes in the field of environmental safety. Ecologization is considered as a necessary component of the organization of the entire educational process of university training. It is noted that environmental education is not only a separate area of training for environmental specialists, but also an important component of staff training in all areas of higher education, including humanities, natural sciences and technology. At the same time, the reasons for the need to adjust the generally accepted disciplinary model of teaching environmental knowledge are considered. New pedagogical approaches to the creation of a methodology for the formation of environmental competence are shown and discussed. These approaches involve the application of the principles of interdisciplinarity, digitalization, modularity, as well as methods of pedagogical qualimetry in assessing the quality of the educational process, which together form a specific form of an integrative modular approach. In this case, environmental education should be based on the use of interdisciplinary interaction with the introduction of special educational modules into the structure of the content of the basic discipline. To substantiate the scientific novelty of the proposed approaches, the basic principles and methodological features of the formation of educational programs are considered, and when considering the methods of the meta-subject approach used in teaching, the emphasis is on their practical and informational components. "Life safety" and "Concepts of modern Natural science" are considered as disciplines that significantly perform the function of an integrative educational module. Special attention is paid to improving the effectiveness of teaching based on the implementation of project activities in the educational process while organizing interdisciplinary interaction of the studied disciplines. It is noted that the use of project-based and practice-oriented approaches is one of the main trends in modern education, including professional pedagogical and engineering pedagogical areas of study. Specific examples of the application of the presented methodology in environmental education are shown.

FOR CITATION: Anakhov, S. V., Kharina, G. V., Moiseeva, L. V. (2026). Features of the Formation of Students' Environmental Competence in Vocational Pedagogical University. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 134–143.

В последние годы в результате разработки и внедрения нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС-З) и последующего инновационного обновления основных образовательных программ (далее – ОПОП) знание вопросов охраны окружающей среды и рационального природопользования, а также умения компетентного их применения при решении широкого круга профессиональных задач в технологической, информационной, социальной и многих других сферах становятся обязательными квалификационными требованиями к выпускникам вузов. На этой основе были сформулированы новые подходы и сложилось устойчивое понимание того, что экологическое образование представляет собой нечто более значимое, чем просто обязательная часть профессиональной педагогики.

Так, во многих работах авторы отмечают, что в понятие «экология» необходимо вкладывать новый смысл и трактовать его как междисциплинарную науку о динамической устойчивости жизни и биосферы, а также о механизмах, обеспечивающих эту устойчивость [7; 10; 12]. В целом экологическое образование как педагогическая система не только создает условия для накопления знаний о компонентах окружающей среды, их взаимодействии и динамике развития, но и содействует духовно-нравственному воспитанию личности, обеспечивая ее экологическую ответственность за состояние и охрану природных ресурсов [19]. Особо отмечается, что экологическое образование

представляет собой не только отдельное, обособленное направление подготовки специалистов-экологов, а важную составную часть подготовки кадров по всем направлениям высшего образования, включая гуманитарную, естественно-научную, информационную и техническую направленности [18].

При таком подходе экологизация профессионального образования позволяет перейти от репродуктивного обучения к инновационному, в рамках которого экологическое просвещение и воспитание специалистов эволюционно сменяются освоением экологически оптимальных технологий, направленных на решение конкретных задач рационального природопользования и эколого-экономической безопасности [6; 15; 27]. В этом случае важно отметить, что помимо объединения широкого спектра научно-педагогических знаний в рамках одной из дисциплин, имеющих узконаправленную экологическую специфику, возникает необходимость органичной интеграции преподавания экологических основ в содержание иных дисциплин, имеющих по отношению к экологии родственные связи (безопасность жизнедеятельности, концепции современного естествознания и др.) или рассматривающих только отдельные аспекты экологического знания (прикладная, промышленная или инженерная экология, охрана окружающей среды и т. д.).

По этой причине необходима корректировка общепринятой дисциплинарной модели обучения, сопряженная с применением принципов междисциплинарности,

модульности, цифровизации и квалиметрической обоснованности, составляющих в едином целом специфическую форму интегративно-модульного подхода. В этом случае в основе экологического образования должно лежать использование межпредметного взаимодействия с внедрением специальных учебных модулей в структуру содержания базовой дисциплины. Подобную педагогическую технологию, применяемую с учетом специфики соответствующих квалификационных требований образовательных программ, следует рассматривать как ведущую форму обучения в сфере экологической безопасности в системе высшего профессионально-педагогического образования.

Экологическое образование способствует формированию целостного восприятия мира, в этой связи его можно рассматривать как форму метапредметного образования, предполагающего переход от традиционного предметного деления знаний к широкой реализации обучения на трех уровнях: внутрипредметном, межпредметном и надпредметном [3; 21]. Метапредметность образования должна быть необходимым условием подготовки высококвалифицированного специалиста в экологической сфере и предпосылкой для его последующего профессионального и транспрофессионального роста и самосовершенствования [16; 26]. В широком ряду умений и навыков, которыми должен обладать подобный выпускник, особое значение приобретает профессиональная мобильность как компонент его квалификационной структуры, которая не только проявляется в приспособлении личности к иным профессиональным условиям, но и направлена на их изменение [14].

Следует заметить, что подобный подход имеет все отличительные признаки, характерные для подготовки современного инженера, которые дисциплинарно в процессе экологической подготовки могут быть полноценно реализованы лишь в рамках программ инженерной экологии в контексте междисциплинарного взаимодействия с широким кругом родственных дисциплин образовательной программы. В первую очередь к ним следует отнести естественно-научные, такие как физика, химия, биология и др., а также в рамках интегративного подхода с акцентом на экологизацию в таких дисциплинах, как безопасность жизнедеятельности, охрана труда, концепции современного естествознания, здоровьесбережение, история науки и техники, информационные технологии и т. д. При такой трактовке дисциплинарной модели обучения становится очевидна и определенная ограниченность метапредметности в экологическом образовании, хотя в любом варианте

реализации экологическая подготовка неизбежно должна основываться на междисциплинарной и межпредметной интеграции, необходимой для развития различных типов естественно-научного и инженерного мышления в процессе формирования метапредметных умений [20].

К подобным универсальным типам мышления необходимо отнести такие имеющие важное значение в современном мире особые качества мышления, как коммуникативность, гибкость, диалектичность и др., которые в целом составляют важную компоненту педагогической направленности профессионально-педагогического образования, связанную с задачей общекультурного и личностного развития обучающихся, их самосовершенствования, формирования у них умения учить и учиться [1; 23]. Как уже было отмечено, междисциплинарная (межпредметная) интеграция основана на слиянии принципов, методов, содержания образовательных программ естественно-научного, технологического и гуманитарного направлений и является одним из ключевых признаков метапредметности экологического образования. В результате такого слияния должно сформироваться единое образовательное пространство на содержательном (когнитивное развитие), операционально-технологическом (формирование универсальных действий) и личностном (непрерывное образование, стремление к самосовершенствованию) уровнях, каждый из которых отвечает за формирование метапредметных умений и навыков [22].

Целью данной статьи является описание специфических особенностей формирования метаумений в рамках междисциплинарного подхода при изучении экологии в профессионально-педагогическом вузе. В обоснование научной новизны предлагаемого подхода были рассмотрены основные принципы и методические особенности формирования образовательных программ, а при рассмотрении используемых в обучении способов метапредметного подхода акцент сделан на практической и информационной составляющей данных программ — научно-исследовательской работе, проектной деятельности, проблемных и метапредметных заданиях.

При рассмотрении экологической подготовки в системе высшего профессионально-педагогического образования следует обратить внимание на специфику данного вида образования, основанного, в свою очередь, на интеграции в рамках образовательных программ дисциплин, направленных на формирование как профессиональных компетенций, так и педагогических знаний, навыков и умений. При этом про-

фессиональные компетенции могут формироваться как в естественно-научной, технологической (инженерная подготовка), так и в социальной, гуманитарной и надпредметной (социальная психология, философия) сферах.

С учетом специфики экологической подготовки данный подход позволяет, с одной стороны, дифференцировать образовательные программы профессионально-педагогического направления, делая акцент либо на инженерно-экологическую подготовку для студентов инженерно-педагогических специальностей, либо на воспитательно-просветительскую деятельность для студентов, обучающихся по специальностям, не имеющим инженерной специфики. С другой стороны, появляется возможность интегрировать оба аспекта экологической подготовки в рамках использования специфических методов профессионально-педагогического образования студентов.

Одним из наиболее приемлемых подходов при реализации принципа межпредметного взаимодействия в целях повышения эффективности экологической подготовки является использование интегративно-модульной технологии. В основе данного подхода лежит внедрение в структуру базовой дисциплины специальных учебных модулей, сформированных на основе синтеза и взаимодополнения естественно-научных и общепрофессиональных дисциплин. Очевидно, что для эффективной интеграции учебных дисциплин необходима определенная работа, связанная с анализом содержания дисциплин для выявления междисциплинарных связей, универсально-интегративных констант, учета специализации обучающихся и т. д. Кроме того, необходимо учитывать и современные подходы к формированию системного инженерного и профессионального мышления и готовности к профессиональной деятельности [9].

Наиболее успешным решением в рамках интегративно-модульного подхода является корректировка содержания естественно-научных дисциплин, преподаваемых, как правило, студентам начальных курсов. Подобные предметы (физика, химия, биология, основы или концепции современного естествознания) являются базовыми для изучения профессиональных дисциплин и имеют общий понятийный аппарат, математические и фундаментальные описания законов природы и т. д. При акцентировании внимания студентов на экологических аспектах содержания данных дисциплин приобретенные ими дополнительные знания в рамках интеграции естественно-научных дисциплин или специально разработанных модулей должны эффективно трансформироваться в соответ-

ствующие компетенции при изучении конкретных ОПОП профессиональных и специальных дисциплин [11].

Одной из дисциплин, в существенной мере выполняющей функцию интегративного образовательного модуля, является «Безопасность жизнедеятельности» (далее – БЖД). Комплексный характер данной дисциплины, объединяющей как естественно-научные аспекты образования (опасные факторы природного и техногенного происхождения, физической, биологической, химической природы и т. д.), так и изучение основ охраны окружающей среды, экологизации различных сфер бытовой и производственной деятельности человека (охрана труда, организация гражданской обороны и защиты в чрезвычайных ситуациях), делает ее одной из главных при формировании основ экологического знания.

Разумеется, следует учитывать, что общепринятая программа преподавания БЖД в силу широты и комплексного характера содержания дисциплины включает в себя лишь самые общие представления и подходы по упомянутым выше направлениям, которые касаются только принципов и методов обеспечения комфортного и безопасного взаимодействия человека с окружающей средой. В результате за рамками данной дисциплины, в частности, остаются многие научно-образовательные направления – экология биосферы (флоры и фауны), конкретные методы экологизации промышленного производства, оборудование и технологии экологического мониторинга, цифровые методы в экологии, правовые и нормативные аспекты регулирования в экологической сфере и т. д. Тем не менее при выборе интегративного модуля, позволяющего наиболее эффективно организовать формирование экологической компетентности у студентов непрофильных (по отношению к экологии) специальностей, БЖД как инвариантную дисциплину при формировании любых образовательных программ следует признать одним из приоритетных решений.

Другим таким решением можно считать выбор дисциплины «Концепции современного естествознания» (далее – КСЕ). В начале 2000-х гг. данная дисциплина рассматривалась как одна из главных, позволяющих сформировать основы естественно-научного представления (включая экологическое) об окружающем мире у студентов гуманитарных специальностей. К сожалению, масштабность решаемой задачи стала причиной отсутствия четких критериев отбора содержания данной дисциплины, из-за чего форма и структура предмета оказались существенно зависящими от профес-

сиональных интересов авторов и преподавателей данного курса. В итоге, как показала практика, во многих случаях подача материала при изучении этой дисциплины носила чересчур «концептуальный» характер или имела закономерные тенденции к превалированию одной из естественно-научных дисциплин. Как показано в работе [13], необходимые для понимания естественно-научных подходов к описанию окружающего мира понятия и закономерности (в сфере физики, химии, биологии и экологии) оказывались сформулированными в слишком абстрактной форме или поданными на периферии предметного знания и не всегда в корректной форме.

Как следствие, большое число претензий к структурированию указанной дисциплины привело к тому, что уже к середине 2010-х гг. объем преподавания дисциплины КСЕ стал минимальным, а подготовка студентов различных специальностей в естественно-научной сфере в рамках соответствующих образовательных программ зачастую была практически полностью прекращена. В настоящее время наблюдается возрождение интереса в высшей школе к разработке нового содержания КСЕ как к действительно интегральному модулю, позволяющему решить многие вопросы с качеством как естественно-научного, так и экологического образования с учетом его современной специфики, акцентирующей внимание на задачах подготовки инженерных кадров, проблемах фундаментальной и транспрофессиональной подготовки [17].

Однако в этом случае, по нашему мнению, будет вполне уместно при разработке современных программ преподавания данного курса и иных подобных программ (в том числе для дополнительного образования) учесть и ряд интересных идей, связанных с эволюцией структуры содержания этих интегральных модулей. В частности, как показано в работе [8], рассматриваемые структуры можно изначально формировать, опираясь на известные естественно-научные и математические понятия, имеющие универсальный и структурообразующий смысл, например принципы фрактальности, симметрии, иерархии, дискретности и др. Указанные действия позволяют оптимизировать структуру содержания интегральных образовательных курсов, выстроив их иерархически, исключив межпредметное дублирование и сделав акцент на решении как конкретных, так и универсальных задач, включая экологическую подготовку.

Рассматривая экологизацию как необходимый компонент организации всего учебно-воспитательного процесса вузовской подготовки, можно также обозначить до-

полнительные организационные условия, направленные на формирование социально ориентированной и экологически образованной личности, осознающей ценность природы и ответственность человека за ее сохранение, а также деятельно ориентированной на различные формы экологической и профессиональной практики¹. В широком ряду подобных форм практико-ориентированной деятельности, осуществляемой помимо традиционного учебного процесса, следует отметить участие студентов в конкурсных и научных мероприятиях (олимпиадах, конференциях, тематических конвентах, кружковой деятельности и т. д.), проектной деятельности (индивидуальной и командной реализации проектов, акселерационных мероприятиях, создании стартапов, практико-модульном обучении), а также волонтерскую деятельность в экологически ориентированных мероприятиях (сбор и утилизация мусора, мониторинг состояния окружающей среды, просветительская и воспитательная деятельность) и т. д.

Учитывая разную степень вовлеченности студентов в упомянутые виды практико-ориентированной экологической деятельности, обратим внимание на некоторые из них, приобретающие все большее значение в последнее время. Как правило, интерес студентов к экологической проблематике появляется на стадии их вовлечения в конкурсную деятельность в рамках или вне учебных дисциплин экологической или родственной направленности (БЖД, КСЕ и т. д.). Данный интерес, по-видимому, должен затрагивать как цели самого обучения, так и рассмотрение студентами актуальных для них экологических проблем, а результаты его должны быть получены в процессе поисковых работ или научных исследований. Данные результаты должны быть квалифицированно обобщены и презентованы в виде доклада или публикации, что повышает мотивацию к подобной деятельности.

Дальнейшим этапом практико-ориентированного образования должно стать участие студентов в проектной деятельности как одной из наиболее активно развивающихся форм современного учебного процесса [5]. Как правило, для реализации проекта собирается команда студентов-исполнителей, обладающих различными компетенциями (информационными, инженерными, дизайнерскими, экономическими и т. д.), которые под руководством одного или нескольких руководителей-тьюторов решают реальную задачу по созданию инновационного продукта, его про-

¹ Коваленок Н. В. Социально-ориентированное экологическое образование студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чита, 2003. 171 с.

движению и внедрению.

По результатам проектной деятельности лучшие студенты и команды получают возможность участия в конкурсах грантового финансирования (например, в программах Фонда содействия инновациям – «Умник», «Студенческий стартап», «Старт»), акселерационных (например, GreenTech Booster и др.) и образовательных мероприятиях («Стартап как диплом»), конкурсах («Минута технославы», «Экологическая премия» и др.) и иных видах реализации проектов (включая создание собственных стартапов и личное продвижение продукции на рынке). Как правило, проектная деятельность начинается уже на младших курсах с факультативных форм участия студентов и затем по мере роста их научно-образовательной компетентности трансформируется в высокоэффективную результативную деятельность, позволяющую реализовывать интегративные подходы с применением широкого арсенала современных методов цифровизации, конструирования, проектирования, анализа и продвижения инновационной продукции [24].

Помимо проектной деятельности стоит особо обратить внимание и на расширение форм практико-ориентированного обучения студентов путем дополнительного включения специализированных модулей в образовательные программы по профессиональному обучению, которые реализуются во взаимодействии с потенциальными работодателями и специалистами из различных индустриальных секторов экономики с целью приобретения обучаемыми реальных профессиональных компетенций по профилю подготовки. Очевидно, что данная форма перспективна и для реализации различных целей экологического образования, причем в качестве производственных объектов для подобного практико-модульного обучения студентов различных специальностей могут выступать организации, занимающиеся экологическим мониторингом, сбором, утилизацией и переработкой мусора и различных видов отходов, водоочистные предприятия, природоохранные структуры и т. д.

В институте инженерно-педагогического образования (далее – ИПО) Уральского государственного педагогического университета (далее – УрГПУ) обучение студентов осуществляется в рамках основного направления 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), нацеленного на подготовку преподавателей для системы среднего профессионального образования и мастеров производственного обучения для организаций соответствующего профиля. В этих программах основное внимание уделяется

естественно-научной и инженерной подготовке в соответствии с профилизацией, поэтому для них экологизация дисциплин приобретает принципиальное значение и направлена в первую очередь на инженерно-экологическую составляющую. Формирование экологического мировоззрения и экологической ответственности студентов при получении инженерно-педагогического образования можно считать одним из важнейших результатов, направленных на преодоление экологических проблем в отраслях экономики, которые оказывают наибольшее экодеструктивное воздействие на природу [4].

В институте ИПО выпускников готовят в рамках направления подготовки «Профессиональное обучение» по профилям Электроэнергетика и электротехника, Машиностроение, Прикладная информатика, Информационные системы и технологии. Есть и иные направления подготовки – например, 09.03.02 Информационные системы и технологии, 09.03.03 Прикладная информатика, 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника, 15.03.01 Машиностроение. Несмотря на очевидные различия образовательных программ вышеупомянутых направлений, можно отметить и общие принципы организации научно-образовательной деятельности в институте. К таким принципам можно отнести транспрофессионализм, цифровизацию, непрерывность образования, использование проектного и практико-ориентированного подхода, социально-экологическую направленность профессиональной и инженерной деятельности.

Транспрофессиональность обучения обеспечивает мобильность и дает возможность выпускникам быстро и эффективно изменять траекторию своей профессиональной деятельности в соответствии с приобретенными фундаментальными и практическими знаниями, полученными студентами во время учебы в вузе. С экологической точки зрения в этом случае весьма полезными оказываются как расширение дисциплин естественно-научного направления, так и интеграция в образовательные программы инженерной направленности модуля «Социально-гуманитарная культура», а также дисциплин по экологии, инженерной экологии, безопасности и т. д. Например, учебный план образовательной программы «Высокоэнергетические процессы и технологии в машиностроении и материалообработке» включает в себя как широкий спектр направлений дисциплинарного и междисциплинарного обучения по естественным наукам (физика, спецглавы физики, физика высокоэнергетических процессов, физическая химия в технологиях обработки материалов, физико-химические

процессы в плазменных и сварочных технологиях, химия металлов и т. д.), так и специальные дисциплины экологической направленности (БЖД, инженерная экология, безопасность высокоэнергетических процессов и др.).

При этом помимо фундаментальности и практикоориентированности принципы транспрофессионализма и непрерывности образования реализуются и за счет широкого спектра изучаемых технологий – плазменных, лазерных, электронно-лучевых, электрофизических и др., применение которых выпускник может найти не только в машиностроительной сфере, но и в экологической практике (например, дисциплина «Альтернативные технологии высокоэнергетической обработки материалов» подразумевает в том числе и изучение способов и методов высокотемпературного обезвреживания и утилизации отходов различного химического, фазового и структурного состава). В этом контексте можно указать и на такие дисциплины, как «Прикладная экология», «Инженерная экология», «Промышленная экология», «Экология машиностроительного производства», «Экология сварочного производства», входящие в учебные планы обучения на старших курсах в программах инженерной направленности.

Важно, что одной из ключевых составляющих современных образовательных программ должна стать глубокая степень погружения студента в технологии цифровой обработки информации и проектирования, для чего необходимым элементом всех вышеупомянутых программ становятся такие дисциплины, как технологии работы с информацией, цифровые технологии в машиностроении, САПР, автоматизированные системы управления и обработки информации и др. [2]. Цифровые компетенции являются необходимыми и в научно-практической деятельности любого современного специалиста, поэтому подобные знания и умения должны быть обязательными при обучении как экологов, так и всех выпускников, специализация которых связана с решением проблем экологической безопасности.

Как уже было отмечено, использование проектного и практико-ориентированного подходов является одним из главных трендов современного образования, включая профессионально-педагогическое и инженерно-педагогическое направления обучения. Опыт УрГПУ свидетельствует о широкой палитре форм и методов его применения, в том числе и в образовании экологической направленности. С младших курсов студенты начинают участвовать в поисковой и исследовательской деятельности в структуре студенческих научных кружков («Акту-

альные проблемы экологии и физиологии человека», «Научно-исследовательская лаборатория экологического мониторинга»), волонтерской деятельности Экологического центра, проектной деятельности.

Последнее направление деятельности имеет как образовательную (всем студентам первого курса преподается дисциплина «Основы проектной деятельности» специалистами университета различного профиля по направлениям в сфере инноватики, акселерации, коммерциализации, коммуникаций и т. д.), так и практическую составляющую, предполагающую командную работу по согласованным научно-практическим темам, имеющим инновационную направленность. Среди таких тем немалую долю составляют и проекты экологической направленности, например разработка маршрутных описаний, связанных с экологическим туризмом, или оценка качества питьевой воды в системе централизованного водоснабжения города Екатеринбурга. Последний проект включал в себя научные исследования проб водопроводной воды, отобранных в разных районах города, по нормируемым показателям [25]. Итогом проектной деятельности стали интерактивная информационная карта качества водопроводной воды в городе Екатеринбурге, а также выводы, свидетельствующие о неудовлетворительном качестве воды в ряде районов города.

Помимо перечисленных примеров реализации проектной деятельности можно обратить внимание и на иные формы научно-образовательной деятельности в УрГПУ в экологической сфере, в частности проведение традиционной Международной научно-практической конференции «Экологическая безопасность в техносферном пространстве» для студентов, молодых ученых, а также научных сотрудников и преподавателей вузов. Большое влияние на экологическое образование и воспитание оказывает реализация грантовых проектов (например, выполнение гранта РФФИ «Разработка фундаментальных научных основ применения процессов плазменной инсинерации в технологиях рециклинга отходов») с привлечением студентов и молодых ученых и последующим внедрением результатов научно-исследовательской и опытно-конструкторской работы в учебный процесс, а также включением данной тематики в перечень основных направлений научно-исследовательской деятельности университета.

Подводя итоги представленного обзора принципов и методов реализации научно-образовательной практико-ориентированной деятельности в экологической сфере, можно еще раз отметить многообразие форм и спо-

совов повышения уровня экологической компетентности учащихся в системах высшего профессионального и профессионально-педагогического образования. С учетом упомянутых выше подходов можно говорить о конвергенции социально-гуманитарных и инженерных принципов экологического обучения с применением проектных, интегративных и модульных технологий, а также с учетом специфики современных науч-

но-образовательных трендов (технологий Индустрии 4.0, новых форматов формирования инженерного мышления и т. д.). Выбор конкретных путей достижения этой цели, очевидно, зависит от кадровых и ресурсных возможностей учебного заведения, его способности находить и реализовывать наиболее современные и эффективные технологии обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов, Т. А. Экология. Природа-человек-техника / Т. А. Акимов, А. П. Кузьмин, В. В. Хаскин. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 343 с.
2. Анахов, С. В. Методология цифровой трансформации инженерной подготовки в профессионально-педагогическом вузе / С. В. Анахов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 28-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 23–24 мая 2023 года. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2023. – С. 233–235. – EDN UASZSA.
3. Баскакова, Н. В. Что такое метапредметность и как реализовать принцип метапредметности на уроках / Н. В. Баскакова, А. А. Зайцева, И. К. Береговая // Теория и практика современной науки. – 2023. – № 8 (98). – С. 8–11. – EDN SYXIZO.
4. Башаева, Л. А. Экологизация инженерного образования / Л. А. Башаева, И. А. Башаева, А. П. Волошкин // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 1. – С. 83. – EDN IJIXJR.
5. Бусыгин, А. Г. Проектная деятельность как средство формирования экологической культуры студентов педагогического университета / А. Г. Бусыгин, Е. В. Лизунова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 3 (24). – С. 66–70. – EDN VAZILV.
6. Вербицкий, А. А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования / А. А. Вербицкий // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 31–36.
7. Владимиров, Н. М. Основы формирования экологической культуры студентов вуза / Н. М. Владимиров, И. Г. Доровских, О. Н. Иванов // Международный журнал экспериментального образования. – 2019. – № 3. – С. 27–31. – EDN TUEZDV.
8. Гапонцева, М. Г. Эволюция структуры содержания образования : монография / М. Г. Гапонцева, В. А. Федоров, В. Л. Гапонцев ; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАОУ ВПО «Российский гос. проф.-пед. ун-т», Учреждение Российской акад. образования, Уральское отд-ние. – Екатеринбург : РГППУ, 2010. – 154 с. – EDN QYGNFZ.
9. Гузанов, Б. Н. Интегративно-модульная технология подготовки специалистов высшего специального-технического образования в сфере эколого-экономической безопасности / Б. Н. Гузанов, А. В. Бурцев // Экологическая безопасность регионов России и риск от техногенных аварий и катастроф : сборник материалов Всероссийского постоянно действующего научно-технического семинара. – Пенза, 2005. – С. 44–53.
10. Гузанов, Б. Н. Формирование экологической компетентности выпускников в системе высшего профессионального образования / Б. Н. Гузанов, А. В. Бурцев, В. В. Бухаленков // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-4. – С. 38–47. – EDN XRJZOV.
11. Гузанов, Б. Н. Экологизация естественно-научных дисциплин как условие формирования экологической компетенции будущего фармацевта / Б. Н. Гузанов, Т. В. Бурцева // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2009. – № 6 (63). – С. 59–69. – EDN KVPDZP.
12. Девятова, Т. А. Современные тенденции и задачи экологического образования / Т. А. Девятова, Л. А. Алаева, Е. А. Негрובה // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2017. – № 3. – С. 10–13. – EDN ZJSHNN.
13. Доронина, М. В. Экология в системе естественно-научного знания (методологический анализ) / М. В. Доронина // Астраханский вестник экологического образования. – 2012. – № 4 (22). – С. 73–78. – EDN PUADKV.
14. Калинкина, С. И. Профессиональная мобильность и современное общество / С. И. Калинкина, А. В. Иванов // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. – 2015. – № 4. – С. 101–106. – DOI: 10.17853/2312-3281-2015-4-101-106. – EDN RZKYDQ.
15. Князева, М. Д. Инновации в высшем образовании / М. Д. Князева. – Москва : Издательский дом «Академия Естествознания», 2006. – 160 с. – EDN TXBVXH.
16. Комиссар, А. Б. Проблемы формирования экологического сознания: образовательный аспект / А. Б. Комиссар // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – Т. 21, № 3. – С. 258–262. – DOI: 10.18500/1819-7671-2021-21-3-258-262. – EDN LYLSCS.
17. Корсак, Ю. К. Необходимость использования дисциплины «Концепции современного естествознания в высшей школе» / Ю. К. Корсак // Образовательные технологии. – 2012. – № 3. – С. 11–19.
18. Малькевич, Н. Г. Экологическое образование в высшем учебном заведении / Н. Г. Малькевич, Л. С. Васильченко // Экологическая безопасность в техносферном пространстве : сборник материалов Третьей Международной научно-практической конференции преподавателей, молодых ученых и студентов, Екатеринбург, 09 июня 2020 года. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2020. – С. 79–83. – EDN ZFANER.
19. Моисеев, Н. Н. Экологическое образование и экологизация образования / Н. Н. Моисеев // Экология и жизнь. – 2010. – № 8. – С. 4–6. – EDN NBXKJX.

20. Санина, Е. И. Метапредметный уровень содержания образования как фактор развития математической грамотности / Е. И. Санина, И. В. Насикан // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. 371–374. – EDN SAPJGL.
21. Селиванова, О. Г. Управление процессом достижения школьниками метапредметных результатов образовательной деятельности / О. Г. Селиванова, Н. В. Гасникова // Вестник Вятского государственного университета. – 2018. – № 4. – С. 119–129. – DOI: 10.25730/VSU.7606.18.044. – EDN YODXBZ.
22. Суходимцева, А. П. Межпредметный подход в решении проблем метапредметности образования / А. П. Суходимцева, С. В. Дмитриченкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 240–243. – EDN YSTWZA.
23. Ткаченко, Э. В. Мультидисциплинарные приемы в образовательном контенте системы высшего инженерного образования / Э. В. Ткаченко, Ю. В. Толстенко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2021. – Т. 7 (73), № 3. – С. 77–86. – EDN NCTTCM.
24. Трищенко, Д. А. Опыт проектного обучения: попытка объективного анализа достижений и проблем / Д. А. Трищенко // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 4. – С. 132–152. – DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-132-152. – EDN XMRPRJ.
25. Харина, Г. В. Анализ качества подземных вод Свердловской области / Г. В. Харина, Л. В. Алешина // Гигиена и санитария. – 2023. – Т. 102, № 3. – С. 221–228. – DOI: 10.47470/0016-9900-2023-102-3-221-228. – EDN SCVEWT.
26. Харина, Г. В. Экологическая безопасность человека в техносфере / Г. В. Харина, С. В. Анахов. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2023. – 186 с. – EDN EWTQHU.
27. Экологическое образование в высшей школе / Н. Церцек, Н. Пономарев, Е. Хабарова, В. Константинова // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С. 30–37. – EDN IBNBWJ.

REFERENCES

1. Akimova, T. A., Kuzmin, A. P., Khaskin, V. V. (2001). *Ekologiya. Priroda-chelovek-tehnika* = Ecology. Nature-man-technology. Moscow: YUNITI-DANA Publishing House, 343 p.
2. Anakhov, S. V. (2023). Metodologiya tsifrovoy transformatsii inzhenernoy podgotovki v professional'no-pedagogicheskom vuze = Methodology of digital transformation of engineering training in a professional pedagogical university. *Innovations in professional and vocational pedagogical education*, 233–235. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University. EDN UASZSA.
3. Baskakova, N. V., Zaitseva, A. A., Beregovaya, I. K. (2023). Chto takoe metapredmetnost' i kak realizovat' printsip metapredmetnosti na urokakh = What is meta-subjectivity and how to implement the principle of meta-subjectivity in the classroom. *Theory and Practice of Modern Science*, 8(98), 8–11. EDN SYXIZO.
4. Bashaeva, L. A., Bashaeva, I. A., Voloshkin, A. P. (2006). Ekologizatsiya inzhenernogo obrazovaniya = Ecologization of engineering education. *Fundamental Research*, 1, 83. EDN IJIXJR.
5. Busygin, A. G., Lizunova, E. V. (2018). Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya ekologicheskoy kul'tury studentov pedagogicheskogo universiteta = Project activity as a means of forming the ecological culture of pedagogical university students. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 7, 3(24), 66–70. EDN VAZILV.
6. Verbitsky, A. A. (1997). Osnovy kontseptsii razvitiya nepreryvnogo ekologicheskogo obrazovaniya = Fundamentals of the concept of continuous environmental education development. *Pedagogy*, 6, 31–36.
7. Vladimirov, N. M., Dorovskikh, I. G., Ivanov, O. N. (2019). Osnovy formirovaniya ekologicheskoy kul'tury studentov vuza = Fundamentals of the formation of ecological culture of university students. *International Journal of Experimental Education*, 3, 27–31. EDN TUEZDV.
8. Gapontseva, M. G., Fedorov, V. A., Gapontsev, V. L. (2010). Evolyutsiya struktury soderzhaniya obrazovaniya = The evolution of the structure of the content of education. Ekaterinburg: RSVPU, 154 p. EDN YQGNFZ.
9. Guzanov, B. N., Burtsev, A. V. (2005). Integrativno-modul'naya tekhnologiya podgotovki spetsialistov vysshego spetsial'no-tekhnicheskogo obrazovaniya v sfere ekologo-ekonomicheskoy bezopasnosti = Integrative-modular technology of training specialists of higher specialized technical education in the field of ecological and economic security. *Environmental safety of Russian regions and the risk from man-made accidents and catastrophes*, 44–53. Penza.
10. Guzanov, B. N., Burtsev, A. V., Bukhalenkov, V. V. (2017). Formirovanie ekologicheskoy kompetentnosti vypusknikov v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya = Formation of environmental competence of graduates in the system of higher professional education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 54-4, 38–47. EDN XRJZOV.
11. Guzanov, B. N., Burtseva, T. V. (2009). Ekologizatsiya estestvenno-nauchnykh distsiplin kak uslovie formirovaniya ekologicheskoy kompetentsii budushchego farmatsevt = Ecologization of natural science disciplines as a condition for the formation of the ecological competence of a future pharmacist. *Education and Science. Proceedings of the Ural Branch of the Russian Academy of Education*, 6(63), 59–69. EDN KVPDZP.
12. Devyatova, T. A., Alaeva, L. A., Negrobova, E. A. (2017). Sovremennye tendentsii i zadachi ekologicheskogo obrazovaniya = Modern trends and tasks of environmental education. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, 3, 10–13. EDN ZJSHHN.
13. Doronina, M. V. (2012). Ekologiya v sisteme estestvenno-nauchnogo znaniya (metodologicheskii analiz) = Ecology in the system of natural science knowledge (methodological analysis). *Astrakhan Bulletin of Environmental Education*, 4(22), 73–78. EDN PUADKV.
14. Kalinkina, S. I., Ivanov, A. V. (2015). Professional'naya mobil'nost' i sovremennoe obshchestvo = Professional mobility and modern society. *Sociocultural Space of Russia and Abroad: Society, Education, Language*, 4, 101–106. DOI: 10.17853/2312-3281-2015-4-101-106. EDN RZKYDQ.

15. Knyazeva, M. D. (2006). *Innovatsii v vysshem obrazovanii* = Innovations in higher education. Moscow: Academy of Natural Sciences Publishing House, 160 p. EDN TXBVXH.
16. Komissar, A. B. (2021). Problemy formirovaniya ekologicheskogo soznaniya: obrazovatel'nyy aspekt = Problems of formation of ecological consciousness: An educational aspect. *Proceedings of the Saratov University. A New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 21(3), 258–262. DOI: 10.18500/1819-7671-2021-21-3-258-262. EDN LYLSCS.
17. Korsak, Yu. K. (2012). Neobkhodimost' ispol'zovaniya distsipliny «Kontseptsii sovremennogo estestvoznaniya v vysshey shkole» = The need to use the discipline "Concepts of modern natural knowledge in higher education". *Educational Technologies*, 3, 11–19.
18. Malkevich, N. G., Vasilchenko, L. S. (202). *Ekologicheskoe obrazovanie v vysshem uchebnom zavedenii* = Environmental education in higher education. *Environmental safety in the technosphere*, 79–83. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University. EDN ZFANER.
19. Moiseev, N. N. (2010). *Ekologicheskoe obrazovanie i ekologizatsiya obrazovaniya* = Ecological education and ecologization of education. *Ecology and Life*, 8, 4–6. EDN NBXKJX.
20. Sanina, E. I., Nasikan, I. V. (2018). Metapredmetnyy uroven' soderzhaniya obrazovaniya kak faktor razvitiya matematicheskoy gramotnosti = Metasubject level of education content as a factor in the development of mathematical literacy. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 60-4, 371–374. EDN SAPJGL.
21. Selivanova, O. G., Gasnikova, N. V. (2018). Upravlenie protsessom dostizheniya shkol'nikami meta-predmetnykh rezul'tatov obrazovatel'noy deyatel'nosti = Management of the process of achieving meta-subject results of educational activity by schoolchildren. *Bulletin of Vyatka State University*, 4, 119–129. DOI: 10.25730/VSU.7606.18.044. EDN YODXBZ.
22. Sukhodimtseva, A. P., Dmitrichenkova, S. V. (2018). Mezhpredmetnyy podkhod v reshenii problem meta-predmetnosti obrazovaniya = Interdisciplinary approach in solving the problems of meta-subjectivity of education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 58-2, 240–243. EDN YSTWZA.
23. Tkachenko, E. V., Tolstenko, Yu. V. (2021). Mul'tidistsiplinarnye priemy v obrazovatel'nom kontente sistemy vysshego inzhenerenogo obrazovaniya = Multidisciplinary techniques in the educational content of the higher engineering education system. *Scientific Notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*, 7(73), 3, 77–86. EDN NCTTCM.
24. Trishchenko, D. A. (2018). Opyt proektnogo obucheniya: popytka ob'ektivnogo analiza dostizheniy i problem = The experience of project-based learning: An attempt at an objective analysis of achievements and problems. *Education and Science*, 20(4), 132–152. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-132-152. EDN XMRPRJ.
25. Kharina, G. V., Aleshina, L. V. (2023). Analiz kachestva podzemnykh vod Sverdlovskoy oblasti = Analysis of groundwater quality in the Sverdlovsk region. *Hygiene and Sanitation*, 102(3), 221–228. DOI: 10.47470/0016-9900-2023-102-3-221-228. EDN SCVEWT.
26. Kharina, G. V., Anakhov, S. V. (2023). *Ekologicheskaya bezopasnost' cheloveka v tekhnosfere* = Environmental safety of man in the technosphere. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University, 186 p. EDN EWTQHU.
27. Tsertsek, N., Ponomarev, N., Khabarova, E., Konstantinova, V. (2004). *Ekologicheskoe obrazovanie v vysshey shkole* = Environmental education in higher education. *Higher Education in Russia*, 6, 30–37. EDN IBNBWJ.

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ

Борзова Татьяна Александровна,

SPIN-код: 8643-3914

кандидат культурологии, доцент кафедры русского языка, Владивостокский государственный университет, Российская Федерация, г. Владивосток, Tatyana.Borzova@vvsu.ru

Степкова Оксана Васильевна,

SPIN-код: 7119-9853

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образования, Владивостокский государственный университет, Российская Федерация, г. Владивосток, O.Stepkova@vvsu.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; иностранные студенты; психолого-педагогическое сопровождение; инклюзивные технологии; структурно-функциональная модель; высшие учебные заведения; межкультурная компетентность

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема трансформации высшей школы от модели «образования для большинства» к модели «образования для всех» в контексте роста академической мобильности. Обосновывается необходимость применения инклюзивных технологий к иностранным студентам, чьи культурные, языковые и образовательные различия трактуются не как барьер, а как ресурс развития поликультурной университетской среды. На основе анализа опыта ведущих российских университетов авторы выявляют ключевые блоки эффективного психолого-педагогического сопровождения и формулируют структурно-функциональную модель поддержки иностранных студентов, основанную на принципах инклюзии и направленную на их успешную академическую, социально-культурную и личностную интеграцию. Делается вывод, что инклюзивные технологии выступают не как эпизодические адаптационные меры, а как системный ресурс формирования открытого, устойчивого и конкурентоспособного университетского сообщества, соответствующего целям национальной образовательной политики и глобальным стандартам качества высшего образования. Перспектива исследования состоит в апробации и валидации разработанной модели в условиях реального образовательного процесса, а также в детализации ее отдельных компонентов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Борзова, Т. А. Инклюзивные технологии в системе психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в высшей школе: структурно-функциональная модель / Т. А. Борзова, О. В. Степкова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 144–154.

INCLUSIVE TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR INTERNATIONAL STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: THE STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL

Borzova Tatyana Alexandrovna,

Candidate of Cultural Studies, Associate Professor of Department of Russian Language, Vladivostok State University, Russian Federation, Vladivostok

Stepkova Oksana Vasilievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Education, Vladivostok State University, Russian Federation, Vladivostok

KEYWORDS: inclusive education; inclusive educational environment; international students; psychological and pedagogical support; inclusive technologies; structural and functional model; higher educational institutions; intercultural competence

ABSTRACT. The article examines the problem of the transformation of higher education from the model of “education for the majority” to the model of “education for all” in the context of the growth of academic mobility. The article substantiates the need to apply inclusive technologies to international students, whose cultural, linguistic and educational differences are interpreted not as a barrier, but as a resource for the development of a multicultural university environment. Based on the analysis of the experience of leading Russian universities, the authors identify key blocks of effective psychological and pedagogical support and formulate a structural and functional model of support for international students based on the principles of inclusion and aimed at their successful academic, socio-cultural and personal integration. It is concluded that inclusive technologies act not as episodic adaptation measures, but as a systemic resource for the formation of an open, sustainable and competitive university community that meets the goals of national educational policy and global quality standards of higher education. The research perspective consists in testing and validating the developed model in the context of a real educational process, as well as in detailing its individual components.

FOR CITATION: Borzova, T. A., Stepkova, O. V. (2026). Inclusive Technologies in the System of Psychological and Pedagogical Support for International Students in Higher Education: The Structural and Functional Model. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 144–154.

Введение

Современная высшая школа находится в фазе интенсивной интернационализации, обусловленной как реализацией государственных стратегий («Экспорт образования» и «Приоритет 2030»), так и усилением глобальных тенденций академической мобильности. По состоянию на 2024 г. численность иностранных обучающихся в российских вузах превысила 350 тыс. человек¹. Однако формальное включение в образовательную среду не гарантирует их успешную интеграцию. Реальный вызов заключается в преодолении комплекса адаптационных барьеров: языкового неравенства, культурного шока, непонимания академических ожиданий и норм, а также эмоциональных трудностей – чувства изоляции, тревожности и когнитивной перегрузки. Без своевременной и системной поддержки эти факторы могут трансформироваться в снижение учебной мотивации, академическую дезадаптацию, эмоциональное истощение, в крайних случаях – в преждевременное прекращение обучения [5].

В этих условиях психолого-педагогическое сопровождение перестает быть вспомогательной или ситуативной практикой и приобретает статус системообразующего элемента университетской образовательной политики [7]. Его цель – не просто компенсировать трудности, а создавать инклюзивную, культурно чуткую и психологически безопасную среду, способную обеспечить равные возможности для развития каждого студента независимо от его культурного, языкового или социального происхождения.

Инклюзивное образование, изначально ориентированное на поддержку лиц с ограниченными возможностями здоровья, сегодня трансформируется в более широкий концепт – образование для всех, учитывающее разнообразие обучающихся по языковому, культурному, социальному и когнитивному признакам [2]. В этом контексте инклюзивные технологии выступают как совокупность педагогических, психологических и организационных средств, обеспечивающих равный доступ к образованию и поддержку индивидуальных образовательных траекторий.

Несмотря на наличие отдельных практик (языковые курсы, кураторство, дни открытых дверей), в большинстве российских вузов отсутствует целостная, научно обоснованная система психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов, ос-

нованная на инклюзивных технологиях. Часто поддержка носит фрагментарный, реактивный характер, а не является частью стратегии университета. Качество адаптационной и сопровождающей работы напрямую влияет на удовлетворенность иностранных студентов, их академические результаты и готовность рекомендовать вуз другим. В условиях жесткой конкуренции на глобальном образовательном рынке (с Китаем, Турцией, странами СНГ) инклюзивная среда становится важным брендовым преимуществом российского вуза.

Цель исследования – теоретически обосновать и представить структурно-функциональную модель применения инклюзивных технологий в системе психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в высшей школе.

В соответствии с целью исследования предполагается решить следующие задачи: 1) проанализировать эволюцию концепции инклюзивного образования в ее широкой трактовке (охватывающей культурно-языковое разнообразие) и вывести систему ключевых инклюзивных технологий для психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов; 2) обобщить опыт ведущих российских по реализации инклюзивных практик и выявить общие и специфические элементы их моделей; 3) разработать структурно-функциональную модель психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов на основе инклюзивных технологий, включающую целевой, содержательно-технологический, организационно-функциональный и оценочно-результативный блоки; 4) выявить специфические барьеры адаптации иностранных студентов (языковые, академические, социально-психологические, культурные) через призму инклюзивного подхода; 5) обосновать условия эффективной реализации предлагаемой модели психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении концептуальных границ инклюзивного образования. Исследование теоретически обосновывает переход от узкого понимания инклюзии как поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) к широкой парадигме «образования для всех», включающей уважение к языковому, культурному, социальному и когнитивному разнообразию. Это позволяет рассматривать иностранных студентов как субъектов инклюзивной политики в высшей школе. Предложенная авторами модель, включающая целевой, содержательно-технологический, организационно-функциональный и оценочно-результативный блоки, системати-

¹ Статистический сборник «Образование в цифрах: 2025». URL: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/09/01/statisticheskii-sbornik-obrazovanie-v-tsifrah-2025 (дата обращения: 19.11.2025).

зирует разрозненные практики и создает практико-ориентированную базу для понимания и проектирования поддержки иностранных студентов (на примере реализации данной модели во Владивостокском государственном университете (далее – ВВГУ)).

Методологическую основу исследования составляет интегративный подход, объединяющий теоретические положения инклюзивного образования, межкультурной педагогики, психологии адаптации. Такой синтез позволяет рассматривать иностранных студентов не как «проблемную группу», требующую коррекции, а как носителей легитимного разнообразия – языкового, культурного, когнитивного и социального, которое должно учитываться при проектировании образовательной среды. Также в исследовании реализован системно-деятельностный подход, в рамках которого психолого-педагогическое сопровождение понимается как целостная, многоуровневая система, включающая диагностические, информационные, академические и социально-психологические компоненты, взаимодействующие в динамике. Это позволило перейти от описания разрозненных практик к построению структурно-функциональной модели, отражающей как составляющие элементы, так и их взаимосвязи.

Гипотеза исследования: на основе предлагаемой модели системное применение инклюзивных технологий в психолого-педагогическом сопровождении иностранных студентов позволит повысить эффективность академической, социально-психологической и культурной адаптации иностранных студентов.

Современная система российского высшего образования переживает этап глубокой структурно-функциональной и ценностной трансформации, обусловленной синергией внутренних социально-культурных преобразований и внешних глобальных императивов. С одной стороны, национальное образовательное пространство реагирует на запросы общества на гуманизацию, персонализацию и демократизацию образовательных отношений; с другой – оно включено в процессы ускоренной интернационализации, цифровизации и академической мобильности, обусловленные глобальной конкуренцией за таланты и интеллектуальный капитал. В этом контексте в образовательной политике Российской Федерации все более последовательно утверждается гуманистическая парадигма, закрепленная как в нормативно-правовых актах (включая Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ), так и в стратегических документах («Приоритет 2030», «Экспорт образования»). Эта пара-

дигма предполагает смещение акцента с институционально-центричной модели на личностно ориентированную, в которой приоритет отдается не только академическим достижениям, но и целостному развитию личности обучающегося – его когнитивным, эмоционально-волевым, ценностным и социокультурным характеристикам.

Особое значение приобретает обеспечение прав и свобод обучающихся, включая право на равный доступ к качественному образованию, на уважение культурной идентичности, на свободу самовыражения и на реализацию индивидуальной образовательной траектории. При этом индивидуализация обучения все чаще понимается не как техническая адаптация учебного плана, а как уважение к разнообразию – этнокультурному, языковому, социальному, когнитивному и мотивационному. Это требует от вуза перехода от модели «образования для большинства» к модели «образования для всех», где различия воспринимаются не как дефицит, а как ресурс, способствующий формированию поликультурной, инклюзивной и устойчивой университетской среды. В этих условиях особую теоретико-нормативную значимость приобретает приверженность принципам инклюзивности, закрепленным в ключевых международно-правовых документах – прежде всего во Всеобщей декларации прав человека¹ и Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах², которые провозглашают право каждого человека на образование без какой бы то ни было дискриминации.

На национальном уровне Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»³ закрепляет право каждого гражданина на образование, а также принципы недопустимости дискриминации в образовательной среде. Закон создает правовую основу для обеспечения равных условий доступа к образованию, в том числе иностранных студентов.

В плане мероприятий по реализации концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2024–2025 гг.⁴ упоминается разработка методиче-

¹ Всеобщая декларация прав человека. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120805/ (дата обращения: 20.02.2026).

² Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5429/ (дата обращения: 20.02.2026).

³ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.02.2026).

⁴ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.02.2026).

ских рекомендаций для профессиональных образовательных организаций и вузов по адаптации студентов-иностранцев.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в части требований к условиям реализации программ ориентируют на создание инклюзивной среды, что может быть интерпретировано и в контексте культурно-языковой инклюзии.

Государственная программа «Приоритет-2030» и Национальный проект «Образование», делая акцент на интернационализации и экспорте образования, косвенно требуют развития инфраструктуры поддержки иностранных обучающихся, что коррелирует с целями инклюзии.

Данный анализ позволяет утверждать, что психолого-педагогическое сопровождение иностранных студентов не является факультативной услугой, а становится нормативно обусловленной деятельностью в русле инклюзивной политики вуза.

Психолого-педагогическое сопровождение иностранных студентов понимается нами как целостный, непрерывный процесс, направленный на создание условий для их успешной академической, социокультурной и личностной адаптации. В свете широкой инклюзивной парадигмы это сопровождение должно быть не корректирующим («исправление недостатков»), а развивающим, ориентированным на раскрытие потенциала культурного разнообразия [16].

Психолого-педагогическое сопровождение иностранных студентов в российской высшей школе представляет собой целенаправленную, системную и непрерывную деятельность, осуществляемую педагогами, психологами, кураторами, тьюторами и другими специалистами вуза [7; 12]. Его цель – обеспечить успешную адаптацию, академическую интеграцию и личностное развитие иностранных обучающихся в новой образовательной, языковой и культурной среде.

На основе проведенного анализа эволюции и нормативно-правовых основ инклюзивного образования мы определяем следующий комплекс ключевых инклюзивных технологий, непосредственно применимых в системе психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов.

Универсальный дизайн обучения предусматривает создание учебных материалов и методов, доступных для всех обучающихся, включая мультимедийность представления информации, гибкость в освоении контента и вариативность форм [3].

Тьюторство (индивидуальная образовательная навигация) – сопровождение, направленное на помощь в академической

адаптации, планировании образовательной траектории и преодолении культурных барьеров [1; 13].

Реер-обучение (взаимообучение) и межкультурное наставничество – организация взаимодействия между иностранными и русскими студентами, способствующая языковой практике, обмену опытом и формированию социальных связей. Межкультурное наставничество – система поддержки, в рамках которой опытные студенты или сотрудники помогают новичкам в решении культурно-бытовых и академических вопросов. Данная инклюзивная технология создает безопасную среду для практики языка, объяснения культурных кодов, формирования социальных связей, тем самым снижая риски изоляции и маргинализации [8].

Гибкие формы оценивания – использование альтернативных методов оценки (проекты, портфолио, самооценка), учитывающих языковые и культурные особенности иностранных студентов [4; 6; 9; 14].

Цифровые и визуальные ресурсы – применение онлайн-платформ, мультимедийных материалов, инфографики и визуализированных инструкций для упрощения восприятия сложной информации [10].

В контексте психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов инклюзивные технологии можно определить как комплекс психолого-педагогических методов, приемов и инструментов, направленных на создание таких условий, при которых уникальный опыт иностранного студента становится органичной частью образовательной экосистемы.

Таким образом, инклюзивные технологии, рассмотренные в статье, служат основой для разработки структурно-функциональной модели психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов. Модель интегрирует аналитический, организационный и практический компоненты, обеспечивая системный подход к созданию инклюзивной образовательной среды. Реализация данной модели способствует не только академической успеваемости, но и социокультурной интеграции иностранных студентов, что соответствует современным тенденциям глобализации высшего образования.

Анализ эволюции концепции инклюзивного образования и выделение ключевых технологий психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов позволяют сформулировать теоретические основы инклюзивной поддержки в высшей школе. Однако для перехода от абстрактных принципов к практической реализации необходимо обратиться к эмпирическому опыту – выявить, как эти технологии воплощаются в реальных университетских

практиках, какие организационные формы они принимают и насколько эффективно функционируют в условиях российской образовательной среды. Именно это обуславливает необходимость обобщения опыта ведущих российских вузов, где инклюзивные подходы уже интегрированы в систему сопровождения иностранных обучающихся.

Анализ практик Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (далее – МГУ), Российского университета дружбы народов (далее – РУДН), Дальневосточного федерального университета (далее – ДВФУ) и Казанского федерального университета (далее – КФУ) показывает, что эффективная модель психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов не сводится к набору разрозненных мероприятий, а представляет собой целостную, многоуровневую систему, интегрирующую языковую, академическую, психологическую и социокультурную поддержку. При этом каждый вуз адаптирует инклюзивные технологии под свои географические, демографические и историко-культурные особенности, что подтверждает необходимость гибкого, контекстуального подхода к построению инклюзивной образовательной среды в высшей школе.

1. Модель МГУ строится на принципе академической инклюзии. Языковая поддержка выходит за рамки стандартного курса русского языка как иностранного (далее – РКИ) и включает дисциплинарно ориентированные модули (например, «Научный стиль речи в биологии», «Юридическая терминология»). Академическая поддержка сочетает высокие стандарты с индивидуализацией: продление сроков обучения, обязательные «office hours» с преподавателями, подготовка преподавателей к работе с иностранными студентами. Психологическая служба проводит групповые встречи «Между культурами» с использованием невербальных техник (рисование, музыка). Создается поликультурная среда через мультикультурный форум, фестивали и участие студентов в организации мероприятий.

2. Модель РУДН охватывает все сферы сопровождения. Языковая поддержка включает базовый РКИ, академическую коммуникацию и неформальные практики («Russian Tea Time», «Language Exchange»). Академическая поддержка использует гибкие формы оценивания и индивидуальные консультации. Центр психологической помощи предоставляет консультирование на нескольких языках и мобильное приложение «RUDN Care». Ключевой элемент – бадди-программа (peer-наставничество) с обучением наставников. Социальная интеграция обеспечивается через «Дом дружбы наро-

дов», Фестиваль культур и национальные объединения. Международный отдел является «единым окном» и реализует систему раннего выявления трудностей.

3. Модель КФУ, основанная на опыте мирного сосуществования в Татарстане, направлена на интеграцию через участие. Языковая поддержка включает академическую коммуникацию и «разговорные часы». Академическая поддержка сочетает высокие требования с гибкостью и подготовкой преподавателей. Психологическая поддержка отличается культурной чувствительностью (работа на арабском, персидском языках, арт-терапия). Ключевой элемент – «Дом дружбы народов» и программа «Наставник – друг и проводник». Особое внимание уделяется совместным творческим проектам. Международный офис и цифровая платформа обеспечивают «единое окно» и систему поддержки при выявлении трудностей.

4. Модель ДВФУ, ориентированная на студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, основана на превентивной и контекстуальной адаптации. Поддержка начинается до прибытия через онлайн-портал с видеонструкциями и глоссариями. Языковая поддержка включает обучение культурно-коммуникативным нормам. Академическая поддержка использует дифференцированные задания и вводные курсы по «русской академической культуре». Психологическое сопровождение учитывает склонность к сдержанности (арт-терапия, рефлексивные дневники). Социальная интеграция осуществляется через систему «студенческих амбассадоров» и «Школу адаптации». Международный офис обеспечивает «единое окно» и механизм комплексной поддержки.

На основе анализа моделей психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в ведущих российских университетах – МГУ (академическая инклюзия), РУДН (поликультурный мост), КФУ (межкультурный диалог) и ДВФУ (геокультурная инклюзия) – можно выделить их сильные стороны: МГУ делает ставку на академическую интеграцию через науку, РУДН – на межкультурную среду и системность, КФУ – на диалог культур и религиозную чувствительность, ДВФУ – на превентивную, контекстуальную поддержку с учетом региональной специфики.

Однако ни одна из моделей в чистом виде не обеспечивает целостного, гибкого и персонализированного сопровождения, адаптированного к разнообразию профилей иностранных студентов (от китайских бакалавров до африканских магистрантов), а также к различным типам вузов – от столичных

мегауниверситетов до региональных вузов с ограниченными ресурсами.

В условиях роста международной мобильности студентов и трансформации высшего образования в пространство межкультурного взаимодействия особую актуальность приобретает создание инклюзивной образовательной среды, способной обеспечить не только академическую, но и социально-психологическую устойчивость иностранных обучающихся. На основе анализа передового опыта российских вузов и собственных апробаций во Владивостокском государственном университете разработана и внедрена *структурно-функциональная модель психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов*, основанная на принципах инклюзивного образования и ориентированная на формирование их субъектной позиции в университетской среде.

Модель представляет собой систему, состоящую из 4 взаимосвязанных блоков: целевого, содержательно-технологического, организационно-функционального и оценочно-результативного, что обеспечивает ее целостность, цикличность и ориентацию на устойчивые результаты.

Целевой блок задает концептуальный фундамент модели. Миссия модели – создание инклюзивной образовательной экосистемы, способствующей успешной академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов при одновременном развитии поликультурной компетентности всего университетского сообщества. Основная цель – формирование у иностранных обучающихся субъектной позиции в образовательном процессе и жизни вуза. Для ее достижения определены ключевые задачи: преодоление языковых и академических барьеров, содействие социально-культурной интеграции, профилактика культурного шока и поддержка психологического благополучия, а также развитие межкультурной компетентности профессорско-преподавательского состава.

Содержательно-технологический блок выступает ядром модели и реализуется по 3 направлениям: академической, социокультурной и психологической инклюзии.

Академическая инклюзия обеспечивается за счет внедрения универсального дизайна обучения (UDL), предполагающего множественные способы представления информации, выражения знаний и вовлечения в учебный процесс. Это позволяет учитывать индивидуальные когнитивные стили и языковые особенности иностранных студентов. Ключевым инструментом персонализированной поддержки выступает академическое наставничество (тьюторство), в кото-

ром каждый иностранный обучающийся сопровождается преподавателем или старшекурсником. Дополнительно используются элементы смешанного обучения, обеспечивающие гибкость темпа освоения материала.

Социокультурная инклюзия реализуется через практики межкультурного диалога: тандем-проекты по взаимному обучению языкам, межкультурные клубы, праздники и фестивали, а также peer-to-peer сопровождение (бадди-программа). Особую роль играет проектная деятельность, объединяющая иностранных и российских студентов в совместных учебных, научных и волонтерских инициативах, что способствует формированию устойчивого чувства принадлежности к университетскому сообществу.

Психологическая инклюзия обеспечивается через кросс-культурное консультирование, тренинги по управлению стрессом, межличностной коммуникации и разрешению конфликтов. Создание зон психологической безопасности (разговорные клубы, университетские «открытые гостиные») позволяет иностранным студентам в неформальной обстановке выражать тревоги, строить межличностные контакты и преодолевать изоляцию.

Организационно-функциональный блок реализуется через Центр сопровождения иностранных студентов (далее – ЦСИС) как координирующий узел всей системы. Центр объединяет преподавателей, тьюторов, психологов, кураторов и студентов-волонтеров, каждый из которых выполняет специализированную функцию: академическую поддержку, психологическое сопровождение, бытовую помощь и мониторинг текущей успеваемости. Деятельность ЦСИС строится на основе непрерывного цикла сопровождения, охватывающего четыре этапа: довузовский (информационная и дистанционная подготовка абитуриентов), адаптационный (интенсивная поддержка в первый семестр), основной (персонализированное сопровождение на этапе профессионального становления) и постуниверситетский (сохранение связи с выпускниками и формирование глобального сообщества альма-матер).

Завершает модель *оценочно-результативный блок*, обеспечивающий системный мониторинг и обратную связь. Эффективность модели оценивается по 3 группам критериев: академические – успеваемость, уровень отчисления, удовлетворенность образовательным процессом; социально-психологические – уровень социокультурной адаптации (по шкалам Уарда и другим психодиагностическим инструментам), удовлетворенность жизнью в вузе, частота и качество межнациональных контактов; институциональные – рост числа иностранных

студентов, улучшение позиций вуза в международных рейтингах, развитие межкультурной компетентности профессорско-преподавательского состава.

Сбор данных осуществляется с помощью многоуровневой системы оценки: анкетирование, педагогическое наблюдение и анализ академической статистики. В частности, результаты анкетирования в декабре 2025 г. показали, что 57 % студентов в целом удовлетворены системой поддержки, однако 36 % затрудняются с оценкой, что указывает на неоднозначность восприятия и потребность в большей прозрачности и проактивности сопровождения. Это подтверждает важность непрерывного мониторинга и гибкой корректировки модели на основе обратной связи. Такой подход позволяет не только фиксировать достигнутые результаты, но и оперативно корректировать модель в ответ на меняющиеся потребности обучающихся и вызовы внешней среды. Таким образом, предложенная структурно-функциональная модель может рассматриваться как реплицируемый и масштабируемый инструмент построения инклюзивной университетской среды в условиях поликультурного взаимодействия.

Одной из ключевых задач, решаемых в рамках структурно-функциональной модели психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов, являются выявление и систематизация адаптационных барьеров, возникающих в процессе их интеграции в российскую университетскую среду. Современный инклюзивный подход рассматривает эти барьеры не как индивидуальные недостатки студента, а как системные вызовы, требующие институционального отклика и создания поддерживающей образовательной экосистемы [5].

Анализ результатов

Эмпирические данные и практика сопровождения иностранных обучающихся во ВВГУ позволяют выделить 4 взаимосвязанных типа барьеров, которые в совокупности формируют «адаптационный период». Модель прошла успешную апробацию в 2025–2026 уч. г. во ВВГУ, где обучаются более 1 200 иностранных студентов. Результаты проведенного в декабре 2025 г. анкетирования 628 иностранных студентов ВВГУ подтверждают наличие этих барьеров: языковой барьер был отмечен 75 % респондентов, культурный шок – 43 %, академические трудности – 32 %, социально-психологическая изоляция – также 32 % студентов. При этом лишь 11 % студентов обращались за помощью к университетскому психологу, тогда как 71 % полагались на неформальную поддержку друзей и сокурсников. Это свиде-

тельствует о недостаточной доступности официальных механизмов сопровождения и подчеркивает необходимость их системной институционализации.

Языковой барьер проявляется в недостаточном владении русским языком не только как средством общения, но и – что особенно значимо – как инструментом академического дискурса. Иностранные студенты сталкиваются с семантической неопределенностью научной терминологии, сложностью восприятия лекционной речи и затруднениями в формулировании собственных мыслей в письменных и устных академических жанрах. Это ведет к языковому неравенству, когда формальное соответствие языковому минимуму не гарантирует успешного участия в образовательном процессе.

Академические барьеры связаны с непониманием неформальных правил и ожиданий российской академической культуры: особенностей формулирования вопросов, построения аргументации, этики дискуссии, форматов контроля знаний. Для студентов из культур, где обучение строится на авторитарной модели передачи знаний, активное участие в семинарах, критическое осмысление материала и инициатива в поиске решений могут восприниматься как нарушение норм, что вызывает когнитивный диссонанс и снижение учебной уверенности.

Социально-психологические трудности наиболее остро проявляются на ранних этапах пребывания в принимающей стране. К ним относятся: чувство одиночества и изоляции, страх межкультурных недоразумений, тревожность в социальных контактах, эмоциональное истощение, вызванное постоянной необходимостью адаптации. Особенно уязвимыми оказываются студенты, не имеющие соотечественников в вузе или городе. В отсутствие поддерживающей среды эти переживания могут трансформироваться в хроническую тревогу, депрессивные состояния и снижение мотивации к обучению.

Культурный шок, описанный в исследованиях как «психологическая дезориентация, возникающая при погружении в незнакомую культурную среду», проявляется в трудностях интерпретации повседневных социальных сигналов, бытовых норм и невербального поведения [15]. Непонимание культурных кодов – от способов выражения вежливости до восприятия времени и пространства – усиливает ощущение «чуждости» и затрудняет формирование устойчивых социальных связей [11].

Инклюзивный подход позволяет переосмыслить эти барьеры не как «проблемы иностранного студента», а как структурные разрывы в образовательной среде, требующие проактивного педагогического и пси-

хологического вмешательства. Именно поэтому в рамках модели психолого-педагогического сопровождения в ВВГУ реализуется комплекс мер, направленных не только на компенсацию, но и на профилактику данных трудностей: от внедрения универсального дизайна обучения и академического наставничества до создания «зон психологической безопасности» и программ межкультурной компетентности для преподавателей.

Эффективная реализация предложенной структурно-функциональной модели психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов невозможна без создания устойчивой институциональной и кадровой базы, а также без формирования в университете культуры, ориентированной на уважение разнообразия и поддержку инклюзивных практик [17]. Анализ апробаций модели во Владивостокском государственном университете, а также сопоставление с успешными кейсами ведущих российских вузов (МГУ, РУДН, ДВФУ, КФУ) позволяют выделить 4 ключевых условия, обеспечивающих системность, устойчивость и реплицируемость модели:

1. Междисциплинарное взаимодействие как основа комплексного сопровождения. Инклюзивное сопровождение иностранных студентов требует не только педагогической, но и психологической, лингвистической, юридической, социокультурной и даже медико-санитарной поддержки. Это предполагает формирование междисциплинарной команды, в которую входят преподаватели-носители дисциплин, специалисты по русскому языку как иностранному, психологи, кураторы, сотрудники международного отдела, социальные работники и волонтеры-студенты. Такой подход позволяет рассматривать студента не как носителя «проблем», а как личность с комплексом потребностей, требующих интегрированного ответа. Важно также наладить регулярные межведомственные встречи, разработать общие протоколы взаимодействия и обеспечить совместное планирование мероприятий, что минимизирует дублирование усилий и повышает оперативность реагирования на вызовы адаптации.

2. Институциональная готовность вуза как предпосылка системного внедрения. Реализация инклюзивной модели должна быть закреплена на уровне стратегических документов вуза: в образовательной программе, политике по международной деятельности, планах развития инклюзивной среды. Необходимо создание ЦСИС как единой точки координации, обладающей административными полномочиями, ресурсами и методической поддержкой. Центр

должен обеспечивать преемственность этапов сопровождения – от довузовской подготовки до постдипломного взаимодействия, а также внедрять единую цифровую платформу, интегрирующую: welcome-пакеты и интерактивные гиды по вузу и городу; онлайн-консультации с психологами и тьюторами; систему раннего выявления трудностей на основе анализа академической активности и обратной связи; базу рекомендаций по инклюзивным практикам для преподавателей.

3. Формирование культуры инклюзии как ценностной основы университетского сообщества. Инклюзивные технологии могут быть эффективными только в том случае, если они разделяются всеми участниками образовательного процесса – от ректората до студентов. Это требует целенаправленной работы по формированию культуры инклюзии, основанной на принципах уважения, доверия, эмпатии и межкультурной рефлексии. Важными элементами становятся: регулярные внутривузовские кампании (например, «Неделя инклюзии», «Голос студента»); участие иностранных обучающихся в студенческом самоуправлении и принятии решений; внедрение этических кодексов, запрещающих дискриминацию и поощряющих культурную чувствительность; практика «обратной связи от первых лиц» – ректора, деканов, ведущих кафедр, демонстрирующих личную вовлеченность в инклюзивные инициативы.

4. Профессиональная подготовка и повышение квалификации кадров. Одним из наиболее уязвимых звеньев в системе сопровождения является недостаточная готовность профессорско-преподавательского состава к работе в поликультурной среде. Многие преподаватели, несмотря на высокую предметную компетентность, не обладают навыками межкультурной коммуникации, универсального дизайна обучения или педагогики инклюзии. В связи с этим необходимо: включить модули по межкультурной педагогике, инклюзивным технологиям и работе с иностранными студентами в программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки; создать «банк лучших практик» и методических рекомендаций; внедрить систему тьюторской поддержки для преподавателей, особенно начинающих; поощрять научно-методическую активность в области инклюзивного сопровождения через гранты, конкурсы и публикации.

Авторы полагают, что эффективная реализация модели возможна только при условии синергии структурных, кадровых, культурных и нормативных изменений. Без этих условий даже самые передовые техно-

логии рискуют остаться формальными декларациями. В то же время их системное внедрение трансформирует вуз в пространство, где иностранный студент перестает быть «объектом адаптации» и становится равноправным субъектом университетской жизни.

Выводы

Проведенное исследование посвящено решению актуальной научно-практической задачи – проектированию системы психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов на основе принципов инклюзии. В результате разработана и теоретически обоснована структурно-функциональная модель, интегрирующая ресурсы педагогики, психологии, культурологии и менеджмента образования.

На теоретическом уровне конкретизировано содержание понятия «инклюзивные технологии при работе с иностранными студентами» как системы научно обоснованных, культурно-адаптированных и личностно ориентированных психолого-педагогических методов, направленных не только на академическую интеграцию, но и на социокультурную инклюзию, преодоление барьеров и раскрытие потенциала каждого обучающегося.

На проектно-модельном уровне представлена авторская структурно-функциональная модель. Ее структуру составляют 4 взаимосвязанных блока: целевой (философия инклюзии), содержательно-технологический (банк инклюзивных практик), организационно-функциональный (инфраструктура сопровождения и распределение ролей) и оценочно-результативный (мониторинг эффективности). Функционирование модели реализуется через циклический алгоритм «диагностика – проектирование индивидуальной траектории – реализация сопровождения – рефлексия», что обеспечивает ее динамичность и адаптивность.

На практическом уровне определены ключевые инклюзивные технологии, встра-

иваемые в модель: технология тьюторского сопровождения в поликультурной диаде; технология создания единого цифрового навигатора по жизни студента (онлайн-гид по вузу, городу, бюрократическим процедурам и академическим ресурсам); технология обязательного вводного адаптационного курса, включающего модули по межкультурной коммуникации, академической культуре и психологической устойчивости.

Научная новизна исследования подтверждается синтезом идей инклюзивного образования и теории психолого-педагогического сопровождения применительно к иностранным студентам, результатом которого стала оригинальная структурно-функциональная модель.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении понятийного аппарата педагогики высшей школы и теории межкультурной коммуникации, а также в развитии интегративного методологического базиса для исследований в области поликультурного образования.

Практическая ценность модели заключается в том, что она предоставляет администрации и психолого-педагогическим службам вуза конкретный инструментарий для системной организации работы. Эмпирические данные анкетирования иностранных студентов ВВГУ подтверждают востребованность именно такого системного подхода: студенты не просто нуждаются в помощи, они четко формулируют запрос на структурированную, проактивную и доступную поддержку с первого дня пребывания в вузе. Модель носит тиражируемый характер и может быть адаптирована с учетом специфики конкретного университета.

Перспективы дальнейших исследований видятся в апробации и валидации разработанной модели в условиях реального образовательного процесса, а также в детализации ее отдельных компонентов, например в разработке цифрового сервиса для дистанционного сопровождения и мониторинга адаптации иностранных студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева, Т. К. Тьюторство как ресурс повышения качества образования иностранных студентов в вузе / Т. К. Беляева, О. А. Никишина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 336. – EDN VJPUMR.
2. Гусева, Т. Н. Инклюзивное образование как путь развития и гуманизации общества / Т. Н. Гусева // Инклюзивное образование. Вып. 1. – Москва : Центр «Школьная книга», 2010. – С. 3–6.
3. Дзида, Н. Н. Универсальный дизайн в системе международного образования / Н. Н. Дзида // Grand Altai Research & Education. – 2025. – № S1 (23). – С. 60–65. – EDN RPTWVM.
4. Дунаева, Л. А. Портфолио как форма мониторинга образовательной деятельности и оценивания личностных достижений иностранных учащихся на начальном этапе обучения русскому языку / Л. А. Дунаева, Л. В. Апакина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2009. – № 3. – С. 52–57. – EDN KVERDT.
5. Иванов, Е. В. О стратегическом планировании развития инклюзивного образования (на примере Великого Новгорода) / Е. В. Иванов // Вестник Новгородского государственного университета. – 2015. – № 5 (88). – С. 43–47. – EDN UYSEMB.

6. Калмыкова, И. Р. Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности / И. Р. Калмыкова // Образование в современной школе. – 2002. – № 5. – С. 23–27.
7. Касенова, Н. Н. Проблемы психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов, билингвов и мигрантов в начальной школе / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 5. – С. 87–97. – EDN ZRESUZ.
8. Ладилова, Н. А. Наставничество в России: от истоков к современности / Н. А. Ладилова, И. А. Мишина. – Москва : Академия Минпросвещения России, 2023. – 223 с. – EDN FQTQWI.
9. Лобода, Ю. А. Метод портфолио как метод оценивания результатов обучения / Ю. А. Лобода // Педагогическая диагностика. – 2005. – № 4. – С. 71–79.
10. Мартынова, Т. Н. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в условиях цифровой образовательной среды ВУЗа / Т. Н. Мартынова, А. А. Пфетцер // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1 (45). – С. 145–152. – DOI: 10.54509/22203036_2022_1_145. – EDN QDIZYC.
11. Москалюк, В. М. Культурный шок в пространстве современного социума: философский анализ / В. М. Москалюк // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2024. – № 3-1 (51). – С. 77–93. – DOI: 10.22405/2304-4772-2024-1-3-77-93. – EDN HJSRCS.
12. Новик, Н. Н. Проблемы психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов в российских образовательных организациях / Н. Н. Новик // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2018. – Т. 3, № 6. – С. 102–106. – DOI: 10.24420/KUI.2018.33.18.009. – EDN TOOBCG.
13. Организация сотрудничества в области индивидуализации и тьюторства между китайским и российским университетами / Т. И. Боровкова, Т. Д. Лавриненко, Ч. Х. Жи, Ц. Чжу // Наука и образование сегодня. – 2017. – № 1 (12). – С. 53–58. – EDN XHQEYP.
14. Смирнова, Н. И. Метод проектов в обучении русскому языку иностранных студентов технического вуза / Н. И. Смирнова // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2011. – № 10 (123). – С. 136–143. – EDN OIHVUJ.
15. Bochner, S. Culture shock due to contact with unfamiliar cultures / S. Bochner // Online Readings in Psychology and Culture. – 2003. – Vol. 8, no. 1. – DOI: 10.9707/2307-0919.1073.
16. Brandon, T. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice / T. Brandon, J. Charlton // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15. – P. 165–178.
17. Racko, G. Developing collaborative professionalism: An investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships / G. Racko, E. Oborn, M. Barrett // The International Journal of Human Resource Management. – 2017. – Vol. 30 (3). – P. 1–22. – DOI: 10.1080/09585192.2017.1281830.

REFERENCES

1. Belyayeva, T. K., Nikishina, O. A. (2015). T'yutorstvo kak resurs povysheniya kachestva obrazovaniya inostrannykh studentov v vuze = Tutoring as a resource for improving the quality of education for foreign students in higher education institutions. *Modern Problems of Science and Education*, 6, 336. EDN VJPUMR.
2. Guseva, T. N. (2010). Inklyuzivnoe obrazovanie kak put' razvitiya i gumanizatsii obshchestva = Inclusive education as a way of development and humanization of society. *Inclusive education (issue 1)*, 3–6. Moscow: School Book Center.
3. Dzida, N. N. (2025). Universal'nyy dizayn v sisteme mezhdunarodnogo obrazovaniya = Universal design in the system of international education. *Grand Altai Research & Education*, S1(23), 60–65. EDN RPTWVM.
4. Dunaeva, L. A., Apakina, L. V. (2009). Portfolio kak forma monitoringa obrazovatel'noy deyatel'nosti i otsenivaniya lichnostnykh dostizheniy inostrannykh uchashchikhsya na nachal'nom etape obucheniya russkomu yazyku = Portfolio as a form of monitoring educational activities and assessing personal achievements of foreign students at the initial stage of learning Russian. *Bulletin of the RUDN University. Series: Education Issues: Languages and Specialty*, 3, 52–57. EDN KVERDT.
5. Ivanov, E. V. (2015). O strategicheskoy planirovani razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya (na primere Velikogo Novgoroda) = On strategic planning for the development of inclusive education (on the example of Veliky Novgorod). *Bulletin of the Novgorod State University*, 5(88), 43–47. EDN UYSEMB.
6. Kalmykova, I. R. (2002). Portfolio kak sredstvo samoorganizatsii i samorazvitiya lichnosti = Portfolio as a means of self-organization and self-development of personality. *Education in a Modern School*, 5, 23–27.
7. Kasenova, N. N., Musatova, O. V. (2017). Problemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey-inofonov, bilingvov i migrantov v nachal'noy shkole = Problems of psychological and pedagogical support for children with foreign speakers, bilinguists and migrants in primary school. *Siberian Pedagogical Journal*, 5, 87–97. EDN ZRESUZ.
8. Ladilova, N. A. (2023). Nastavnichestvo v Rossii: ot istokov k sovremennosti = Mentoring in Russia: From the origins to the present. Moscow: Academy of the Ministry of Education of Russia, 223 p. EDN FQTQWI.
9. Loboda, Yu. A. (2005). Metod portfolio kak metod otsenivaniya rezul'tatov obucheniya = The portfolio method as a method of evaluating learning outcomes. *Pedagogical Diagnostics*, 4, 71–79.
10. Martynova, T. N., Pfetzer, A. A. (2022). Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'no-lichnostnogo razvitiya studentov v usloviyakh tsifrovoy obrazovatel'noy sredy VUZa = Psychological and pedagogical support of professional and personal development of students in the digital educational environment of the university. *Vocational Education in Russia and Abroad*, 1(45), 145–152. DOI: 10.54509/22203036_2022_1_145. EDN QDIZYC.
11. Moskalyuk, V. M. (2024). Kul'turnyy shok v prostranstve sovremennogo sotsiuma: filosofskiy analiz = Cultural shock in the space of modern society: A philosophical analysis. *Humanitarian Bulletin of Tolstoy State Pedagogical University*, 3-1(51), 77–93. DOI: 10.22405/2304-4772-2024-1-3-77-93. EDN HJSRCS.
12. Novik, N. N. (2018). Problemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey migrantov v rossiyskikh obrazovatel'nykh organizatsiyakh = Problems of psychological and pedagogical support for migrant chil-

dren in Russian educational institutions. *Scientific Notes of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 3(6), 102–106. DOI: 10.24420/KUI.2018.33.18.009. EDN TOOBCG.

13. Borovkova, T. I., Lavrinenko, T. D., Zhi, C. H., Zhu, C. (2017). Organizatsiya sotrudnichestva v oblasti individualizatsii i t'yutorstva mezhdru kitayskim i rossiyskim universitetami = Organization of cooperation in the field of individualization and tutoring between Chinese and Russian universities. *Science and Education Today*, 1(12), 53–58. EDN XHQEYP.

14. Smirnova, N. I. (2011). Metod proektov v obuchenii russkomu yazyku inostrannykh studentov tekhnicheskogo vuza = The project method in teaching Russian to foreign students of a technical university. *Proceedings SFU. Technical Sciences*, 10(123), 136–143. EDN OIHVUJ.

15. Bochner, S. (2003). Culture shock due to contact with unfamiliar cultures. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8(1). DOI: 10.9707/2307-0919.1073.

16. Brandon, T., Charlton, J. (2011). The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 165–178.

17. Racko, G., Oborn, E., Barrett, M. (2017). Developing collaborative professionalism: An investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(3), 1–22. DOI: 10.1080/09585192.2017.1281830.

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В САМОПОДГОТОВКЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ К СЦЕНИЧЕСКИМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ

Ван Яньсун,

SPIN-код: 7480-1810

аспирант, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург,
yansongwang@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: китайские вузы; студенты-вокалисты; музыкальное образование; образовательный процесс; методика преподавания музыки; вокальное образование; вокальные классы; сценические выступления; самоподготовка студентов; музыкально-компьютерные технологии; вокальное искусство; вокальное исполнительство

АННОТАЦИЯ. Актуальность статьи обусловлена значимостью подготовки высококвалифицированных специалистов вокального исполнительства в современном Китае. Цель статьи – описание методических рекомендаций по использованию музыкально-компьютерных технологий в самоподготовке студентов-вокалистов к сценическим выступлениям. Представлены результаты анкетирования студентов-вокалистов Цзининского университета, проводимого с целью выяснения их осведомленности о возможностях музыкально-компьютерных технологий в совершенствовании сценических умений вокалиста. По результатам анкетирования сформировано содержание методических рекомендаций для самоподготовки студентов к сценическим выступлениям с использованием музыкально-компьютерных технологий. Описаны возможности технологии электронного аккомпанемена в подготовке к концертному исполнению произведения, технологии синтеза звука для достижения выразительности исполнения, VR-технологии для виртуального участия вокалиста в сценическом действии. Представлена подборка методической литературы с инструкциями к освоению описанных технологий для самостоятельного изучения студентами. Сделан вывод о необходимости модернизации образовательной программы специализации «Вокальное исполнительство» и введения спецкурсов для обучения студентов-вокалистов к использованию компьютерных технологий в самостоятельной работе по совершенствованию вокальной техники и подготовке к сценическим выступлениям.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ван, Яньсун. Музыкально-компьютерные технологии в самоподготовке китайских студентов-вокалистов к сценическим выступлениям / Ван Яньсун // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 155–160.

MUSICAL AND COMPUTER TECHNOLOGY IN THE SELF-TRAINING OF CHINESE VOCAL STUDENTS FOR SCENIC PERFORMANCES

Wang Yansong,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: Chinese universities; vocal students; music education; educational process; methods of teaching music; vocal education; vocal classes; stage performances; self-preparation of students; music and computer technology; vocal art; vocal performance

ABSTRACT. The relevance of the article is due to the importance of training highly qualified specialists in vocal performance in modern China. The purpose of this article is to describe methodological recommendations for using musical and computer technologies in the self-training of vocal students for stage performances. The article presents the results of a questionnaire survey conducted among vocal students at Jinin University to determine their awareness of the potential of music-computer technologies in improving the vocalist's stage performance skills. Based on the survey results, the article provides guidelines for students' self-preparation for stage performances using music-computer technologies. The possibilities of electronic accompaniment technology in preparation for a concert performance of a work, sound synthesis technology for achieving expressiveness of performance, VR technology for virtual participation of the vocalist in the stage action are described. A selection of methodological literature is presented with instructions for mastering the described technologies for independent study by students. The article concludes that it is necessary to modernize the educational program of the specialization "Vocal Performance" and introduce special courses to teach vocal students how to use computer technologies in their independent work to improve their vocal technique and prepare for stage performances.

FOR CITATION: Wang, Yansong. (2026). Musical and Computer Technology in the Self-Training of Chinese Vocal Students for Scenic Performances. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 155–160.

Профессия музыканта-вокалиста является одной из востребованных в культурной жизни Китая. Участие в разнообразных вокальных конкурсах, шоу и фестивалях воспринимается молодыми людьми как путь к успешной профессиональной самореализации и к достижению личного успеха в современном мире. Дополнительным стиму-

лом к обучению вокалу являются яркие выступления китайских певцов на международных площадках, представляющие вокальную китайскую школу как самобытное культурное явление.

Ведущие консерватории Китая (Пекинская, Шанхайская, Сычуанская, Тяньнинская и др.) готовят высококвалифицированных

специалистов вокального исполнительства. В программах вокальных классов внимание уделяется не только совершенствованию техники пения, но и сценической стороне подготовки вокалистов: развитию артистизма, выразительной пластики в движениях, эмоциональному контакту со слушателями, ориентации в сценическом пространстве, гибкости и быстроты реагирования на разнообразные сценические ситуации.

Однако требования для поступления в эти учебные заведения очень высоки. В Китае отсутствуют музыкальные школы, и начальные навыки пения желающие обучаться вокалу получают в основном в рамках частных уроков. Для поступления в консерваторию такая подготовка не всегда бывает достаточной.

Учитывая большой спрос на профессиональное вокальное обучение, в Китае открываются музыкальные отделения в университетах разных профилей: классических, педагогических, а также технических, промышленных, прикладных технологий и пр. Музыкальные отделения в таких университетах часто называют «консерватории». Особой популярностью в этих консерваториях при вузах пользуется специализация «Вокальное исполнительство». Студентам предлагаются разнообразные формы обучения: наряду с индивидуальными занятиями вокалом практикуются и групповые занятия (в количестве от 4-х до 10 человек), ансамблевое пение, хор. Предполагается, что через групповое взаимодействие, совместное пение, выступления на отчетных концертах студенты могут совершенствоваться в сценических умениях. Однако в программы обучения студентов не включены специальные дисциплины сценической подготовки, как это происходит в реальных консерваториях (или на эти дисциплины отведено очень незначительное количество часов). В этой ситуации актуален поиск дополнительных ресурсов для подготовки студентов-вокалистов к выступлениям на сцене [9].

Таким ресурсом являются музыкально-компьютерные технологии, которые студенты музыкальных отделений университетов могут применить в самостоятельной подготовке к выступлениям на сцене. Опыт нашей работы на музыкальном факультете Цзининского университета (Китайская Народная Республика) показал востребованность такого направления работы со студентами, обучающимися вокалу.

Цель статьи – описание методических рекомендаций по использованию музыкально-компьютерных технологий в самоподготовке студентов-вокалистов к сценическим выступлениям.

Для того чтобы выяснить осведомлен-

ность студентов о возможностях музыкально-компьютерных технологий в совершенствовании сценических умений вокалиста, мы провели анкетирование. Вопросы анкеты были скомпонованы по трем группам. К первой относились вопросы о том, из каких источников студенты узнают о возможностях музыкально-компьютерных технологий в вокальном обучении. Во вторую группу вошли вопросы, определяющие, насколько студенты осведомлены о существующих музыкально-компьютерных технологиях и их возможностях в подготовке вокалиста к выступлениям на сцене. Третья группа вопросов была направлена на конкретизацию того, какие музыкально-компьютерные технологии реально используются студентами в самостоятельной работе при подготовке к сценическим выступлениям.

Из ответов студентов на вопросы первой группы стала очевидной недостаточность информированности студентов в этой области. Имеющиеся в образовательной программе курсы по информатике нацелены на повышение общей компьютерной грамотности студентов и не специализируются на задачах использования компьютерных технологий именно в вокальном обучении. Выяснилось, что педагоги вокала редко прибегают к помощи компьютерных технологий на индивидуальных занятиях, предпочитая традиционные способы объяснения и практического показа вокальных приемов. При подготовке студентов к сценическим выступлениям педагоги, как правило, ограничиваются устными советами и рекомендациями. На групповых занятиях педагогами используются видеозаписи для просмотра выступлений известных певцов. При анализе видеозаписей обращается внимание на сценическое поведение мастеров пения, их умение контактировать с публикой, осуществлять контроль своих эмоциональных проявлений. Распространенной среди студентов является практика обсуждения в социальных сетях (например, TikTok, BiliBili и т. д.) проблем, возникающих в процессе выступления на сцене, и способов их решения. Студенты выкладывают в Интернет видеозаписи своих уроков и выступлений на отчетных концертах, обсуждают уроки других вокалистов в попытке найти подходящие для себя приемы. Однако педагоги вокала не поощряют просмотры таких голосовых уроков в Сети, поскольку их часто выкладывают начинающие вокалисты, которые сами не обладают достаточным опытом. Некоторые педагоги ориентируют студентов на просмотры мастер-классов заслуженных китайских и зарубежных певцов для закрепления полученных на уроке рекомендаций.

В ответах по второй группе вопросов студенты так же не проявили особой осведомленности. Многие студенты слышали о таких технологиях, как синтез звука, технология акустического спектрального анализа, технология VR, о секвенсорных программах редактирования аудио (Cubase, Sonar), о MIDI оборудовании для создания композиций. Однако подавляющее большинство студентов не представляют, как именно можно использовать эти программы при подготовке к сценическим выступлениям. Главное же препятствие для их использования в самостоятельной работе заключается в сложности освоения этих технологий без достаточного методического обеспечения и руководства со стороны педагогов.

Ответы по третьей группе вопросов показали, что реально студенты пользуются мультимедийными технологиями видеозаписи (для анализа недостатков звучания своего голоса и их исправления), музыкально-цифровым инструментарием (цифровые фортепиано Casio Privia PX-760BK, Yamaha CLP-645R и др.), используют электронный симулятор фортепиано для аккомпанемента, просматривают в Интернете онлайн-уроки вокала по постановке голоса. Достаточно освоенными являются программы PowerPoint для создания презентаций, Windows Movie Maker, Sony Vegas для создания видеорядов, роликов к звучащей музыке, музыкальные редакторы Cakewalk Sonar, Adobe Audition для аранжировки музыкальных произведений. Отвечая на вопрос о том, какие музыкально-компьютерные технологии хотели бы освоить для улучшения своих сценических умений и вокальных навыков, многие студенты назвали компьютерное оборудование, с помощью которого можно создавать партитуру произведения, имитировать тембры различных инструментов и певческих голосов, что позволило бы репетировать с «оркестром» или с «хором» дома в любое время. Большой интерес у студентов вызывают VR-технологии, позволяющие виртуально участвовать в сценическом действии для репетиций перед реальными выступлениями на сцене.

Анализ результатов диагностики позволил сформировать содержание методических рекомендаций для самоподготовки студентов к сценическим выступлениям с использованием музыкально-компьютерных технологий.

На начальном этапе мы отталкивались от уже освоенных студентами функций мобильного приложения «Kub Band», которое представляет собой электронный симулятор фортепиано. Данное приложение многие студенты-вокалисты свободно используют для тренировки перед выступлением

без аккомпаниатора, подбирая необходимую для себя тональность. Удобство приложения заключается еще и в том, что его можно включить в программное обеспечение для мобильных телефонов и заниматься в любое время и в любом месте [10].

Основываясь на уже освоенных студентами навыках, мы расширили их представления о возможностях технологии синтеза звука, познакомили с соответствующей литературой. Так, в рекомендациях Рен Ши Пухе описаны способы имитирования хорового звучания с помощью инструментов синтеза звука, таких как Virtual Chorus Synthesizer [8]. Эти инструменты позволяют имитировать голоса певцов с разными певческими тембрами, создавая реалистичные хоровые эффекты. Владение техникой синтеза звука расширяет возможности студентов в самостоятельных дополнительных репетициях для исполнения произведений в ансамбле или в качестве солиста в хоре.

Еще большие возможности технологии синтеза звука описаны в рекомендациях Го Бей и Дуань Ихуэй, где раскрыты приемы обработки звука, использование которых помогает певцу добиться точности интонирования и обогащенного качества тембра собственного голоса [3]. Демонстрационные записи преподавателя, сделанные на уроке вокала, и записи пения самого студента можно импортировать в секвенсор Cubase и сравнить их с помощью плагина коррекции высоты тона Melodyne Plugin. Это помогает заметить ошибки, вовремя их исправить и наладить самостоятельный контроль над чистотой интонирования [4]. С помощью этой технологии студенты могут максимально приблизить насыщенность тембра звучания своего голоса к звучанию голосов знаменитых вокалистов. Отрегулированное таким образом звучание собственного голоса становится ориентиром для начинающего вокалиста в достижении аналогичного результата в реальности – помогает понять, какого тембрального качества звучания нужно достигнуть в исполнении того или иного произведения.

В рекомендациях Ли Чжуна [6] показано, как с помощью технологии синтеза звука интенсифицировать процесс расширения певческого диапазона. В традиционной методике вокального обучения расширение диапазона требует времени и постепенной наработки технических умений. С помощью технологии цифрового синтеза звука студенты или певцы могут попробовать свой самый высокий или самый низкий диапазон в полную силу – ввести свой собственный голос и настроить частоту голоса на компьютерной технике, чтобы получить высокие или низкие ноты, и далее более продуктивно

продвигаться к этому результату. В компьютерную программу можно ввести различные типы ритмомелодических рисунков и постепенно достигать точности в их передаче, варьируя скорость звучания в процессе тренировки. Аналогичным образом технология синтеза звука может использоваться для создания специальных звуковых эффектов: диминуэндо, крещендо, прерывистость, протяженность звучания, голосовое вибрато, глиссандо и т. д. С помощью компьютерной программы можно без труда достичь исполнения этих эффектов и сосредоточиться на передаче в пении эмоционально-образного содержания произведения, на выражении своих эмоций [13]. Это оптимизирует процесс разучивания произведения: позволяет представить целостный образ звучания и эталонный вариант его сценического исполнения.

Важной в подготовке вокалиста к выступлению является технология видеозаписи. Просматривая и прослушивая в записи выступления известных певцов, студенты могут наблюдать за механизмом певческого дыхания (например, при пении более длинных или сложных фраз живот певца явно поднимается и опускается, при смене дыхания происходят изменения формы рта певца и состояния всех лицевых мышц и пр.). Копирование внешних проявлений профессиональных певцов во время пения помогает начинающим вокалистам уловить трудно объяснимые на словах моменты управления собственным голосом [11]. Анализ видеозаписей с концертов профессиональных певцов помогает студентам лучше понять постулат о том, что «техника пения всегда служит музыке», прочно связана с художественной выразительностью исполнения. Видеозапись открывают возможность анализа исполнения одного и того же произведения в пении мастеров с разными голосами (тенор, баритон, бас, сопрано, меццо-сопрано) и разными темпераментами, чтобы найти наиболее приемлемый для себя вариант исполнительской трактовки произведения [12].

Технология видеозаписи может использоваться студентами и для анализа собственных выступлений. В записи наглядно проявляются ошибки в исполнительстве, как технические (например, слишком высокое положение гортани, недостаточно долгое дыхание, неактивная мимика и пр.), так и в сценическом поведении (излишне расслабленная или слишком напряженная поза, неосознаваемые движения руками, отсутствие контакта со слушателями, естественности выражения эмоций и т. д.) [1].

Важным аспектом является психологическая подготовка студентов к сценическим

выступлениям. Как указывалось выше, у студентов музыкальных отделений университетов Китая практика сценических выступлений относительно невелика, отсюда появление у студентов излишней нервозности, скованности, зажатости, отсутствие контакта с публикой во время пения на сцене. В этом случае продуктивным является освоение VR-технологии. С помощью создания виртуальных эффектов возможны моделирование декораций, освещения, имитирование различных сценических ситуаций и реакции публики (аплодисменты, хождение слушателей между рядами, шепот и пр.) [14]. С помощью технологии VR студенты могут смоделировать пустой зал с очень небольшим количеством аудитории или шумный, наполненный слушателями зал, а также неожиданные ситуации во время выступления [8]. Объединение VR-технологии с современным аппаратом smart watch, определяющим сердечный ритм, помогает контролю и регуляции нервных состояний, достижению внутреннего равновесия во время выступления [15]. Для начинающих певцов использование VR-технологий позволяет подготовиться к различным ситуациям и помехам во время выступления, погрузиться в атмосферу концертного мероприятия, снять психологическое напряжение и добиться лучших исполнительских результатов [7]. Эффект виртуального участия в сценическом действии также позволяет студентам глубже проникнуть в характеры героев и выразить их в пении.

Важными составляющими самостоятельной подготовки студентов к сценическим выступлениям являются погружение в культурный контекст исполняемого произведения, изучение особенностей его стиля, литературной основы. Информация может быть почерпнута из различных интернет-источников, мультимедийных энциклопедий. Интернет может быть использован студентами как неисчерпаемый источник примеров вокальной музыки в исполнении певцов разных культурных традиций и стилевых направлений [2]. Погружаясь в этот материал, студенты расширяют свой культурный кругозор, преодолевая региональные, экономические и временные ограничения, чувствуют себя включенными в мировую вокальную среду [5].

Разработка методического обеспечения для использования музыкально-компьютерных технологий в самоподготовке студентов к сценическим выступлениям дала позитивные результаты. Большинство студентов в группе, где проводился мониторинг, проявили интерес к данному материалу, что выразилось в освоении предложенной методической литературы, а также в

активном поиске в Интернете обучающих программ с пошаговыми инструкциями к освоению описанных технологий. Некоторые студенты смогли самостоятельно освоить и применить на практике описанные технологии. Однако общим пожеланием группы стало введение специального обучающего курса, на котором квалифицированные преподаватели могли бы обучать студентов навыкам использования музыкально-компьютерных технологий при самоподготовке.

Использование компьютерных технологий в обучении давно перестало быть простым следованием моде и новым веяниям времени. Компьютерные технологии сегодня вошли в практику преподавания музыкальных предметов в вузе. Освоение студентами-вокалистами навыков применения компьютерных технологий для совершенствования вокальной техники и сценических навыков является необходимым компонентом обучения в вокальных классах в вузах Китая.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван, Ф. Исследование применения компьютерных музыкальных технологий в преподавании музыкальных дисциплин в колледжах и университетах / Ф. Ван // *Art Appreciation*. – 2018. – № 11. – С. 131–132.
2. Ван, Яньсун. Применение музыкально-компьютерных технологий в практике обучения студентов вокальных отделений вузов Китая / Ван Яньсун // *Казанская наука*. – 2024. – № 12. – С. 27–30. – EDN UUBVBT.
3. Го, Б. Анализ языка электронной музыки / Б. Го. – Шанхай : Шанхайская консерватория музыки, 2022. – 82 с.
4. Дуань, И. Применение компьютерных технологий в обучении вокальной музыке / И. Дуань // *Yellow River Sound*. – 2017. – № 02. – С. 34–38.
5. Ли, В. Анализ методов совершенствования вокальных способностей в сценическом искусстве / В. Ли // *Jiaying Literature*. – 2024. – № 12. – С. 132–134.
6. Ли, Ч. Построение и развитие электронной музыки в китайской и западной системе высшего образования / Ч. Ли. – Пекин : Центральная консерватория музыки, 2014. – 64 с.
7. Лю, Н. Как контролировать нервозность во время вокального выступления на сцене / Н. Лю // *Zhongguancun*. – 2023. – № 07. – С. 106–107.
8. Рен, Ш. П. Исследование и применение средств электронной музыкальной технологии / Ш. П. Рен // *Художественное образование*. – 2019. – № 05. – С. 78–79.
9. Сюй, Л. Расширенное применение цифровых музыкальных технологий в преподавании вокальной музыки в колледже / Л. Сюй // *Музыкальная жизнь*. – 2022. – № 06. – С. 73–75.
10. Тянь, Л. Использование компьютерных музыкальных технологий для реформирования модели музыкального образования в колледжах и университетах / Л. Тянь // *Young Literature*. – 2013. – № 27. – С. 196.
11. Фу, С. Эмоциональное выражение в вокальном сценическом искусстве / С. Фу // *Senka(on)*. – 2023. – № 07. – С. 77–79.
12. Цзяо, П. Исследование применения цифровых аудиотехнологий в преподавании музыкальных исполнительских дисциплин / П. Цзяо. – Чжэцзян : Чжэцзянский технологический университет, 2020. – 97 с.
13. Чанг, Д. Обсуждение применения технологий в практике компьютерного обучения музыке / Д. Чанг // *Компьютерный вентилятор*. – 2017. – № 06. – С. 16.
14. Чжан, Х. Дилеммы и стратегии применения технологии виртуальной реальности в преподавании музыки / Х. Чжан, Ю. Гао // *Журнал Южанского педагогического колледжа*. – 2023. – № 38 (02). – С. 47–50.
15. Ян, Ю. Применение технологии виртуальной реальности в лечении психологической тревожности / Ю. Ян, Ю. Дяо // *China Medical Education Technology*. – 2008. – № 01. – С. 16–19.

REFERENCES

1. Wang, F. (2018). Issledovanie primeneniya komp'yuternykh muzykal'nykh tekhnologiy v prepodavanii muzykal'nykh distsiplin v kolledzhakh i universitetakh = Research on the use of computer music technologies in teaching musical disciplines in colleges and universities. *Art Appreciation*, 11, 131–132.
2. Wang, Yansong. (2024). Primenenie muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologiy v praktike obucheniya studentov vokal'nykh otdeleniy vuzov Kitaya = The use of music and computer technologies in the practice of teaching students of vocal departments of universities in China. *Kazan Science*, 12, 27–30. EDN UUBVBT.
3. Guo, B. (2022). Analiz yazyka elektronnoy muzyki = Analysis of the language of electronic music. Shanghai: Shanghai Conservatory of Music, 82 p.
4. Duan, I. (2017). Primenenie komp'yuternykh tekhnologiy v obuchenii vokal'noy muzyke = Application of computer technologies in teaching vocal music. *Yellow River Sound*, 02, 34–38.
5. Li, V. (2024). Analiz metodov sovershenstvovaniya vokal'nykh sposobnostey v stsenicheskom iskusstve = Analysis of methods for improving vocal abilities in the performing arts. *Jiaying Literature*, 12, 132–134.
6. Li, Ch. (2014). Postroenie i razvitie elektronnoy muzyki v kitayskoy i zapadnoy sisteme vysshego obrazovaniya = The construction and development of electronic music in the Chinese and Western higher education system. Beijing: Central Conservatory of Music, 64 p.
7. Liu, N. (2023). Kak kontrolirovat' nervoznost' vo vremya vokal'nogo vystupleniya na stsene = How to control nervousness during vocal performance on stage. *Zhongguancun*, 07, 106–107.
8. Ren, S. P. (2019). Issledovanie i primeneniye sredstv elektronnoy muzykal'noy tekhnologii = Research and application of electronic music technology. *Art Education*, 05, 78–79.

9. Xu, L. (2022). Rasshirennoe primeneniye tsifrovyykh muzykal'nykh tekhnologiy v prepodavanii vokal'noy muzyki v kolledzhe = Extended use of digital music technologies in teaching vocal music in college. *Musical Life*, 06, 73–75.
10. Tian, L. (2013). Ispol'zovaniye komp'yuternyykh muzykal'nykh tekhnologiy dlya reformirovaniya modeli muzykal'nogo obrazovaniya v kolledzhakh i universitetakh = The use of computer music technologies to reform the model of music education in colleges and universities. *Young Literature*, 27, 196.
11. Fu, S. (2023). Emotsional'noye vyrazheniye v vokal'nom stsenicheskom iskusstve = Emotional expression in vocal scenic art. *Senka(on)*, 07, 77–79.
12. Jiao, P. (2020). Issledovaniye primeneniya tsifrovyykh audiotekhnologiy v prepodavanii muzykal'nykh ispolnitel'skikh distsiplin = Research on the use of digital audio technologies in teaching musical performing disciplines. Zhejiang: Zhejiang University of Technology, 97 p.
13. Chang, D. (2017). Obsuzhdeniye primeneniya tekhnologiy v praktike komp'yuternogo obucheniya muzyke = Discussion of the use of technology in the practice of computer-based music teaching. *Computer Fan*, 06, 16.
14. Zhang, H., Gao, Y. (2023). Dilemmy i strategii primeneniya tekhnologii virtual'noy real'nosti v prepodavanii muzyki = Dilemmas and strategies for the use of virtual reality technology in music teaching. *Journal of the Southern Pedagogical Institute College*, 38(02), 47–50.
15. Yan, Y., Diao, Y. (2008). Primeneniye tekhnologii virtual'noy real'nosti v lechenii psikhologicheskoy trevozhnosti = Application of virtual reality technology in the treatment of psychological anxiety. *China Medical Education Technology*, 01, 16–19.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТА ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ И СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Досковская Мария Сергеевна,

SPIN-код: 3278-8062

кандидат филологических наук, доцент кафедры социогуманитарных дисциплин, Самарский государственный медицинский университет, Российская Федерация, г. Самара, m.s.doskovskaya@samsmu.ru

Капустина Любовь Викторовна,

SPIN-код: 6527-5423

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и иноязычной деловой коммуникации, Самарский государственный экономический университет, Российская Федерация, г. Самара, lkap@inbox.ru

Ненашева Ольга Владимировна,

SPIN-код: 5216-3291

кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и зарубежного регионоведения, Самарский государственный социально-педагогический университет, Российская Федерация, г. Самара, nenasheva@pgsga.ru

Суханова Ирина Юрьевна,

SPIN-код: 3507-9500

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Самарский государственный технический университет, Российская Федерация, г. Самара, irina_pt2001@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: неязыковые вузы; студенты; образовательный процесс; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; профессиональная коммуникация; дискурсивная компетенция; стратегическая компетенция; инновационные методы обучения; учебный блог

АННОТАЦИЯ. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью соответствовать требованиям ФГОС ВО 3++ при отборе содержания обучения и потребностью в актуальных инструментах, способствующих наиболее эффективной реализации педагогических целей и задач. Авторы видят цель исследования в изучении и проверке на практике методического потенциала блог-технологии для формирования дискурсивной и стратегической компетенций при обучении иностранному языку студентов – будущих инженеров. Работа выстроена в рамках классической методологии педагогического исследования. Изложен опыт экспериментально-педагогической работы авторов по формированию у студентов дискурсивной и стратегической компетенций с применением блог-технологии. По результатам в экспериментальной группе вдвое увеличилось количество студентов с высоким уровнем владения этими компетенциями, количество студентов со средним уровнем осталось неизменным благодаря переходу в эту категорию студентов, изначально обладавших удовлетворительным и низким уровнями, в то время как студентов с низким уровнем владения дискурсивной и стратегической компетенциями после ведения учебных блогов в группе не осталось. В контрольной группе констатирована незначительная динамика роста уровня развития рассматриваемых компетенций. Теоретическая значимость исследования заключается в изучении методического потенциала блог-технологии как инструмента формирования дискурсивной и стратегической компетенций при обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки. На практике данное исследование подходит для целей разработки и проведения занятий по дисциплине «Иностранный язык» в неязыковых вузах.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Методический потенциал блог-технологии как инструмента формирования дискурсивной и стратегической компетенций при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей / М. С. Досковская, Л. В. Капустина, О. В. Ненашева, И. Ю. Суханова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 161–172.

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF BLOG TECHNOLOGY AS A TOOL FOR DEVELOPING DISCURSIVE AND STRATEGIC COMPETENCIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Doskovskaya Mariya Segeevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Humanities and Social Studies Department, Samara State Medical University, Russian Federation, Samara

Kapustina Liubov Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Foreign Languages Business Communication Department, Samara State University of Economics, Russian Federation, Samara

Nenasheva Olga Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Romano-Germanic Philology and Foreign Regional Studies Department, Samara State University of Social Sciences and Education, Russian Federation, Samara

Sukhanova Irina Yurievna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Foreign Languages Department, Samara State Technical University, Russian Federation, Samara

KEYWORDS: non-linguistic universities; students; educational process; foreign languages; methods of teaching foreign languages; methods of foreign languages in higher education; professional communication; discursive competence; strategic competence; innovative teaching methods; educational blog

ABSTRACT. The relevance of this study is due to the need to meet the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Education 3++ when selecting the content of education and the need for relevant tools that contribute to the most effective implementation of pedagogical goals and objectives. The authors see the purpose of the study as studying and testing in practice the methodological potential of blog technology for the formation of discursive and strategic competencies in teaching a foreign language to students who are future engineers. The work is based on the classical methodology of pedagogical research. The article provides a fragment of the authors' experimental and pedagogical work on the formation of students' discursive and strategic competencies using blog technology. According to the results, the number of students with a high level of proficiency in these competencies doubled in the experimental group, the number of students with an average level remained unchanged due to the transition to this category of students who initially had a satisfactory and low level, while students with a low level of proficiency in discursive and strategic competencies did not remain in the group after blogging. In the control group, there was a slight increase in the level of development of the competencies in question. The theoretical significance of the research lies in the study of the methodological potential of blog technology as a tool for the formation of discursive and strategic competencies in teaching a foreign language to students of non-linguistic fields of study. In practice, this research is suitable for the purposes of developing and conducting classes in the discipline "Foreign language" in non-linguistic universities.

FOR CITATION: Doskovskaya, M. S., Kapustina, L. V., Nenasheva, O. V., Sukhanova, I. Yu. (2026). Methodological Potential of Blog Technology as a Tool for Developing Discursive and Strategic Competencies in Teaching Foreign Languages to Students of Non-Linguistic Specialties. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 161–172.

Введение

Действующий сегодня ФГОС ВО 3++ ввел в методическую практику понятие универсальных компетенций (УК)¹. Необходимость формирования этих компетенций в рамках получения высшего образования, а также выработки подходов к их измерению становится предметом живого интереса педагогов-исследователей. Так, Ю. А. Карпушина и О. Ю. Иванова подчеркивают значимость универсальных компетенций, отмечая, что высокий уровень владения универсальными компетенциями в качестве базы может и должен обеспечивать последующий профессиональный (и личностный) рост специалиста – бакалавра и магистра – в выбранной им профессиональной области [8].

Необходимость формирования универсальных компетенций в вузе, в том числе средствами дисциплины «Иностранный язык», несколько изменила основную задачу обучения этому предмету. С. А. Смирнова настаивает на том, что конечной целью преподавания должно быть достижение учащимися такого уровня владения языком, который позволил бы им не столько вести полноценную иноязычную коммуникацию в общем, как это позиционировалось ранее, сколько эффективно использовать иностранный язык именно в контексте академического и профессионального взаимодействия [15]. Е. С. Давиденко и Н. Л. Байдинова отмечают, что соответствующий уро-

вень языковой подготовки выпускников современных вузов прямым образом обуславливает их дальнейшую конкурентоспособность на рынке труда [4].

Очевидно, что для успешного взаимодействия в академическом и/или профессиональном сообществе имеет значение уровень сформированности абсолютно всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции – от лингвистической до собственно профессиональной. Однако в рамках настоящей статьи мы ограничимся рассмотрением проблемы формирования у учащихся вуза двух таких тесно взаимосвязанных видов компетенции, как дискурсивная компетенция и компетенция стратегическая.

Дискурсивная и стратегическая компетенции приобретают в аспекте профессиональной коммуникации ключевое значение, которое сложно переоценить. А. Н. Козлова, рассматривая понятие дискурсивной компетенции, говорит о том, что она априори предполагает не только знание человеком различных типов иноязычного дискурса, соответствующих ситуациям профессионального общения, но и умение их дифференцировать, а также владение правилами их построения и искусством создания на их базе своих собственных [9]. О значимости компетенции стратегической писал еще Т. А. ван Дейк, замечая, что стратегическая компетенция в широком смысле реализуется на всех уровнях иноязычной коммуникативной компетенции и способствует не только умению с помощью определенных стратегий компенсировать пробелы в знаниях иностранного языка [1]. Т. М. Татари-

¹ ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 01.09.2025).

на подчеркивает особую роль стратегической компетенции у людей, получающих нелингвистическое образования [17], мы же отметим, что эта компетенция при должной ее сформированности в целом способна предоставить любому человеку возможности адекватного выбора с использованием всего набора вербальных и невербальных инструментов такой стратегии коммуникации, которая эффективнее всего приведет к реализации его основной коммуникативной задачи.

Образовательная среда немислима сегодня без цифровых технологий. По мнению А. Ф. Поломошнова и М. С. Колышкиной, цифровизация (информатизация) образования является ведущим трендом системы реформирования образования на всех уровнях, знаменуя собой фактически смену традиционной парадигмы, не считаться с которой преподаватели уже не могут [12].

Для педагога такая смена образовательной парадигмы неизбежно предполагает поиск адекватных и интересных всем участникам образовательного процесса «цифровых» инструментов преподавания. Одним из таких цифровых инструментов, которые эффективно интегрируются в учебный контекст, может выступить блог-технология. Н. Н. Дворовенко исследует базу – сами методологические основания организации обучения с использованием блогов [6]. Е. В. Дубровская и И. В. Кицицкая рассматривают общие вопросы использования блог-технологий в обучении иностранным языкам [7]. В. М. Чиркова рассуждает именно о возможностях применения технологии учебных блогов в практике преподавания иностранных языков в системе высшего образования [20].

Необходимостью соответствия требованиям ФГОС ВО 3++ при отборе содержания обучения иностранному языку в современном российском университете, а также потребностью в актуальных инструментах обучения, способствующих наиболее эффективной реализации педагогических целей и задач, обусловлена актуальность нашего исследования. Авторы задались целью рассмотреть и проверить на практике возможности использования технологии блогов для формирования дискурсивной и стратегической компетенций при обучении иностранному языку студентов – будущих инженеров. Определив конечную цель нашей опытно-экспериментальной работы как выявление методического потенциала блог-технологии в качестве инструмента формирования у учащихся дискурсивной и стратегической компетенций на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе, мы обозначили для себя следующие *основные задачи исследования*:

1) выявить исходный (на момент нача-

ла эксперимента) уровень развития дискурсивной и стратегической компетенций групп;

2) разработать и провести блок занятий с использованием технологии блога в экспериментальной группе;

3) измерить повторно уровень развития дискурсивной и стратегической компетенций студентов обеих групп с целью определения динамики развития и формулировки выводов о том, насколько использование технологии блога является целесообразным на занятиях по иностранному языку у студентов – будущих инженеров.

Анализ последних исследований и публикаций по теме исследования

Дискурсивная компетенция как умение организовывать и воспринимать дискурс в рамках конкретной коммуникативной цели и стратегическая компетенция как умение формировать стратегии общения и управлять коммуникацией через выбор тактик и средств коммуникации играют без преувеличения ключевую роль в современном подходе к преподаванию иностранных языков. Современная лингводидактика подчеркивает важность учета дискурсивной и стратегической компетенций в учебном процессе для формирования функционально полной языковой компетентности у обучающихся с учетом того, что образовательный акцент смещается с простого владения лексикой и грамматикой на готовность и способность человека эффективно взаимодействовать в реальных профессиональных контекстах.

Развитие этих компетенций в процессе обучения иностранному языку с начала 80-х гг. XX в. активно изучалось как зарубежными, так и отечественными исследователями. В последнее десятилетие в ведущих зарубежных научных изданиях также опубликован целый ряд интересных и достойных внимания трудов по рассматриваемой нами проблематике, все эти работы базируются так или иначе на фундаментальных трудах прошлых лет и носят в основном практический (прикладной) характер.

Так, Р. Али и Р. Салам-Салмануи поднимают вопрос о роли владения различными дискурсивными стратегиями в современном глобализованном мире, где этот навык становится отличительной чертой «нового работника», открытого миру, способного и готового взаимодействовать с ним на различных уровнях коммуникации [21]. О стратегической компетенции как способе преодоления коммуникативных барьеров и способах ее формирования пишут А. Хуссейн, Ш. Уллах и З. Али [24].

Ф. Гроссер рассуждает о владении дискурсивной компетенцией в метапрагмати-

ческом аспекте, где обнаруживает тесную связь между компетенцией, национальностью и идентичностью и делает вывод о том, что, по сути, определенный уровень дискурсивной компетенции становится сегодня в социуме отличительным признаком «своих» [23]. Тему взаимосвязи дискурсивной и стратегической компетенций и национально-культурно-социальной идентичности активно развивает в своих исследованиях и Х. Т. Пхам, подчеркивая, что обучение любому языку должно обязательно учитывать тот факт, что язык является не просто техническим навыком, но и ресурсом для самовыражения, ведения переговоров и эмоциональной устойчивости человека в современном мире [27]. К. Стэплтон затрагивает в своих исследованиях важную тему того, как умение выбирать языковые средства и речевые стратегии влияет на имидж человека в социуме, доказывая эту взаимосвязь опытно-экспериментальным путем [28].

Что касается современного состояния рассматриваемой проблемы в отечественной лингводидактике, перечень вопросов, интересующих российских ученых, очень обширен и варьируется от фундаментальных до прикладных исследований. Например, В. И. Ухарцева настаивает на том, что дискурсивная и стратегическая компетенции настолько тесно взаимосвязаны в процессе овладения иностранным языком, что представляют собой единую компетенцию; автор предлагает ввести в методологический аппарат понятие дискурсивно-стратегической компетенции и говорит о необходимости четкого разграничения понятий дискурсивно-стратегической и компенсаторной компетенций, признавая и рассматривая их роли в эффективной иноязычной коммуникации [19]. О. С. Головкин в диссертационном исследовании рассматривает вопрос теории и практики обучения специалистов, в частности экологов, критическому дискурсу-анализу иноязычных текстов, подчеркивая, что навык критического осмысления иноязычного профессионального дискурса представляет базовую потребность современной профессиональной коммуникации¹. А. В. Рубцова, Е. Н. Елистратова, Ю. В. Еремин, А. С. Герасимова, Н. Б. Смольская и Н. В. Чичерина в своей совместной монографии ставят амбициозную и фундаментальную задачу по реформированию всей системы высшего лингвистического образования в рамках продуктивно-дискурсивного подхода [13].

Интересным прикладным исследованием в области развития дискурсивной

компетенции является работа Ю. Г. Давыдовой, которая, опираясь в том числе на вышеупомянутый труд, не просто описывает комплекс знаний, навыков и умений, входящих в состав дискурсивной компетенции, но и предлагает разработанный ею комплекс языковых, условно-коммуникативных и коммуникативных заданий, направленных на формирование данной компетенции [5]. Е. В. Мушенко и Л. А. Микаелян также ведут прикладные исследования в данной сфере, рассматривая особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, в частности у бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение». Авторы пересматривают и актуализируют компонентный состав компетенции применительно к специфике рассматриваемого направления подготовки и предлагают собственную адаптируемую систему оценочных средств для определения уровня ее сформированности [11].

Современная зарубежная и отечественная методика обучения иностранным языкам ставит акцент на разработке инновационных методик и технологий для формирования дискурсивной и стратегической компетенций в процессе обучения языку, готовит практические рекомендации для повышения уровня обучения.

Одним из инновационных инструментов является блог-технология. Блоги формируют аутентичную коммуникативную среду, вовлекая участников в активное взаимодействие и предоставляя им возможности для самовыражения, саморефлексии и развития коммуникативных способностей. Методический потенциал блогов сложно переоценить – благодаря своим особенностям они способствуют развитию не только собственно языковых и речевых умений и навыков, но и других ценных качеств, таких как уверенность в себе, независимость суждений, эмпатия и готовность к активному взаимодействию с другими, в том числе в академическом и профессиональном контекстах.

Р. Сюй, К. Ван и Л. Чжоу отмечают, что, в отличие от традиционных методов обучения, блоги эффективнее стимулируют коммуникацию учащихся как с преподавателем, так и между собой, что в итоге улучшает навыки чтения и письма и резко повышает внутреннюю учебную мотивацию и заметно увеличивает активный словарный запас [29]. По мнению Л. Листиани, учебные блоги способны стать тем самым оптимальным инструментом для формирования навыка написания эссе на иностранном языке, который так востребован у молодых людей в рамках академической и профессиональной коммуникации [26]. З. Ибрал,

¹ Головкин О. С. Обучение студентов экологических специальностей критическому дискурсу-анализу иноязычных текстов: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. Томск, 2021. 160 с.

А. Шахид и С. Наваз провели исследование, результаты которого доказали, что использование платформы для ведения блогов эффективно помогало студентам в самостоятельном обучении, способствовало более глубокому пониманию различных точек зрения, улучшало самовыражение по сравнению с традиционными занятиями в классе и повышало уровень понимания лингвистических тем [25].

Исследование Э. А. Тенишевой подтверждает тот факт, что благодаря использованию блог-технологий в обучении иностранным языкам студенты приобретают не только навыки сбора портфолио письменных работ, но и другие навыки, необходимые для дальнейшей успешной профессиональной деятельности в выбранной области [18]. Рассматривая методический потенциал аутентичных блогов при обучении иностранному языку, М. Р. Галимбекова и Н. П. Хватаева анализируют различные англоязычные методики и предлагают на их основе собственную систему приемов работы с блогами, предназначенную для эффективного формирования лексико-грамматических навыков [3]. Е. В. Литвиненко и Д. Ш. Шакирова также рассматривают возможности формирования и развития ключевых иноязычных компетенций с использованием такого инструмента Web 2.0, как учебный блог, обращая внимание на то, что они удобны как обучающимся, так и преподавателю, способны эффективно организовать самостоятельную работу студентов и способствуют лучшему усвоению структурных, социальных, прагматических и контекстных особенностей и норм иностранного языка [10].

Разумеется, использование блогов в качестве педагогического инструмента сопряжено с рядом трудностей, главной из которых является необходимость разработки критериев и новых способов оценивания: формы оценивания, существующие сегодня в высшей школе, далеко не всегда позволяют полно оценить знания, умения и навыки, которые учащиеся приобретают в процессе ведения своих блогов и комментирования чужих. Перспективными направлениями дальнейших исследований многие ученые считают разработку новых методов оценки, основанных на изучении содержания блога, активности студентов в комментариях и их способности решать коммуникативные задачи в реальных ситуациях.

Итак, понятия дискурсивной и стратегической компетенций как ключевых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, равно как и различные аспекты их формирования, и в наши дни продолжают быть объектом пристального внимания как современных зарубежных, так и

российских лингводидактиков. Главной идеей, объединяющей все эти исследования, является признание роли этих компетенций как в современном академическом и профессиональном взаимодействии, так и в идентификации и самоидентификации личности в социально-культурном и национальном контекстах. Возрастающая роль цифровых технологий в обучении иностранным языкам также привлекает внимание современных исследователей, становясь объектом самостоятельного изучения. Наше исследование, таким образом, интегрировано в общий контекст актуальных научных изысканий.

Материалы и методы исследования

Наша работа построена в рамках классической методологии педагогического исследования как системы познавательных средств, методов, используемых приемов, раскрывающих внутреннюю логику исследования в педагогике [14]. При этом нами были использованы как теоретические методы научного исследования (анализ литературы, анализ базовых понятий исследования, моделирование, прогнозирование и т. д.), так и экспериментальные методы (естественный эксперимент) и количественные и качественные методы обработки данных (шкалирование, корреляционный анализ) [2].

В настоящей статье приводится фрагмент экспериментально-педагогической работы авторов по формированию у студентов дискурсивной и стратегической компетенций с применением блог-технологии. Данная работа проводилась в осеннем семестре 2024–2025 уч. г. на занятиях по английскому языку в двух группах бакалавров 2 курса теплоэнергетического факультета Самарского государственного технического университета (далее – СамГТУ). Обе группы на момент начала эксперимента демонстрировали примерно одинаковый уровень языковой подготовки. Количество учащихся в экспериментальной группе составило 14 человек, в контрольной – 12 человек. Таким образом, всего в эксперименте приняли участие 26 человек. Как любой классический эксперимент, наша опытно-экспериментальная работа включила в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Отметим, что само использование блогов как образовательной технологии в учебном процессе предполагает такой формат обучения, который органично сочетал бы в себе классические и инновационные методы преподавания. На сегодняшний день базовым учебным пособием для бакалавров СамГТУ всех направлений подготовки является учебник «English for Technical Students» (2021) авторов В. В. Добровой, П. Г. Лабзи-

ной, С. М. Симаковой и И. Ю. Сухановой [22]. Содержание учебника в целом адекватно отвечает требованиям ФГОС ВО 3++, но приходится признавать тот факт, что формирование дискурсивной и стратегической компетенций будущих инженеров на занятиях по иностранному языку нуждается в дополнительной организации и оптимизации: несмотря на актуальное лексико-грамматическое наполнение, рассматриваемый учебник содержит недостаточное количество заданий коммуникативного плана, нацеленных на формирование навыков генерации профессионально ориентированных дискурсов и применения соответствующих стратегий в ситуациях, моделирующих академическое и профессиональное взаимодействие.

Таким образом, очевидна необходимость обращения к дополнительным материалам и поиска новых эффективных инструментов, способствующих эффективному формированию дискурсивной и стратегической компетенций студентов технического вуза на занятиях по иностранному языку.

Мы выдвинули гипотезу, согласно которой блог-технология обладает богатым методическим потенциалом для успешной интеграции в учебный процесс с целью модернизации и оптимизации работы по формированию дискурсивной и стратегической компетенций обучающихся.

В основу практической части нашего исследования положен ставший уже классическим алгоритм применения блог-технологии в процессе обучения иностранным языкам, предложенный П. В. Сысоевым [16]. В соответствии с ним использование блога на занятии предполагает три обязательных этапа.

На *подготовительном* этапе преподаватель знакомит студентов с целью индивидуальной проектной работы на основе технологии блога; студенты создают свои блоги и изучают правила размещения материалов, предоставляемые сервисом (в нашем случае был выбран кроссплатформенный мессенджер Telegram); преподаватель в обязательном порядке напоминает студентам о правилах информационной безопасности в ходе проекта. На *процессуальном* этапе учащиеся работают со своими блогами: выбирают для себя тему, ищут (генери-

руют) материал для публикации и размещают свою работу в личных блогах. На этом же этапе студенты читают и комментируют публикации, размещенные в блогах друг друга, а также отвечают на комментарии одноклассников к собственным постам и редактируют посты в соответствии с замечаниями, если считают это необходимым. На *заключительном* этапе происходят саморефлексия учащихся на тему того, насколько удалась им работа с блогом, а также получение обратной связи от преподавателя в виде итоговой оценки.

Результаты исследования

На констатирующем этапе эксперимента, для того чтобы выявить исходный уровень дискурсивной и стратегической компетенций студентов обеих групп, мы подготовили для них текст, соответствующий материалам основного учебного пособия, и задания открытого типа по его содержанию: 5 заданий дополнения (ответы на вопросы по содержанию текста) и 1 задание свободного конструирования (формулирование проблемы и изложение своей точки зрения). За ответ на каждое задание мы присваивали студенту от 2 до 5 баллов. Таким образом, максимальное количество баллов, которые возможно было набрать за проверочную работу, составило 30 баллов, минимальное – 12 баллов. Лексические единицы и грамматические явления, встречающиеся в тексте, были предварительно систематизированы на предыдущих занятиях, соответственно, чтение и понимание содержания текста не должны были вызывать, по нашим предположениям, особых затруднений у студентов.

Для оценки результатов работы мы перевели итоговые баллы в оценки по стандартной пятибалльной шкале, где «отлично» (30–28 баллов) означало высокий уровень развития дискурсивной и стратегической компетенций, «хорошо» (27–24 балла) – средний уровень, «удовлетворительно» (23–18 баллов) – минимально удовлетворительный уровень и «неудовлетворительно» (17–12 баллов) – низкий уровень. Критерии оценивания каждого задания коротко представим в таблице 1.

Таблица 1. Критерии оценивания заданий проверочной работы (входного тестирования)

Количество баллов за ответ	Критерий оценивания ответа	Содержание критерия
1	2	3
5 баллов	Лексико-грамматическая точность	Ответы демонстрируют богатое разнообразие лексико-фразеологических средств и грамматических конструкций иностранного языка. Ошибки единичные, не искажают смысла предложений

Окончание таблицы 1

1	2	3
	Организация информации	Ответы представляют собой связные речевые образцы с использованием достаточного количества слов-коннекторов
	Общая характеристика ответа	В целом ответы полностью соответствуют вопросам, адекватно решая коммуникативную задачу высказывания
4 балла	Лексико-грамматическая точность	Ответы демонстрируют уверенное владение лексико-фразеологическими средствами и грамматическими конструкциями иностранного языка, но при этом встречаются лексико-грамматические ошибки, в целом не искажающие смысла высказываний
	Организация информации	Ответы представляют собой связные речевые образцы с использованием слов-коннекторов
	Общая характеристика ответа	Некоторые ответы представляют собой незавершенные / спорные высказывания, но в целом соответствуют вопросам и решают общую коммуникативную задачу высказывания
3 балла	Лексико-грамматическая точность	Ответы свидетельствуют о слабом владении лексикой и грамматикой иностранного языка, в результате чего студенту сложно сформулировать коммуникативно адекватные высказывания, имеются ошибки
	Организация информации	Ответы отличаются некоторой несвязностью, навык использования слов-коннекторов развит недостаточно
	Общая характеристика ответа	Ответы в целом решают основную коммуникативную задачу, но при этом логические связи неочевидны и отсутствует информация, свидетельствующая о детальном понимании текста
2 балла	Лексико-грамматическая точность	Лексико-грамматические навыки учащегося настолько слабые, что препятствуют генерации связных предложений, ответы содержат большое количество лексико-грамматических ошибок, искажающих смысл высказывания
	Организация информации	Ответы отличаются несвязностью, слова-коннекторы отсутствуют
	Общая характеристика ответа	Ответы не решают основную коммуникативную задачу высказывания

По результатам проверочной работы мы сделали определенные выводы об уровне сформированности дискурсивной и стратегической компетенций в группах. В экспериментальной группе 2 человека из 14 (14,3 %) показали высокий уровень, 8 человек (57,1 %) – средний уровень, 1 (7,2 %) – удовлетворительный и 3 (21,4 %) – низкий. В контрольной группе 7 студентов из 12 (58,3 %) продемонстрировали средний уровень, 4 (33,4 %) – удовлетворительный и 1 (8,3 %) – низкий. Студентов с высоким уровнем владения дискурсивной и стратегической компетенциями в контрольной группе нами выявлено не было. При этом в обеих группах преобладали учащиеся со средним уровнем.

На формирующем этапе нашей опытно-экспериментальной работы мы задались целью непосредственно определить мето-

дический потенциал блог-технологии как инструмента развития дискурсивной и стратегической компетенций студентов на занятиях по иностранному языку в техническом вузе. Для этого мы разработали и внедрили в экспериментальной группе специальные задания в кроссплатформенном мессенджере Telegram в соответствии с изучаемой в тот момент темой основного учебника («The Ways of Getting Education and Professional Skills»). Формирующий этап занял один календарный месяц (8 академических часов).

1. В блоге преподавателя был размещен оригинальный текст на английском языке «Life as an English student» с сайта университета Бристоля, одного из самых авторитетных инженерных вузов Великобритании (<https://www.bristol.ac.uk/english/study/undergraduate/student-experience/>). Студенты экспери-

ментальной группы должны были прочесть его, после чего в аудитории состоялась вопросно-ответная беседа по содержанию текста и ассоциируемым с ним темам. На данном этапе мы целенаправленно воздействовали на развитие таких умений и навыков, составляющих дискурсивную и стратегическую компетенции, как умение пользоваться иноязычными лексико-грамматическими средствами для генерации и интерпретации текста; навыки прогнозирования сюжета коммуникации и контроля ее хода; навыки описания и объяснения фактов инокультурной реальности при помощи дискурсивных средств иностранного языка.

2. В блоге преподавателя в мессенджере Telegram был выложен перечень утверждений о профессиональном образовании на английском языке, студенты должны были изучить его и выбрать два любых утверждения: одно, которое они полностью разделяли, и второе, с которым были категорически не согласны. Каждый студент должен был разместить оба утверждения в своем блоге, сопроводив собственной аргументацией. При этом получили развитие такие умения, образующие дискурсивную и стратегическую компетенции, как умение пользоваться лексико-грамматическими средствами, а также правилами и алгоритмами иностранного языка для интерпретации текста; умение выражать свое мнение при помощи логической связной последовательности предложений на иностранном языке; умение выбирать линию коммуникативного поведения в соответствии с основной темой коммуникации.

3. Следующим шагом формирующего этапа опытно-экспериментальной работы стали написание и размещение студентами в своих личных блогах поста до 1 000 знаков с пробелами на тему «The Ways of Getting Professional Education that I Choose». Также каждый учащийся должен был ознакомиться с постами одноклассников и оставить развернутый комментарий (200–300 знаков с пробелами) под постами. Целью данного

шага явилось развитие таких умений, как умение использовать лексико-грамматические средства иностранного языка для генерации текста; умение использовать многообразие стилистических и жанровых ресурсов с целью достижения коммуникативной цели высказывания; умение предсказывать коммуникативное соответствие выбранных иноязычных речевых ресурсов стилиевой и жанровой составляющей высказывания; умение описывать факты и выражать свое мнение насчет них с использованием средств иностранного языка; умение формировать законченные логически связанные высказывания; умение планировать высказывание в соответствии с основной коммуникативной целью.

На заключительном, контрольном, этапе нашей работы мы провели повторное тестирование учащихся экспериментальной и контрольной групп с целью измерения уровня сформированности дискурсивной и стратегической компетенций. Структура и критерии оценивания проверочной работы были идентичны структуре и критериям оценивания заданий для входного тестирования. По результатам в экспериментальной группе, где проводилась работа с использованием блог-технологии, количество учащихся, демонстрирующих высокий уровень владения дискурсивной и стратегической компетенциями, выросло до 4 человек (28,6 %), количество студентов, обладающих средним уровнем, не изменилось и составило по-прежнему 8 человек (57,1 %), количество учащихся, удовлетворительно владеющих указанными компетенциями, выросло до 2 (14,3 %), при этом никто не показал низкого уровня. В контрольной группе ни один учащийся не показал высокого уровня развития дискурсивной и стратегической компетенций, 8 человек (66,7 %) продемонстрировали средний, 3 (25 %) – удовлетворительный, и 1 (8,3 %) – низкий уровни. Представим все данные эксперимента в таблице 2.

Таблица 2. Изменение уровня развития дискурсивной и стратегической компетенций в ходе опытно-экспериментальной работы

Группа	Уровень развития дискурсивной и стратегической компетенций	Констатирующий этап (%)	Контрольный этап (%)
Экспериментальная	Высокий	14,3	28,6
	Средний	57,1	57,1
	Удовлетворительный	7,2	14,3
	Низкий	21,4	–
Контрольная	Высокий	–	–
	Средний	58,3	66,7
	Удовлетворительный	33,4	25
	Низкий	8,3	8,3

Полученные результаты позволили сделать определенные выводы относительно методического потенциала блог-технологии

в качестве инструмента развития дискурсивной и стратегической компетенций. Мы увидели, что в экспериментальной группе

вдвое увеличилось количество студентов с высоким уровнем владения данными компетенциями, количество студентов со средним уровнем осталось неизменным благодаря переходу в эту категорию студентов, изначально обладавших удовлетворительным и низким (!) уровнями, в то время как студентов с низким уровнем владения дискурсивной и стратегической компетенциями в группе больше не отмечено. В контрольной же группе, к сожалению, мы констатировали крайне незначительную количественную и структурную динамику роста уровня развития рассматриваемых компетенций.

Заключение

Новые общественно-экономические реалии меняют основной запрос к системе высшего профессионального образования. Все дисциплины в рамках программ профессиональной подготовки сосредотачиваются на формировании личности, способной успешно осуществлять свою деятельность в академической и профессиональной среде. Для предмета «Иностранный язык» это означает фокус внимания на развитии дискурсивной и стратегической компетенций, позволяющих специалисту вести ком-

муникацию на иностранном языке в контексте академического и профессионального взаимодействия.

Преподавание иностранного языка в неязыковом университете ставит перед педагогами вопрос поиска методов, позволяющих достигать поставленных задач в ограниченное рабочей программой время. На наш взгляд, оптимальной является комбинация традиционных и инновационных инструментов преподавания, в частности технология блога: проведенная нами работа показала эффективность блог-технологии как инструмента формирования дискурсивной и стратегической компетенций у будущих инженеров на занятиях по иностранному языку.

Результаты работы подтверждают необходимость интеграции в образовательный процесс новых методов и инструментов. Для преподавания иностранного языка в лингвистическом университете это может оказаться особенно актуальным, так как способствует не только достижению непосредственных учебных целей и задач, но и повышению мотивации учащихся к изучению непрофильных для себя дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Дейк, Т. А. Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – Москва : Прогресс, 1988. – С. 153–211.
2. Гаджикурбанова, Г. М. Методы педагогического исследования в профессиональном образовании / Г. М. Гаджикурбанова, Р. А. Таибова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-4. – С. 70–73. – EDN PNAVAD.
3. Галимбекова, М. Р. Методический потенциал аутентичного блога при обучении иностранному языку / М. Р. Галимбекова, Н. П. Хватаева // Вестник педагогического опыта. – 2025. – № 2 (64). – С. 75–83. – DOI: 10.62957/2949-3269-2025-64-2-75-83. – EDN HTTEEZ.
4. Давиденко, Е. С. Формирование у студентов универсальных компетенций в процессе обучения иностранному языку / Е. С. Давиденко, Н. Л. Байдинова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 1 (830). – С. 116–130. – EDN MSNKPI.
5. Давыдова, Ю. Г. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на практических занятиях по иностранному языку / Ю. Г. Давыдова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 11. – С. 1139–1145. – DOI: 10.30853/ped20220201. – EDN FUSCUG.
6. Дворовенко, Н. Н. Методологические основания организации обучения с использованием блогов / Н. Н. Дворовенко // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – № 4. – С. 60–75. – EDN YNLVAJ.
7. Дубровская, Е. В. Блог-технология в обучении иностранному языку / Е. В. Дубровская, И. В. Кицицкая // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы IV Международной научно-практической конференции, Минск, 19–20 марта 2020 года / редакционная коллегия: О. Г. Прохоренко (отв. ред.), О. В. Дубровина, А. И. Головня, А. О. Долгова, О. И. Копач, Н. А. Куркович, Л. М. Блинкова, Е. А. Дичковская, В. В. Воронович, Е. Э. Жевнерович. – Минск : Белорусский государственный университет, 2020. – С. 193–198. – EDN SYQELV.
8. Карпушина, Ю. А. О проблеме формулирования универсальных компетенций ФГОС ВО (3++) (уровень бакалавриата) / Ю. А. Карпушина, О. Ю. Иванова // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 2 (83). – С. 239–241.
9. Козлова, А. Н. Научные трактовки дискурсивной компетенции в обучении иностранному языку студентов высшего и среднего образования / А. Н. Козлова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 19, № 4. – С. 17–30. – DOI: 10.17673/vsgtu-prs.2022.4.2. – EDN JOLVBj.
10. Литвиненко, Е. В. Развитие ключевых компетенций при обучении иностранному языку посредством учебного блога / Е. В. Литвиненко, Д. Ш. Шакирова // Филология и культура. – 2022. – № 3 (69). – С. 225–231. – DOI: 10.26907/2074-0239-2022-69-3-225-231. – EDN ODVNXS.
11. Мушенко, Е. В. Модель формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов (направление подготовки «Зарубежное регионоведение») / Е. В. Мушенко, Л. А. Ми-

каелян // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, № 3. – С. 433–439. – DOI: 10.30853/red210067. – EDN LHWSQI.

12. Поломошнов, А. Ф. Цифровизация образования как тренд: за и против / А. Ф. Поломошнов, М. С. Колышкина // Вестник Калмыцкого университета. – 2024. – № 4 (64). – С. 153–160. – DOI: 10.53315/1995-0713-2024-64-4-153-160. – EDN YIHNYB.

13. Продуктивно-дискурсивный подход к обучению иностранному языку в системе современного высшего лингвистического образования / А. В. Рубцова, Е. Н. Елистратова, Ю. В. Еремин [и др.]. – Санкт-Петербург : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2022. – 119 с. – EDN UTJOYH.

14. Роберт, И. В. Методология педагогического исследования / И. В. Роберт // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 3 (33). – С. 85–97. – DOI: 10.17238/issn1998-5320.2018.33.85. – EDN VBMEKG.

15. Смирнова, С. А. К вопросу о преподавании иностранного языка в вузе согласно новому стандарту ФГОС 3++ / С. А. Смирнова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25, № 4. – С. 205–209. – DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-4-205-209. – EDN JBVNDJ.

16. Сысоев, П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2012. – № 4 (20). – С. 115–127. – EDN PMLINZ.

17. Татарина, Т. М. Развитие иноязычной стратегической компетенции у студентов неязыковых специальностей / Т. М. Татарина // Самарский научный вестник. – 2019. – Т. 8, № 3 (28). – С. 325–329. – DOI: 10.24411/2309-4370-2019-13317. – EDN YPJQTY.

18. Тенишева, Э. А. Технологии web 2.0: блоги в обучении иностранным языкам / Э. А. Тенишева // Наукосфера. – 2023. – № 3-1. – С. 82–85. – DOI: 10.5281/zenodo.7733460. – EDN IFKWHN.

19. Ухарцева, В. И. Понятие «Стратегическая компетенция» в иноязычном образовании и ее роль в процессах успешной коммуникации / В. И. Ухарцева // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 4-1. – С. 417–423. – DOI: 10.34670/AR.2022.62.45.051. – EDN RRHHPK.

20. Чиркова, В. М. Блог-технологии и их использование в практике преподавания иностранных языков в вузе / В. М. Чиркова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 2 (35). – С. 322–324. – DOI: 10.26140/anip-2021-1002-0080. – EDN PVRGJC.

21. Ali, R. Constructing the 'New Worker-Self': Discursive Strategies in 'English Works!' Program brochures within the Pakistani Education System / R. Ali, R. Salam-Salmaoui // Linguistics and Education. – 2024. – Vol. 80. – P. 101289. – DOI: 10.1016/j.linged.2024.101289. – EDN QUJNNK.

22. English for Technical Students : учебник / В. В. Доброва, П. Г. Лабзина, С. М. Симакова, И. Ю. Суханова. – Самара : Самарский государственный технический университет, 2021. – 271 с.

23. Grosser, F. Perceptions of communicative competence: Stancetaking and explicit metapragmatic discourse in interactions of L1 and L2 users of Japanese / F. Grosser // Language & Communication. – 2023. – Vol. 91. – P. 55–70. – DOI: 10.1016/j.langcom.2023.05.003. – EDN SRPXPE.

24. Hussain, A. From Pariah to Partner: The Effect of Translanguaging on The Strategic Competence of ESL Learners / A. Hussain, Sh. Ullah, A. Zakir // University of Chitral Journal of Linguistics and Literature. – 2024. – No. 8 (1). – P. 422–431.

25. Iqbal, Z. Blogs as Learning Tools: Investigating Students' Attitudes in Education / Z. Iqbal, A. Shahid, S. Nawaz // Annals of Human and Social Sciences. – 2023. – Vol. 4, no. III. – DOI: 10.35484/ahss.2023(4-iii)12. – EDN SWWPUV.

26. Listiani, L. Developing blog for English essay writing class / L. Listiani // UAD TEFL International Conference. – 2021. – Vol. 2. – P. 73. – DOI: 10.12928/utic.v2.5739.2019. – EDN WBWMD.

27. Pham, H. T. Language and Identity in the Postcolonial Space: A Study of Bilingualism and "Self-Intersection" / H. T. Pham // Forum for Linguistic Studies. – 2025. – No. 7 (7). – P. 503–517. – DOI: 10.30564/fls.v7i7.9571.

28. Stapleton, K. Swearing and perceptions of the speaker: A discursive approach / K. Stapleton // Journal of Pragmatics. – 2020. – Vol. 170. – P. 381–395. – DOI: 10.1016/j.pragma.2020.09.001. – EDN HLPVJ.

29. Xu, R. Evaluate the Use of Blog Sites in the Language Teaching and Learning / R. Xu, Qi. Wang, L. Zhou // Journal of Contemporary Educational Research. – 2021. – Vol. 5, no. 12. – P. 195–199. – DOI: 10.26689/jcer.v5i12.2870. – EDN KCKFJC.

REFERENCES

1. Van Dyc, T. A. (1988). Strategii ponimaniya svyaznogo teksta = Strategies for understanding coherent text. *New in foreign linguistics (issue 23: Cognitive aspects of language)*, 153–211. Moscow: Progress Publishing House.

2. Gadzhikurbanova, G. M., Taibova, R. A. (2022). Metody pedagogicheskogo issledovaniya v professional'nom obrazovanii = Methods of pedagogical research in professional education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 76-4, 70–73. EDN PNAVAD.

3. Galimbekova, M. R., Khvataeva, N. P. (2025). Metodicheskiy potentsial autentichnogo bloga pri obuchenii inostrannomu yazyku = Methodological potential of an authentic blog in teaching a foreign language. *Bulletin of Pedagogical Experience*, 2(64), 75–83. DOI: 10.62957/2949-3269-2025-64-2-75-83. EDN HTTEEZ.

4. Davidenko, E. S., Baidikova, N. L. (2019). Formirovanie u studentov universal'nykh kompetentsiy v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku = Formation of students' universal competencies in the process of teaching a foreign language. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 1(830), 116–130. EDN MSNKPI.

5. Davydova, Yu. G. (2022). Formirovanie diskursivnoy kompetentsii studentov yazykovykh vuzov na prakticheskikh zanyatiyakh po inostrannomu yazyku = Formation of discursive competence of students of language

universities in practical classes in a foreign language. *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, 7(11), 1139–1145. DOI: 10.30853/ped20220201. EDN FUSCUG.

6. Dvorovenko, N. N. (2016). Metodologicheskie osnovaniya organizatsii obucheniya s ispol'zovaniem blokov = Methodological foundations of the organization of training using blocks. *Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society*, 4, 60–75. EDN YNLVAJ.

7. Dubrovskaya, E. V., Kizitskaya, I. V. (2020). Blog-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku = Blog technology in teaching a foreign language. *Linguistics, linguodidactics, linguoculturology: Current issues and development prospects*, 193–198. Minsk: Belarusian State University. EDN SYQELV.

8. Karpushina, Yu. A., Ivanova, O. Yu. (2019). O probleme formulirovaniya universal'nykh kompetentsiy FGOS VO (3++) (uroven' bakalavriata) = On the problem of formulating universal competencies of the Federal State Educational Standard for Higher Education (3++) (bachelor's degree level). *OSU Scientific Notes. Series: Humanities and Social Sciences*, 2(83), 239–241.

9. Kozlova, A. N. (2022). Nauchnye traktovki diskursivnoy kompetentsii v obuchenii inostrannomu yazyku studentov vysshego i srednego obrazovaniya = Scientific interpretations of discursive competence in teaching a foreign language to students of higher and secondary education. *Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 19(4), 17–30. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2022.4.2. EDN JOLVBJ.

10. Litvinenko, E. V., Shakirova, D. Sh. (2022). Razvitie klyuchevykh kompetentsiy pri obuchenii inostrannomu yazyku posredstvom uchebnogo bloga = Development of key competencies in teaching a foreign language through an educational blog. *Philology and Culture*, 3(69), 225–231. DOI: 10.26907/2074-0239-2022-69-3-225-231. EDN OVDNXX.

11. Mushenko, E. V., Mikaelyan, L. A. (2021). Model' formirovaniya inoyazychnoy professional'noy kommunikativnoy kompetentsii studentov (napravleniye podgotovki «Zarubezhnoe regionovedenie») = Model of formation of foreign-language professional communicative competence of students (training area “Foreign regional studies”). *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, 6(3), 433–439. DOI: 10.30853/ped210067. EDN LHWSQI.

12. Polomoshnov, A. F., Kolyshkina, M. S. (2024). Tsifrovizatsiya obrazovaniya kak trend: za i protiv = Digitization of education as a trend: Pros and cons. *Bulletin of the Kalmyk University*, 4(64), 153–160. DOI: 10.53315/1995-0713-2024-64-4-153-160. EDN YIHNYB.

13. Rubtsova, A. V., Elistratova, E. N., Eremin, Yu. V. et al. (2022). Produktivno-diskursivnyy podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v sisteme sovremennogo vysshego lingvisticheskogo obrazovaniya = A productive and discursive approach to teaching a foreign language in the system of modern higher linguistic education. Saint Petersburg: POLITEKH-PRESS, 119 p. EDN UTJOYH.

14. Robert, I. V. (2018). Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya = Methodology of pedagogical research. *Science of Man: Humanitarian Research*, 3(33), 85–97. DOI: 10.17238/issn1998-5320.2018.33.85. EDN VBMEKG.

15. Smirnova, S. A. (2019). K voprosu o prepodavanii inostrannogo yazyka v vuze soglasno novomu standartu FGOS 3++ = On the issue of teaching a foreign language at a university in accordance with the new Federal State Educational Standard 3++. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Teachers. Psychology. Sociokinetics*, 25(4), 205–209. DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-4-205-209. EDN JBVNDJ.

16. Sysoev, P. V. (2012). Blog-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku = Blog technology in teaching a foreign language. *Language and Culture*, 4(20), 115–127. EDN PMLINZ.

17. Tatarina, T. M. (2019). Razvitie inoyazychnoy strategicheskoy kompetentsii u studentov neyazykovykh spetsial'nostey = Development of foreign language strategic competence among students of non-linguistic specialties. *Samara Scientific Bulletin*, 8, 3(28), 325–329. DOI: 10.24411/2309-4370-2019-13317. EDN YPJQTY.

18. Tenisheva, E. A. (2023). Tekhnologii web 2.0: blogi v obuchenii inostrannym yazykam = Web 2.0 technologies: Blogs in teaching foreign languages. *Naukosphere*, 3-1, 82–85. DOI: 10.5281/zenodo.7733460. EDN IFKWHN.

19. Ukhartseva, V. I. (2022). Ponyatie «Strategicheskaya kompetentsiya» v inoyazychnom obrazovanii i ee rol' v protsessakh uspeshnoy kommunikatsii = The concept of “Strategic competence” in foreign language education and its role in the processes of successful communication. *Pedagogical Journal*, 12(4-1), 417–423. DOI: 10.34670/AR.2022.62.45.051. EDN RRHHPK.

20. Chirkova, V. M. (2021). Blog-tehnologii i ikh ispol'zovanie v praktike prepodavaniya inostrannykh yazykov v vuze = Blog technologies and their use in the practice of teaching foreign languages in higher education. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 10, 2(35), 322–324. DOI: 10.26140/anip-2021-1002-0080. EDN PVRGJC.

21. Ali, R., Salam-Salmaoui, R. Constructing the ‘New Worker-Self’: Discursive Strategies in ‘English Works!’ Program brochures within the Pakistani Education System. *Linguistics and Education*, 80, 101289. DOI: 10.1016/j.linged.2024.101289. EDN QUJNNK.

22. Dobrova, V. V., Labzina, P. G., Simakova, S. M., Sukhanova, I. Yu. (2021). English for Technical Students. Samara: Samara State Technical University, 271 p.

23. Grosser, F. (2023). Perceptions of communicative competence: Stancetaking and explicit metapragmatic discourse in interactions of L1 and L2 users of Japanese. *Language & Communication*, 91, 55–70. DOI: 10.1016/j.langcom.2023.05.003. EDN SRPXPE.

24. Hussain, A., Ullah, Sh., Zakir, A. (2024). From Pariah to Partner: The Effect of Translanguaging on The Strategic Competence of ESL Learners. *University of Chitral Journal of Linguistics and Literature*, 8(1), 422–431.

25. Iqbal, Z., Shahid, A., Nawaz, S. (2023). Blogs as Learning Tools: Investigating Students' Attitudes in Education. *Annals of Human and Social Sciences*, 4(III). DOI: 10.35484/ahss.2023(4-iii)12. EDN SWWPUV.

26. Listiani, L. (2021). Developing blog for English essay writing class. *UAD TEFL International Conference*, 2, 73. DOI: 10.12928/utic.v2.5739.2019. EDN WBWMMD.

27. Pham, H. T. (2025). Language and Identity in the Postcolonial Space: A Study of Bilingualism and “Self-Intersection”. *Forum for Linguistic Studies*, 7(7), 503–517. DOI: 10.30564/fls.v7i7.9571.
28. Stapleton, K. (202). Swearing and perceptions of the speaker: A discursive approach. *Journal of Pragmatics*, 170, 381–395. DOI: 10.1016/j.pragma.2020.09.001. EDN HLIPVJ.
29. Xu, R., Wang, Qi., Zhou, L. (2021). Evaluate the Use of Blog Sites in the Language Teaching and Learning. *Journal of Contemporary Educational Research*, 5(12), 195–199. DOI: 10.26689/jcer.v5i12.2870. EDN KCKFJC.

УДК 378.147
ББК 4448.902.4

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.2

Тьюторский подход в формировании читательской грамотности у студентов первого года обучения педагогического вуза

Жданова Наталья Михайловна,

SPIN-код: 5888-4319

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Шадринский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Шадринск, nat.jdanova@mail.ru

Тютюева Ирина Анатольевна,

SPIN-код: 7061-7701

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Шадринский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Шадринск, medvedeva452010@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты; первокурсники; чтение студентов; читательская деятельность; читательская грамотность; преподаватели; тьюторы; тьюторанство; тьюторство; тьюторское сопровождение; тьюторская деятельность; методический конструктор

АННОТАЦИЯ. Проблема тьюторского подхода в последние годы становится актуальной, особенно в педагогических вузах. В данной статье авторы рассматривают возможности тьюторанства в процессе решения проблемы формирования читательской грамотности, начиная с первого года обучения в вузе. Цель разработанного нами конструктора заключается в систематизации приемов, методов, стратегий, которые помогут преподавателю вуза подготовиться к формированию читательской грамотности у студентов первого курса, а также в изучении мотивов и мотивации выбора педагогической профессии студентами. Составляющие нашего конструктора формируются на основе существующих ресурсов: библиотечный фонд, материально-техническое оснащение, педагогическое мастерство преподавателя. Ценность методического конструктора заключается в том, что каждый педагог, выступающий в роли тьютора, предлагает студентам самостоятельно выбрать стратегию, модель или прием, позволяющие сформировать то или иное умение читательской грамотности при работе с текстовой информацией.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГПУ и ШГПУ в 2025 году по теме «Формирование читательской грамотности у студентов педагогических вузов посредством подготовки к научным публикациям» (№ 16-335 от 29 мая 2025 г.).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Жданова, Н. М. Тьюторский подход в формировании читательской грамотности у студентов первого года обучения педагогического вуза / Н. М. Жданова, И. А. Тютюева // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 173–181.

TUTOR'S APPROACH TO THE FORMATION OF READING LITERACY AMONG FIRST-YEAR STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Zhdanova Natalia Mikhailovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Russian Federation, Shadrinsk

Tyutyueva Irina Anatolievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Russian Federation, Shadrinsk

KEYWORDS: pedagogical universities; students; first-year students; student reading; reading activities; reading literacy; teachers; tutors; tutoring; tutoring; tutor support; tutoring; methodical constructor

ABSTRACT. The problem of the tutor approach has become relevant in recent years, especially in pedagogical universities. In this article, the authors consider the possibilities of tutoring in the process of solving the problem of the formation of reading literacy, starting from the first year of study at the university. The purpose of the designer we have developed is to systematize techniques, methods, and strategies that will help university teachers prepare for the formation of reading literacy among first-year students, as well as to study the motives and motivation for students to choose a teaching profession. The components of our designer are formed on the basis of existing resources: library fund, material and technical equipment, pedagogical skills of the teacher. The value of the methodological designer lies in the fact that each teacher, acting as a tutor, offers students to independently choose a strategy, model or technique that allows them to form a particular skill of reading literacy when working with textual information.

ACKNOWLEDGEMENTS: The study was carried out with the financial support of scientific research on priority areas of activity of SUSGPU and ShSPU partner universities in 2025 on the topic "Formation of reading literacy among students of pedagogical universities through preparation for scientific publications" (No. 16-335 dated May 29, 2025).

FOR CITATION: Zhdanova, N. M., Tyutyueva, I. A. (2026). Tutor's Approach to the Formation of Reading Literacy among First-Year Students of a Pedagogical University. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 173–181.

Введение

Процесс вхождения в профессию начинается у будущих педагогов с первых дней обучения в вузе. Его успешность зависит от многих показателей, в том числе от уровня сформированности читательской грамотности.

В рамках педагогики читательская грамотность – это способность к чтению и пониманию учебных текстов, умение извлекать информацию из текста, интерпретировать, использовать ее при решении учебных, учебно-практических задач и в повседневной жизни [14].

Н. В. Углова определяет читательскую грамотность как способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. Представляется, что в этом определении важен каждый из названных признаков [3].

С точки зрения И. А. Тютюевой и Т. Н. Филютиной исследуемый феномен включает умения оценивать содержание и форму текста, высказывать свои суждения как в устном, так и в письменном виде [9].

Цель разработанного нами конструктора заключается в систематизации приемов, методов, стратегий, которые помогут преподавателю вуза подготовиться к формированию читательской грамотности у студентов первого курса, а также в изучении мотивов

и мотивации выбора педагогической профессии студентами.

Материал и методы исследования. В рамках нашего исследования были обследованы студенты 1 курса очного и заочного отделений по направлениям подготовки «Начальное образование», «Логопедия», «Специальная психология», «Дефектология» на протяжении 4 лет. Диагностическим инструментарием выступили: тест мотивации выбора профессии (Л. А. Ясюковой), тест-опросник «Мотивы выбора профессии» (С. С. Груншпун), «Мотивация обучения в вузе» (И. И. Ильиной), а также вопросы анкеты «Мотивы выбора студентами педагогической специальности». В основном респондентами выступили девушки в возрасте 18–35 лет.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что почти все студенты первого курса имеют низкий и средний уровни читательской грамотности. Это может говорить о несформированности компонентов читательской грамотности. Однако интересны экспериментальные данные о мотивах и мотивации выбора студентами педагогических специальностей.

Представим исследуемую выборку в таблице 1.

Таблица 1. Распределение испытуемых по отделениям и годам поступления

Отделение	2022	2023	2024	2025	Всего
очное	74	70	49	43	236
заочное	130	126	174	157	587
Всего	204	196	223	200	823

Как видно из таблицы 1, всего в экспериментальной выборке приняли участие 823 студента института психологии и педагогики. Были опрошены 236 обучающихся очного отделения, средний возраст – 19,5 лет, и 587 – заочного отделения, средний возраст – 24,5 лет.

Проанализировав результаты теста мотивации выбора профессии (Л. А. Ясюковой), мы пришли к следующим выводам (рис.).

Можно отметить, что у студентов очного и заочного отделений у 23,7 % и 18,1 % соответственно присутствует мотивация получить высшее образование. Интересным фактом является, что у 13,1 % испытуемых заочного отделения присутствует мотивация «любовь к детям», а у очного – всего 3,4 %, хотя мотивация «пригодится для воспитания собственных детей» более выражена у студентов очного отделения (12,3 %), чем у заочного (6,1 %).

Для определения статистических различий в показателях мотивации выбора пе-

дагогической профессии и учебно-профессиональной деятельности был использован критерий для несвязанных выборок Манна-Уитни. Полученные результаты свидетельствуют о том, что ведущие мотивы студентов очного и заочного отделений отличаются незначительно. Наибольшее количество студентов в обеих группах отдали предпочтение внутренним индивидуально значимым мотивам: ими руководствовались почти 60 % испытуемых и 80 % от общей выборки. В своих ответах на вопросы методики обучающиеся отметили, что при выборе специальности они четко понимали, что профессия учителя требует умения общаться, основывается на специальных способностях, способствует умственному и физическому развитию, дает большие возможности проявить творчество. Кроме этого, студенты как очного, так и заочного отделения при выборе профессии учителя руководствовались внутренними социально значимыми мотивами, т. е. учитывали об-

щественную и личную значимость профессии, для них важны были удовлетворение, которое приносит работа, возможность об-

щения, помощь детям, возможность принести своим трудом пользу обществу и достигнуть хороших результатов.

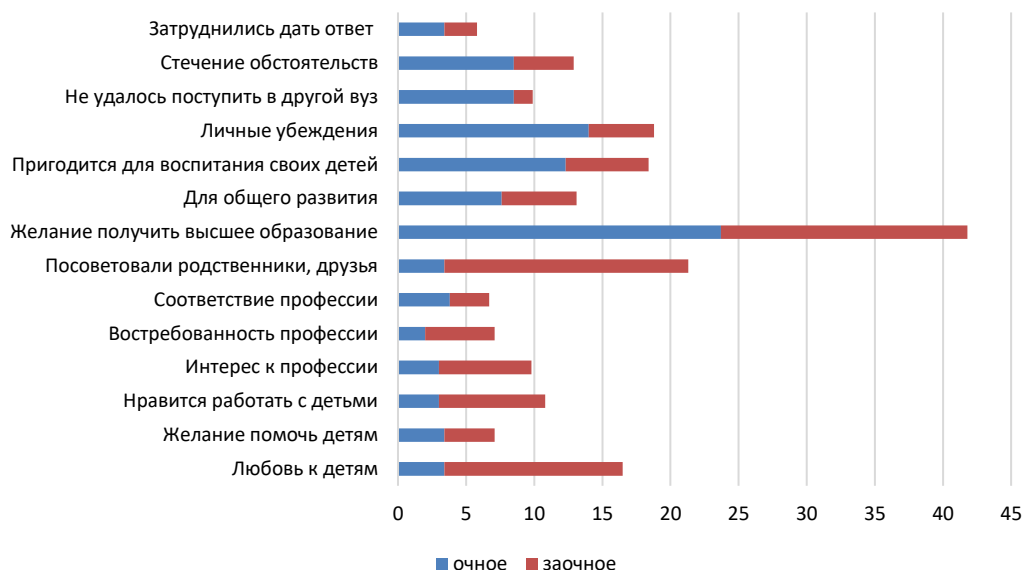


Рис. Распределение испытуемых (очного и заочного отделений) по видам мотивации выбора профессии, %

Учитывая особенности первокурсников-«зуммеров», которые обладают «клиповым мышлением», прагматичным подходом к деятельности, в том числе учебной, скептическим отношением к традиционному лекционно-семинарскому формату обучения, необходимо выявить инновационные подходы к решению проблемы формирования читательской грамотности у студентов педвузов. Следует помнить, что современная молодежь отрицательно относится к менторскому и контролирующему подходу, не переносят прямого воздействия, поэтому одним из наиболее действенных, по нашему мнению, при решении исследуемой проблемы является тьюторский подход.

Ретроспективный анализ проблемы реализации тьюторского сопровождения в российской педагогической практике показывает, что основы его заложены несколько веков назад. Внедрение отдельных элементов тьюторства в образовательный процесс учреждений высшего образования осуществлено в последнее десятилетие прошлого века. Научное обоснование данного процесса получил в течение последних двух десятилетий в рамках перехода к обучению по индивидуальным образовательным траекториям.

Интересными для нашего исследования являются идеи В. Г. Молчанова, предлагающего ввести должность институционального тьютора, который сопровождает «самостоятельную работу» студента (по институциональному плану), проводит индивидуальные (групповые) консультации, проверяет ис-

полнение автономных работ и персональных заданий.

Рассмотрим сопряженные понятия «тьютор», «тьюторство», «тьюторское сопровождение» и «тьюторская деятельность».

Напомним, что тьюторство, по определению Б. Д. Эльконина, – это особый вид социальной образовательной деятельности, заключающейся в поддержке и сопровождении образовательной траектории студента, одна из форм посреднического действия [5].

Тьютор – наставник – посредник есть позиция, сопровождающая и поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный маршрут [9].

В системе высшего образования тьюторская деятельность представляет собой комплекс мер, направленных на осуществление индивидуальной траектории образования, воспитания и развития студента посредством взаимодействия с тьютором.

Тьюторское сопровождение – педагогическая деятельность, способствующая реализации в образовательном пространстве вуза принципа индивидуализации, включающая выявление и развитие внутренних мотивов к получению профессиональных знаний, умений, формированию компетенций. Важным компонентом данного вида деятельности является поиск ресурсов для создания индивидуального образовательного маршрута.

Деятельность тьютора в логике нашего исследования направлена на преодоление трудностей в формировании читательской грамотности у студентов первокурсников,

связанных с их индивидуальными особенностями; на построение траектории, разработку дидактического инструментария и поиск прогрессивных ресурсов решения исследуемой проблемы.

В нашем случае правомерно рассматривать тьюторское сопровождение в организации процесса формирования исследуемого феномена у первокурсников на рефлексивном соотношении его достижений с читательскими мотивами, учебными интересами и устремлениями. Тьюторанство в этом случае заключается в том, что студент работает с интересными для него источниками, при этом у него формируется читательская грамотность. Преподаватель играет роль специалиста, создающего особые образовательные условия для успешного становления исследуемого нами феномена. Эффективность данного процесса будет зависеть от уровня готовности педагога быть тьютором, обладающим рядом компетенций.

С. В. Попова выделяет два блока компетенций тьютора в условиях высшего образования:

- 1) универсальные (общие);
- 2) предметно-специализированные (профессиональные).

Универсальные компетенции позволяют тьютору проявлять качества, необходимые для реализации индивидуального маршрута студентов, такие как эмпатия, толерантность, гибкость, готовность прийти на помощь, найти неординарное решение в сложной ситуации, ответственность, инициативность, самосовершенствование и саморефлексия.

Второй блок компетенций: понимание и осознание актуальности проблемы формирования читательской грамотности у студентов педагогического вуза, решение которой необходимо осуществлять как на учебных занятиях, так и в ходе научно-исследовательской работы обучающихся; умение создавать систему методов, форм и технологий [9].

В ходе формирования читательской грамотности у первокурсников педагог, выступающий в роли тьютора, реализует уникальную траекторию, учитывая внутренние мотивы, интересы и потребности каждого первокурсника. Одновременно он выступает как:

- 1) *наставник*: главная цель – не просто передача знаний, а развитие способности к самостоятельному мышлению, принятию решений и самоорганизации;
- 2) *посредник*: тьютор выступает как связующее звено между обучающимся, преподавателями и родителями, помогая всем сторонам находить оптимальные решения;
- 3) *мотиватор активной позиции*:

тьюторский подход побуждает обучающегося быть активным участником процесса, а не пассивным потребителем информации, формирует его ответственность за собственные изменения и результаты;

4) *создатель образовательной среды*: тьютор помогает расширить образовательное пространство обучающегося, предоставив доступ к различным ресурсам и контекстам.

Особым направлением деятельности тьютора является работа со студентами с особыми потребностями, развитие их навыков и положительной мотивации к профессиональной деятельности.

Специфика тьюторского сопровождения в процессе формирования читательской грамотности у студентов первого курса заключается в том, что тьютор работает с каждым обучающимся лично, помогая ему выстраивать свой собственный образовательный путь и достигать наилучших результатов.

Анализ проблемного поля формирования читательской грамотности у будущих педагогов позволяет утверждать, что существует потребность в разработке методического оснащения исследуемого вопроса. Интересным для нашего исследования является методика, разработанная авторским коллективом ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (К. А. Таборовская, Р. А. Дощинский, Е. И. Пудовина, Е. И. Пономотрева) для формирования и оценивания читательской грамотности обучающихся всех ступеней общего образования и студентов среднего профессионального образования. Ключевым моментом методики выступает поэтапность работы с текстом.

Опираясь на данное положение, мы составили методические рекомендации (в форме конструктора) по осуществлению тьюторского сопровождения студентов первого курса в процессе формирования у них читательской грамотности. Большая часть первокурсников имеют средний и низкий уровни исследуемого феномена: при работе с текстом они затрудняются выписать ключевые слова, определить основную идею и авторскую позицию, критически оценивать тексты; использовать прочитанное при ответах на семинарских и практических занятиях, не умеют использовать на практике различные стратегии чтения. Несформированность компонентов читательской грамотности затрудняет обучение в вузе, снижает мотивацию к получению профессии, усложняет овладение фундаментом подготовки к публикации научных статей и написания тезисов докладов.

Остановимся на сущностной характеристике методического конструктора, кото-

рый представляет собой комплекс приемов, методов, стратегий, при комбинировании которых преподаватель может сформировать читательскую грамотность у студентов в процессе написания тезисов докладов и научных статей, с учетом уровня сформированности их готовности к данному виду работ. Важность подготовки обучающихся к написанию научных публикаций обусловлена тем, что во многих видах практик, которые проходят будущие педагоги, одним из элементов отчетности являются выступления на конференциях и опубликованная научная статья.

Цель разработанного нами конструктора заключается в систематизации приемов, методов, стратегий, которые помогут преподавателю вуза подготовиться к формированию исследуемого нами феномена. Составляющие нашего конструктора формируются на основе существующих ресурсов: библиотечный фонд, материально-техническое оснащение, педагогическое мастерство преподавателя.

Необходимо отметить, что процесс формирования читательской грамотности противоречив и сложен в современных условиях, когда с каждым годом у детей и молодежи падает интерес к чтению, к работе с текстовой информацией, эта проблема усложняется в связи с все большим вхождением в нашу жизнь искусственного интеллекта.

Фундамент становления исследуемого феномена закладывается в начальной школе и продолжается на последующих ступенях обучения. Особый интерес представляет для нас уровень высшего образования. Как показывают исследования, проведенные нами ранее, у первокурсников в основном преобладают средний и недостаточный уровни сформированности читательской грамотности, особенно низкими являются результаты по деятельностному критерию [6]. Первокурсники испытывают затруднения при работе с текстом, содержащим схемы, графики, таблицы; им сложно их анализировать и делать выводы, размышлять над авторской позицией, выделять ключевые слова и фразы, анализировать аргументы и доказательства, использовать полученные знания для решения проблем в новой ситуации.

Для создания оптимальных условий реализации методического конструктора нами разработана траектория навигации студентов по формированию читательской грамотности, представляющая собой движение по заданному маршруту, включающему следующие элементы:

1) направление движения (этап погружения, теоретический, практический и рефлексивный);

2) способ движения (приемы, методы, стратегии формирования читательской грамотности);

3) время доступности (или «Неделя науки»);

4) аналитический (соотнесение полученных результатов с целями, поставленными в начале навигации).

Направление движения по становлению исследуемого феномена выбирается совместно студентом и преподавателем в процессе формирования готовности к написанию тезисов докладов и научных статей. *Этап погружения* в научно-публицистическую деятельность начинается у первокурсников в рамках изучения дисциплин, определенных учебным планом («Речевые практики», «Детская литература» и т. д.). Посредством использования активных и интерактивных методов, элементов стратегии осмысленного чтения важно сформировать внутреннюю мотивацию и заинтересованность первокурсников в работе с текстовой информацией. На данном этапе осуществляется совместная работа педагога и обучающегося, направленная на становление когнитивного и мотивационно-компонентов формирования читательской грамотности, которая включает подготовку студентов к будущей профессии. Развиваются умения осознано читать литературу в рамках предметной области посредством извлечения и обработки необходимой информации, расширения интереса к разнообразным приемам работы с текстами предметной ориентации (научная статья, очерк, фрагмент параграфа учебника).

Одним из направлений деятельности педагога в роли тьютора по формированию читательской грамотности является создание условий, необходимых первокурсникам для осознания истинных желаний, интересов, в том числе читательских. Посредством наставничества педагог подводит студентов к осознанию их истинной мотивации становления профессиональных компетенций.

Описанное выше исследование и его результаты подтверждают наше предположение о том, что мотивы выбора профессии учителя и круг читательских интересов, соответственно, уровень сформированности читательской грамотности связаны между собой.

Тьюторское сопровождение предполагает формирование внутренней мотивации к становлению исследуемого феномена посредством методов и приемов, способствующих почувствовать первокурсникам себя успешными. В первую очередь этому способствует генерирование педагогом-тьютором ситуации успеха, представляющей собой целенаправленное создание единой системы предпосылок для достижения высоких результатов деятельности.

Приемы создания ситуации успеха:

- 1) дифференциация заданий;
- 2) эмоциональное поглаживание;
- 3) коллективная похвала;
- 4) шанс;
- 5) отсроченная отметка;
- 6) корзина идей;
- 7) геймификация;
- 8) умышленные ошибки.

Использование разработанного нами конструктора позволит педагогу осуществлять тьюторское сопровождение траектории навигации при переходе от одного этапа к другому. Некоторые студенты уже на первом курсе перейдут на теоретический этап, а основная масса – на последующих курсах обучения. Итак, теоретический этап предполагает развитие умений работать с научной литературой, находить и извлекать необходимую информацию для доклада или научной статьи, оценивать содержание текста и авторскую позицию. Разработанный нами конструктор предлагает на выбор педагогу и студенту методический инструментарий, в зависимости от уровня подготовленности обучающихся к данному виду деятельности. Важно отметить, что в рамках данной деятельности преподаватель использует различные формы (читательский клуб, читательская конференция, диспуты, педагогические мастерские, круглые столы, дискуссии).

Наиболее важным и ответственным является деятельностный этап, включающий определенные виды работы, который мы опишем более подробно.

Подготовку первокурсников к созданию научных публикаций необходимо начать со знакомства с видами научных статей. *По характеру представленного материала:* краткое сообщение (конспект результатов научного исследования или его отдельных этапов); оригинальная статья (подробное изложение результатов исследования, их анализ и выводы); обзорная статья (резюмирует достижения в определенной научной области, описываются современное состояние исследуемой проблемы и перспективы ее решения); дискуссионная статья (содержит идеи, вызывающие споры в научном сообществе). *По характеру решаемых задач:* научно-теоретические (теоретическое обоснование, дискуссия по изучаемой проблеме, объяснение закономерностей изучаемых явлений, методик и диагностик исследования, описание результатов эксперимента); научно-практические (описание эмпирического исследования прикладного характера); научно-методические (описание методов, методик, инструментария исследования, процесса); обзорные (анализ информации с целью привлечения внимания чи-

тателей к исследуемой проблеме).

Следующим этапом знакомства студентов с траекторией подготовки научной публикации является формирование у них понятия «научный стиль», который характеризуется логикой изложения, последовательностью, связью между отдельными частями, смысловой точностью, ясностью, объективностью, скрытой эмоциональностью, обобщенно-отвлеченным характером изложения. Необходимо познакомить студентов с общепринятыми клише, которые используются при написании тезисов докладов и научных статей.

Процесс формирования читательской грамотности у студентов необходимо осуществлять постепенно, используя различные виды работ с научными статьями. Обучающиеся должны понять структуру научной публикации, особенности изложения материала. Важно сформировать у студентов умение работать с научной литературой. Первоначально они должны научиться определять, с какой целью и для чего они знакомятся с источниками, которые в дальнейшем помогут им подготовить тезисы доклада или написать научную статью.

Работа с научными текстами вызывает у студентов большие трудности и определяется недостаточно высокой сформированностью читательской грамотности. Использование стратегии «ключевые слова» поможет обучающимся выбрать опорные пункты текста, содержащие основную нагрузку. При первичном использовании данной стратегии педагог помогает студенту разбить текст на отдельные фрагменты. Совместно они составляют смысловой ряд, подбирают к нему ключевые слова (описывающие тематику текста), извлекают и обсуждают основной смысл содержания текстового отрезка.

Подготовка к написанию тезисов докладов и научных статей включает знакомство студентов с различными формами записей, помогающих сформировать читательскую грамотность (библиографические справки, выписки, конспекты, план).

Вышеназванные методы работы с научными публикациями различных авторов способствуют формированию у студентов готовности к написанию тезисов докладов и научных статей, следовательно, осуществляется процесс становления читательской грамотности.

Подготовка тезисов докладов предполагает проработку большого объема научной информации и преобразование ее в сжатое изложение, содержащее кратко сформулированные идеи автора. В ходе написания тезисов важно научить студентов размышлять о содержании и оценке прочитанного, соотносить внетекстовую и текстовую информа-

цию, формулировать основные идеи и выводы.

Реализация *второго элемента траектории навигации процесса формирования читательской грамотности* у студентов предполагает выбор способа движения (приемы, методы, стратегии формирования читательской грамотности). С целью решения данной проблемы в рамках нашего конструктора мы предлагаем использовать в работе со студентами, в зависимости от уровня их готовности к данному виду деятельности, различные активные и интерактивные методы, стратегии Н. Н. Сметанниковой и Л. В. Пономаревой. При разработке методического конструктора в рамках данного элемента траектории навигации выде-

лим составляющие читательской грамотности, которые важны для подготовки научных публикаций: ситуация чтения, текстовые материалы, читательские, а также ключевые умения, практические навыки и вспомогательные компоненты. Определим наиболее эффективный методический инструментарий решения данного вопроса с учетом уровня сформированности исследуемого феномена у будущих педагогов. Важно учитывать, что преподаватель выполняет роль тьютора в данной ситуации. По нашему мнению, методический инструментарий целесообразно систематизировать и отразить в таблице 2.

Таблица 2. Методический конструктор формирования читательской грамотности у первокурсников посредством подготовки научных публикаций

Составляющие читательской грамотности	Уровни сформированности / соответствующий элемент инструментария		
	высокий	средний	низкий / недостаточный
поиск информации	стратегия «план»	стратегия «плюс-минус-интересно»	прием «выписка»
критическая оценка	модель Фрейер	прием «попс-формула»	стратегия «кубик Блюма»
осмысление содержания (стиль, форма текста)	прием «словарная карта», реферирование	стратегия «ориентиры предвосхищения»	прием «верные и неверные утверждения»
формулирование выводов	дискуссия	составление плана	вопросы к тексту
оценка источников	аннотация	прием «кластер»	стратегия «гlossарий»
применение знаний при написании тезисов, докладов и статей	стратегия «G-S-R» (аннотация-краткий пересказ-пересказ текста)	стратегия «пирамида фактов»	стратегия «резюме и парафраз»
умение работать с разными форматами текстов	прием «денотатный граф»	стратегия «Н-Н-Н» (номенклатура-новые знания-непонятное)	стратегия «инсерт»
критическое мышление при работе с интернет-источниками	стратегия «кольца Венна», интеллектуальные карты	стратегия «фишбоун»	прием «шапка вопросов»

Ценность методического конструктора заключается в том, что каждый педагог, выступающий в роли тьютора, предлагает студентам самостоятельно выбрать стратегию, модель или прием, позволяющие сформировать то или иное умение читательской грамотности при работе с текстовой информацией (ее анализом и дальнейшим использованием в процессе подготовки научных публикаций).

Важно осуществлять постепенную работу по подготовке к написанию научных публикаций, которые представляют собой работы, созданные в процессе исследования какой-либо научной проблемы, а также теоретические обобщения [2]. Они подразделяются на две основные группы: *научно-исследовательские* (монография, научные статьи, тезисы докладов, автореферат, методические разработки, сборники научных работ, депонирование); *источниковедческие*.

В первый год обучения студенты гото-

вятся к написанию тезисов докладов и научных статей, преподаватель осуществляет тьюторское сопровождение, предполагающее создание условий для каждого студента при подготовке научных публикаций, раскрытие внутреннего научного потенциала и формирование положительной мотивации к данному виду деятельности.

Осуществление *третьего элемента траектории навигации процесса формирования читательской грамотности* у первокурсников – «время доступности» – начинается в середине первого семестра, когда у студентов закончился период адаптации к обучению в вузе. Закладываются интерес к изучению научных публикаций и положительная мотивация к последующему написанию тезисов и статей. Активная фаза данного элемента траектории на первом курсе наступает в ходе подготовки «Недели науки» в институте, когда первокурсники готовятся к своим научным дебютам.

В конце первого года обучения преподаватель реализует *аналитический этап* (соотнесение полученных результатов с целями, поставленными в начале навигации). Педагог, выступающий в роли тьютора, создает условия для осознания первокурсниками своих возможностей в данном виде деятельности, помогает составить индивидуальную траекторию дальнейшего процес-

са формирования читательской грамотности; создает контекст ситуации рефлексивного анализа, обсуждая возникшие трудности при подготовке тезисов докладов и написании научных статей, помогает понять, чего недостаточно для более успешных выступлений на студенческих конференциях, совместно выявляют дефициты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахияров, К. Ш. Формирование познавательной активности студентов в процессе обучения : учебное пособие / К. Ш. Ахияров, Ю. П. Правдин. – Уфа : Башкирский ГПИ, 1987. – 79 с.
2. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
3. Гаврилюк, Т. В. Тьюторское сопровождение в условиях индивидуальных образовательных траекторий в вузе / Т. В. Гаврилюк, В. Ю. Бочаров // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2025. – Т. 28, № 1. – С. 78–109. – DOI: 10.31119/jssa.2025.28.1.4. – EDN BVUPWD.
4. Ерофеева, Н. Е. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе / Н. Е. Ерофеева, Г. А. Мелекесов, И. В. Чикова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 7 (182). – С. 98–104. – EDN VAUPGH.
5. Ефимова, Л. Д. Художественный текст как средство формирования читательской грамотности студентов: педагогические подходы и практические приемы / Л. Д. Ефимова. – URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialy/hudojestvennyy-tekst-kak-sredstvo-formir.24273889705/> (дата обращения: 14.10.2025).
6. Жданова, Н. М. Влияние гаджетов на формирование читательской грамотности студентов педагогического вуза: исследовательско-методический аспект / Н. М. Жданова, А. В. Манакова, И. А. Тютюева // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 4 (6). – С. 8–19. – EDN NEVEWS.
7. Жданова, Н. М. Исследование проблемы формирования мотивационного компонента читательской грамотности у студентов педагогического вуза / Н. М. Жданова, А. В. Манакова, И. А. Тютюева // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3 (5). – С. 32–40. – EDN SXGJJH.
8. Жданова, Н. М. Проблемы формирования читательской грамотности будущих учителей начальных классов и траектория их преодоления / Н. М. Жданова, И. А. Тютюева, А. В. Манакова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 279–286. – EDN GMJQNS.
9. Исторические истоки и теоретические основы тьюторства : учебно-практическое издание : хрестоматийный учебник по дисциплине «Исторические истоки и теоретические основы тьюторства» / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики ; сост. А. В. Медведева, И. Б. Клубина. – Владивосток : Дальневосточный федеральный университет, 2014. – 243 с.
10. Казакова, А. Г. Научная статья как результат деятельности исследователя / А. Г. Казакова // Культура и образование. – 2013. – № 1 (10). – С. 109–115. – EDN THQKYN.
11. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Издательство «Просвещение», 1990. – 192 с. – EDN SJPJOJ.
12. Оленчук, А. В. Практические советы начинающим исследователям по написанию научных статей / А. В. Оленчук, В. И. Черных // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. – 2017. – Т. 15, № 1. – С. 4. – EDN ZXYVCT.
13. Подъянова, С. М. Опорные сигналы – средство развития умений смыслового чтения текстов на уроках окружающего мира / С. М. Подъянова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (44). – С. 133–137. – EDN FUSKIZ.
14. Спиридонова, Ю. С. Особенности профессиональной подготовки будущих учителей к моделированию и внедрению электронных образовательных ресурсов / Ю. С. Спиридонова // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2 (4). – С. 64–68. – EDN QNVRLY.
15. Тютюева, И. А. Читательская грамотность студентов вуза: теоретико-прикладной аспект : коллективная монография / И. А. Тютюева, Н. М. Жданова. – Шадринск : Шадринский государственный педагогический университет, 2024. – 131 с. – EDN DDMRER.
16. Углова, Н. В. Формирование читательской и коммуникативной грамотности обучающихся : методические материалы / Н. В. Углова. – Липецк : ГАУДПО ЛО «ИРО», 2021. – 112 с.
17. Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : книга для учителя / Г. И. Щукина. – Москва : Просвещение, 1986. – 144 с.

REFERENCES

1. Akhiyarov, K. Sh., Pravdin, Yu. P. (1987). Formirovanie poznavatel'noy aktivnosti studentov v protsesse obucheniya = Formation of cognitive activity of students in the learning process. Ufa: Bashkir State Pedagogical Institute, 79 p.
2. Bozhovich, L. I. (1995). Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: problemy formirovaniya lichnosti = Selected psychological works: Problems of personality formation. Moscow: International Pedagogical Academy, 209 p.

3. Gavriluk, T. V., Bocharov, V. Yu. (2025). T'yutorskoe soprovozhdenie v usloviyakh individual'nykh obrazovatel'nykh traektoriy v vuze = Tutor support in the conditions of individual educational trajectories at the university. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 28(1), 78–109. DOI: 10.31119/jssa.2025.28.1.4. EDN BVUPWD.
4. Erofeeva, N. E., Melekesov, G. A., Chikova, I. V. (2015). Opyt realizatsii t'yutorskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo protsessa v vuze = The experience of implementing tutor support for the educational process in university. *Bulletin of the Orenburg State University*, 7(182), 98–104. EDN VAUPGH.
5. Efimova, L. D. Khudozhestvennyy tekst kak sredstvo formirovaniya chitatel'skoy gramotnosti studentov: pedagogicheskie podkhody i prakticheskie priemy = Artistic text as a means of forming students' reading literacy: Pedagogical approaches and practical techniques. Available at October 14, 2025 from <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/hudozhestvennyy-tekst-kak-sredstvo-formir.24273889705/>.
6. Zhdanova, N. M., Manakova, A. V., Tyutyueva, I. A. (2024). Vliyanie gadzhetov na formirovanie chitatel'skoy gramotnosti studentov pedagogicheskogo vuza: issledovatel'sko-metodicheskii aspekt = The influence of gadgets on the formation of reading literacy of pedagogical university students: A research and methodological aspect. *Scientific Notes of Shadrinsk State Pedagogical University*, 4(6), 8–19. EDN NEVEWS.
7. Zhdanova, N. M., Manakova, A. V., Tyutyueva, I. A. (2024). Issledovanie problemy formirovaniya motivatsionnogo komponenta chitatel'skoy gramotnosti u studentov pedagogicheskogo vuza = A study of the problem of the formation of the motivational component of reading literacy among students of a pedagogical university. *Scientific Notes of Shadrinsk State Pedagogical University*, 3(5), 32–40. EDN SXGJJH.
8. Zhdanova, N. M., Tyutyueva, I. A., Manakova, A. V. (2024). Problemy formirovaniya chitatel'skoy gramotnosti budushchikh uchiteley nachal'nykh klassov i traektoriya ikh preodoleniya = Problems of the formation of reading literacy of future primary school teachers and the trajectory of overcoming its. *Pedagogical Education in Russia*, 6, 279–286. EDN GMJQNS.
9. Medvedeva, A. V., Klyubina, I. B. (Eds.). (2014). Istoricheskie istoki i teoreticheskie osnovy t'yutorstva = Historical origins and theoretical foundations of tutoring. Vladivostok: Far Eastern Federal University, 243 p.
10. Kazakova, A. G. (2013). Nauchnaya stat'ya kak rezul'tat deyatel'nosti issledovatelya = Scientific article as a result of the researcher's activity. *Culture and Education*, 1(10), 109–115. EDN THQKYN.
11. Markova, A. K., Matis, T. A., Orlov, A. B. (1990). Formirovanie motivatsii ucheniya = Formation of teaching motivation. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 192 p. EDN SJPJOJ.
12. Olenchuk, A. V., Chernykh, V. I. (2017). Prakticheskie sovery nachinayushchim issledovatelyam po napisaniyu nauchnykh statey = Practical advice to novice researchers on writing scientific articles. *Electronic Scientific Publication Almanac Space and Time*, 15(1), 4. EDN ZXYVCT.
13. Podyanova, S. M. (2019). Opornye signaly – sredstvo razvitiya umeniy smyslovogo chteniya tekстов na urokakh okruzhayushchego mira = Reference signals – a means of developing the skills of semantic reading of texts in the lessons of the surrounding world. *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, 4(44), 133–137. EDN FUSKIZ.
14. Spiridonova, Yu. S. (2024). Osobennosti professional'noy podgotovki budushchikh uchiteley k modelirovaniyu i vnedreniyu elektronnykh obrazovatel'nykh resursov = Features of professional training of future teachers for the modeling and implementation of electronic educational resources. *Scientific Notes of Shadrinsk State Pedagogical University*, 2(4), 64–68. EDN QNVRLY.
15. Tyutyueva, I. A., Zhdanova, N. M. (2024). Chitatel'skaya gramotnost' studentov vuza: teoretiko-prikladnoy aspekt = Reader's literacy of university students: Theoretical and applied aspect. Shadrinsk: Shadrinsk State Pedagogical University, 131 p. EDN DDMRER.
16. Uglova, N. V. (2021). Formirovanie chitatel'skoy i kommunikativnoy gramotnosti obuchayushchikhsya = Formation of students' reading and communicative literacy. Lipetsk: Institute of Education Development, 112 p.
17. Shchukina, G. I. (1986). Rol' deyatel'nosti v uchebnom protsesse = The role of activity in the educational process. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 144 p.

ТЕХНИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИМ КОНСТРУКЦИЯМ (ЧАНКАМ) НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Зеленина Лилия Евгеньевна,

SPIN-код: 7972-2442

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, zel-liliya@yandex.ru

Походзей Галина Викторовна,

SPIN-код: 1980-0881

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, g.v.pokhodzey@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; образовательный процесс; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; иноязычная лексика; лексические единицы; педагогические технологии; коллокации; лексический подход; лексические компетенции; коммуникативные навыки; коммуникативные компетенции; лексические конструкции

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу обучения лексическим блокам (чанкам). Перечислены основные категории чанков, которые необходимо усвоить в процессе обучения. Исследуется эффективность чанков на занятиях по иностранному языку. Показана важность контекста и понимания задач в процессе овладения лексическими блоками. В статье будут рассмотрены и проанализированы техники обучения целостным выражениям (чанкам). Анализируются практические аспекты внедрения лексического подхода в педагогический процесс. Сравниваются межъязыковые особенности и рассматриваются социокультурные параметры для оптимизации обучения в контексте современных методик. Цель статьи заключается в поиске способов интенсификации и оптимизации процесса обучения, работы студентов и преподавателей, организации самостоятельной работы и эффективного усвоения учебного материала. Рассмотрены речевые действия, направленные на развитие определенных лексических навыков и умений для дальнейшей профессиональной коммуникации. Подчеркивается, что использование лексических чанков делает речь более естественной. Представлены задания, направленные на формирование заявленной компетенции. Отмечены объективные и субъективные трудности в процессе формирования лексических навыков обучающихся. Перечислены основные методические ошибки в процессе обучения лексике. Авторами отмечаются перспективы работы в данном направлении.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Зеленина, Л. Е. Техники обучения лексическим конструкциям (чанкам) на иностранном языке как средство повышения коммуникативной компетенции студентов / Л. Е. Зеленина, Г. В. Походзей // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 182–186.

LEARNING TECHNIQUES TO LEXICAL CONSTRUCTIONS (CHUNCES) AS AN INSTRUMENT OF INCREASING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

Zelenina Liliya Evgenievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Professionally-Oriented Linguistic Education, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Pokhodzey Galina Victorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Professionally-Oriented Linguistic Education, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: higher education institutions; students; educational process; foreign languages; methods of teaching foreign languages; methods of foreign languages in higher education; foreign language vocabulary; lexical units; pedagogical technologies; collocations; lexical approach; lexical competencies; communication skills; communication competencies; lexical constructions

ABSTRACT. The article deals with the analysis of teaching to lexical blocks (chunks). The article contains the description of the main categories of chunks, which are needed to be learnt in the learning process are. The article highlights the efficiency of learning chunks in learning foreign language. The authors focus the importance of the context and understanding the tasks in the process of mastering lexical blocks. The article includes the analysis of the learning techniques to the lexical expressions (chunks) and practical aspects of implementing lexical approach in pedagogical process. Translingual features are compared. The authors investigate the sociocultural parameters for optimization the learning process in the context of modern methods. The aim of the article is searching the ways of intensification and optimization in the learning process of teachers and students. The importance of independent students' work and learning effective methods is a key point of the article. Speech acts aimed at the development of definite lexical skills for professional communication are given. Special exercises aimed at the forming of communicative competence. Using lexical chunks in speech makes our speech more natural. The article contains the description of objective and subjective difficulties in the process of teaching students. The authors analyze methodological mistakes in the process of teaching chunks. The authors describe the perspectives of investigating this direction.

FOR CITATION: Zelenina, L. E., Pokhodzey, G. V. (2026). Learning Techniques to Lexical Constructions (Chunks) as an Instrument of Increasing Students' Communicative Competence. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 182–186.

Обучение иностранным языкам является важным компонентом системы современного образования. Создание эффективной технологии обучения иностранному языку было и остается самой актуальной задачей преподавания. Под эффективной технологией понимается быстрое усвоение базового лексико-грамматического материала, который обеспечивает успешность иноязычной коммуникации в ситуациях повседневного общения.

Целью нашего исследования стали проблема формирования иноязычной лексической компетенции, разработка техник и заданий, направленных на эффективное овладение лексическими блоками (чанками) и их активное применение на практике.

Методологической основой данного исследования явился анализ научной и научно-методической литературы, посвященной данной проблематике, для построения методической концепции, направленной на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Необходимо отметить перспективность данного образовательного направления. Лексический подход связан с изучением языка в контексте фраз, выражений и фрагментов речи, а не отдельных слов, что дает возможность сократить временные затраты в процессе формирования и совершенствования языковых компетенций обучающихся.

Повседневное общение состоит из типичных ситуаций, которые отражаются в устойчивых фразах и словосочетаниях. К ним относятся приветствие, телефонные звонки, переговоры, представление продукта или проекта, обмен репликами о работе и учебе, которые изучаются в связи с определенной коммуникативной задачей. Лексические чанки позволяют даже начинающему обучающемуся строить фразы, опираясь на нормы разговорного языка, и бегло вести коммуникацию на иностранном языке.

Чанки – это «устойчивые сочетания слов или фразы, которые используются в речи как единое целое. Они облегчают понимание и запоминание языка, разбивая предложения на более мелкие, осмысленные блоки» [9, с. 67]. Чанки – это готовые связки слов, которые мозг хранит и воспроизводит как единое целое (*at the end of the day, I have some things to take care of*).

Лексический подход – это методика обучения иностранному языку, которая строится на использовании готовых лексических единиц (чанков) вместо отдельных слов и грамматических правил. Данный подход подразумевает, что язык состоит из

сборных единиц, которые являются комбинацией слов, связанных с определенным значением или контекстом употребления.

Основные принципы лексического подхода:

1. Чанки – это основа языка. Вместо изучения слов и грамматических правил по отдельности учащиеся изучают и запоминают чанки, что помогает им говорить более естественно и бегло.

2. Контекстуальное обучение. Лексический подход подразумевает изучение языка в контексте, учащиеся изучают, как и когда использовать определенные чанки.

3. Практическое применение. Лексический подход направлен на использование языка на практике. В процессе обучения акцент делается на развитии коммуникативных навыков.

4. Индивидуальный подход к каждому ученику с учетом его уровня знаний и потребностей [14, р. 37].

Примеры использования чанков в языке можно разделить на несколько категорий в зависимости от типа чанков и целей их использования.

Коллокации являются наиболее распространенными чанками в языке. Они представляют собой комбинации слов, которые часто встречаются вместе и несут определенное значение. Примеры коллокаций: *heavy rain, to make progress, to make a difference*.

Фразовые глаголы – это глаголы, которые употребляются вместе с предлогами или наречиями для выражения определенного действия. Примеры фразовых глаголов: *come up, put away, get down*.

Фразовые существительные – это существительные, которые употребляются вместе с другими словами, чтобы образовать определенное значение. Фразовые существительные являются субстантивными эквивалентами фразовых глаголов и используются в предложениях как обычные существительные, указывая на действие или концепцию, выраженную фразовым глаголом. Примеры фразовых существительных: *by the way, in a nutshell, all day long, it doesn't make sense*.

Фиксированные выражения – это выражения, которые имеют фиксированную форму и значение. К ним относятся такие выражения, как *It doesn't make sense, time will tell, break a leg*.

Мозг человека устроен так, что одним списком слов и правилами запустить речь невозможно. Проблема состоит не в том, что обучающийся мало старается, а в том,

что необходимо тренировать навык, а не знания. Поскольку зачастую навык тренируется недостаточно, в момент речи часто включаются паузы, проводится перевод в голове и возникает страх ошибок.

Обучение лексике через овладение чанками позволяет создать более наглядные и конкретные уроки, перемещая акцент на реальный контекст и реальные примеры использования языка.

К преимуществам обучения чанкам можно отнести увеличение словарного запаса, развитие навыков устной и письменной речи, понимание естественной речи на слух. Обучение включает в себя аутентичные материалы и диалоги, что позволяет студентам лучше понимать и использовать язык. Использование чанков увеличивает беглость восприятия письменного и голосового текстов, ввиду того что обучающиеся не просто улавливают отдельные слова, а слышат или предугадывают сочетание слов. Также можно отметить, что, запоминая лексику блоками, мы развиваем способность мыслить на языке.

При обучении иностранному языку необходимо определить, какую задачу ученику нужно решить. Например, при изучении темы «My flat» это может быть описание квартиры (выставить на продажу, купить квартиру, подобрать для туристов и т. д.), необходимо выбрать лексические выражения, которые работают на вашу цель и направлены на решение профессиональных задач.

Если лексика собрана вокруг определенной задачи, она будет создавать прочные ассоциативные связи. Если изучать слова хаотично, они остаются разрозненными и в нужный момент человек может не подобрать нужную конструкцию. Структурированная лексика быстрее помогает извлекать нужные фразы.

Для того чтобы выбрать правильную подборку лексических выражений, необходимо проанализировать задачи, которые студентам нужно решить. Это может быть: звонок клиентам, представление доклада на конференции, встреча с партнерами, представление своей исследовательской работы. Далее необходимо составить список фраз для каждой ситуации. Например, если студенту нужно представить презентацию, будут актуальны фразы: *our key objective is, let's take a closer look, to summarize the approach*. При изучении не отдельных слов, а конструкций мозг создает речевые сценарии, которые активируются автоматически.

Педагогу необходимо определить типовые ситуации, где студенту нужно говорить. У магистров это может быть: представление себя, представление диссертационного ис-

следования, обсуждение проекта или презентации. Если мы берем обсуждение проекта, дальше определяем коммуникативную задачу, которую хотим решить (задать вопросы, дать обратную связь, похвалить проект, выделить сильные стороны и т. д.).

Если нужно задать уточняющие вопросы, вводим в обучение следующие выражения: *could you clarify; what do you mean by; that's an interesting point, but*. Если нужно высказать свое мнение, используем следующие выражения: *from my perspective; actually what I mean is; to summarize my opinion*. Освоив данные конструкции, обучающиеся уже используют их в речи без перевода и могут дать обратную связь. Если слова собраны вокруг конкретной задачи, они создают прочные ассоциативные связи. Английский язык, который работает на решение конкретной задачи, – это не отдельные слова, а четко подобранные фразы для конкретных ситуаций.

Техники

Можно предложить студентам выписать 5 привычных фраз и всем вместе постараться найти им замену в виде чанков – так, как бы сказал носитель. Например, *begin – get started, let's come back to it later – let's circle back to it later, I haven't seen you for a long time – long time no see*. После необходимо произнести эти фразы вслух.

Необходимо практиковать чанки, а не отдельные слова. Вместо *responsible* можно дать конструкцию *I am responsible for* и предложить студентам составить предложения – за что они отвечают в семье, общении, на работе. Также можно порекомендовать привязывать чанки к реальным действиям или ситуациям: *I get down to my homework; let's call it a day, it's too late*. Можно предложить произносить чанки с разной интонацией. Данное упражнение улучшает произношение и помогает мозгу переводить речь в автоматический режим. Это тот же механизм, благодаря которому дети учатся у родителей, – через подражание. Вы копируете голос диктора, и звучание становится синхронным. Необходимо повторить за носителем несколько раз, что способствует живой и естественной речи.

Мозг запоминает те действия, которые вы делаете чаще всего. Если вы просто слушаете, не проговаривая, то тренируется молчание или пассивное слушание, а роль говорящего и участника процесса не закрепляется. Когда вы проговариваете выражения, вы отвечаете за активное владение языком, а не за пассивное понимание.

Изучая определенное лексическое выражение, например *I have gotta go*, нужно предложить студенту выбрать и прогово-

рить три ситуации, в которых можно использовать данное выражение. Это может быть встреча со знакомым на улице, когда вы в гостях, когда опаздываете. В дальнейшем студенту будет проще устанавливать связь между фразой и контекстом и использовать ее в дальнейшем.

По окончании изучения темы или раздела необходимо устраивать речевые спринты. Студенту дается небольшая тема, на которую он минуту говорит без остановки, используя изученные конструкции. Даже если студент будет повторяться, происходит тренировка потока речи, а не отдельных фраз.

После прочтения текста, например «*Spending money*», студентам необходимо выбрать и выписать чанки, которые описывают их собственные финансовые привычки. Например: *fork out, keep track of money, reduce expenses*. Также можно выписать финансовые привычки, от которых хотелось бы избавиться, или чанки, описывающие полезные финансовые привычки, которые хотелось бы приобрести. Можно выписать финансовые привычки, которые раздражают или восхищают в других. Это должен

быть принципиальный, осознанный выбор, который студент пропускает через себя.

Можно попросить студента составить предложения с данными чанками, которые относятся к ним, или попросить подготовить небольшое выступление, выбрать чанки и объяснить свой выбор (почему хотите избавиться от этих привычек, как изменится ваша жизнь после приобретения данных привычек). Один студент может зачитать свои финансовые привычки, а другой постараться объяснить, почему он так делает (*he saves money because he is planning to buy a car, she keeps track of money to control her financial situation*).

К основным выводам исследования мы относим идею о том, что усвоение новой лексики блоками способствует созданию более эффективного и адаптивного подхода к обучению. Изучение языка через чанки способствует более наглядному и конкретному обучению. Данный подход позволяет более эффективно распределить время на занятиях, ускорить процесс обучения, повысить мотивацию студентов и предотвратить выгорание студентов и преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аведова, Р. П. Стратегии запоминания новых лексических единиц при изучении иностранного языка с позиции нейролингвистического программирования / Р. П. Аведова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 2-1 (56). – С. 181–183. – EDN VJUIID.
2. Агасиева, И. Р. Современные подходы и методы обучения иностранному языку / И. Р. Агасиева, Г. Б. Мамедова // Современный ученый. – 2020. – № 1. – С. 8–13. – EDN ZDAZFH.
3. Бордовская, Н. В. Современные образовательные технологии : учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, школьных педагогов и вузовских преподавателей / Н. В. Бордовская, О. О. Жебровская, И. М. Бродская. – 3-е издание, стереотипное. – Москва : Компания КноРус, 2013. – 432 с. – EDN TIBHTZ.
4. Елухина, Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 9–13.
5. Ерофеева, Е. В. Способы меморизации лексических единиц при изучении французского языка / Е. В. Ерофеева // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2018. – № 4. – С. 72–76. – EDN XTAOSL.
6. Желтова, Е. П. 4.3. Ситуационная методика обучения иностранному языку в техническом вузе: практический аспект / Е. П. Желтова // Профессиональные компетенции в высшей школе : коллективная монография. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2018. – С. 294–300. – EDN URCLLE.
7. Жигалова, А. В. Лексический подход в преподавании английского языка / А. В. Жигалова // Colloquium-Journal. – 2019. – № 12-4 (36). – С. 23–25. – EDN RVJPPF.
8. Кичкирева, А. В. Как улучшать образовательные результаты и предотвращать выгорание через комбинацию инструментов: лексический подход, Agile-педагогика и искусственный интеллект / А. В. Кичкирева // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 4. – С. 208–212. – EDN UKJNWW.
9. Нестерова, Я. А. Анализ педагогических возможностей использования чанков при обучении иностранным языкам в высшей школе / Я. А. Нестерова, А. Ю. Исаева // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2024. – № 4. – С. 66–72. – EDN DXWJZB.
10. Панина, Е. В. Лексический аспект обучения второму иностранному языку (из опыта применения лексического подхода) / Е. В. Панина, Д. А. Фурсова // Universum: филология и искусствоведение. – 2022. – № 11 (101). – С. 26–31. – EDN SYSONW.
11. Походзей, Г. В. Диалог культур как средство развития иноязычной межкультурной компетенции на занятиях иностранного языка / Г. В. Походзей // Формирование поликультурной языковой личности специалиста средствами родного, ИЯ и русского языков : сб. материалов всеросс. круглого стола. – Орел, 2013. – С. 84–88.
12. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – 264 p.
13. Lewis, M. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice / M. Lewis. – Hove : Language Teaching Publications, 1997. – 223 p.
14. Lewis, M. The lexical approach: The State of ELT and a Way Forward / M. Lewis. – Cengage ELT, 1993. – 176 p.

15. Spratt, M. The Teaching Knowledge Test Course / M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams. – Cambridge : Cambridge University Press, 2011. – 188 p.
16. Ten Questions About Language Awareness / R. Bolitcho, R. Carter, R. Huges [et al.] // *ELT Journal*. – 2003. – Vol. 57/3. – P. 251–259.

REFERENCES

1. Avedova, R. P. (2016). Strategii zapominaniya novykh leksicheskikh edinit pri izuchenii inostrannogo yazyka s pozitsii neyrolingvisticheskogo programmirovaniya = Strategies for memorizing new lexical units when learning a foreign language from the perspective of neuro-linguistic programming. *Philological Sciences. Questions of Theory and Practice*, 2-1(56), 181–183. EDN VJUIID.
2. Agasieva, I. R., Mamedova, G. B. (2020). Sovremennye podkhody i metody obucheniya inostrannomu yazyku = Modern approaches and methods of teaching a foreign language. *Modern Scientist*, 1, 8–13. EDN ZDAZFH.
3. Bordovskaya, N. V., Zhebrovskaya, O. O., Brodskaya, I. M. (2013). Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii = Modern educational technologies. 3rd edition. Moscow: KnoRus Company, 432 p. EDN TIBHTZ.
4. Elukhina, N. V. (2002). Rol' diskursa v mezhekul'turnoy kommunikatsii i metodika formirovaniya diskursivnoy kompetentsii = The role of discourse in intercultural communication and the methodology of the formation of discursive competence. *Foreign Languages at School*, 3, 9–13.
5. Erofeeva, E. V. (2018). Sposoby memorizatsii leksicheskikh edinit pri izuchenii frantsuzskogo yazyka = Methods of memorization of lexical units in the study of the French language. *Current Problems of German Studies, Roman Studies and Russian Studies*, 4, 72–76. EDN XTAOSL.
6. Zheltova, E. P. (2018). 4.3. Situatsionnaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy vuz: prakticheskiy aspekt = Situational methods of teaching a foreign language in a technical university: A practical aspect. *Professional competencies in higher education*, 294–300. Ulyanovsk: Kentshenskaya Victoria Valerievna (Zebra Publishing House). EDN URCLLE.
7. Zhigalova, A. V. (2019). Leksicheskiy podkhod v prepodavanii angliyskogo yazyka = Lexical approach in teaching English. *Colloquium-Journal*, 12-4(36), 23–25. EDN RVJPPF.
8. Kichkireva, A. V. (2023). Kak uluchshat' obrazovatel'nye rezul'taty i predotvrashchat' vygoranie cherez kombinatsiyu instrumentov: leksicheskiy podkhod, Agile-pedagogika i iskusstvennyy intellekt = How to improve educational outcomes and prevent burnout through a combination of tools: Lexical approach, Agile pedagogy and artificial intelligence. *Modern Pedagogical Education*, 4, 208–212. EDN UKJNWW.
9. Nesterova, Ya. A., Isaeva, A. Yu. (2024). Analiz pedagogicheskikh vozmozhnostey ispol'zovaniya chankov pri obuchenii inostrannym yazykam v vysshey shkole = Analysis of pedagogical possibilities of using chunks in teaching foreign languages in higher education. *Proceedings of the Tula State University. Pedagogy*, 4, 66–72. EDN DXWJZB.
10. Panina, E. V., Fursova, D. A. (2022). Leksicheskiy aspekt obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (iz opyta primeneniya leksicheskogo podkhoda) = The lexical aspect of teaching a second foreign language (from the experience of applying a lexical approach). *Universum: Philology and Art Criticism*, 11(101), 26–31. EDN SYSONW.
11. Pokhodzey, G. V. (2013). Dialog kul'tur kak sredstvo razvitiya inoyazychnoy mezhekul'turnoy kompetentsii na zanyatiyakh inostrannogo yazyka = Dialogue of cultures as a means of developing foreign-language intercultural competence in foreign language classes. *Formation of a specialist's multicultural linguistic personality by means of native, foreign and Russian languages*, 84–88. Orel.
12. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. (1993). Cambridge: Cambridge University Press, 264 p.
13. Lewis, M. (1997). Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. Hove: Language Teaching Publications, 1223 p.
14. Lewis, M. (1993). The lexical approach: The State of ELT and a Way Forward. Cengage ELT, 176 p.
15. Spratt, M., Pulverness, A., Williams, M. (2011). The Teaching Knowledge Test Course. Cambridge: Cambridge University Press, 188 p.
16. Bolitcho, R., Carter, R., Huges, R. et al. (2003). Ten Questions About Language Awareness. *ELT Journal*, 57/3, 251–259.

ОТ ПРОМТА К ТЕКСТУ: СОЗДАНИЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Ильнер Екатерина Александровна,

SPIN-код: 6426-8010

кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель Центра русского языка, Совместный университет МГУ-ППИ, Китайская Народная Республика, г. Шэньчжэнь, e.a.berezovskaya@urfu.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; искусственный интеллект; РКИ; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; образовательный процесс; нейросети; нейронные сети; генерация учебных текстов; учебные тексты; промт-инжиниринг; учебные материалы

АННОТАЦИЯ. В статье представлена методика создания учебных текстов для преподавания русского языка как иностранного с использованием нейросетевых технологий. В основе методики лежит комплексный подход, сочетающий классические лингводидактические принципы с современными возможностями искусственного интеллекта. Подробно анализируются критерии качественного учебного текста, такие как соответствие уровню владения (A2–B1), профессиональная направленность и культурная релевантность. На практических примерах (кейсах) демонстрируется эффективный алгоритм промт-инжиниринга для генерации материалов средствами языковой модели DeepSeek-R1 – от составления детализированного запроса до итеративной оптимизации и финальной постобработки. В работе приведены примеры успешной генерации текстов по двум дисциплинам: «Общее владение» (с культурологическим компонентом) и «Русский язык для профессионального общения (язык специальности)» (вычислительная математика). Уделяется внимание профессионально-этическим аспектам использования искусственного интеллекта как усиливающего, а не заменяющего преподавателя. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения предложенных решений для оперативного создания персонализированных учебных материалов, разработки пособий и повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ильнер, Е. А. От промта к тексту: создание учебных материалов по русскому языку как иностранному с использованием искусственного интеллекта / Е. А. Ильнер // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 187–195.

FROM CONCEPT TO TEXT: CREATING EDUCATIONAL MATERIALS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Illner Ekaterina Alexandrovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Senior Lecturer of Russian Language Center, Shenzhen MSU-BIT University, People's Republic of China, Shenzhen

KEYWORDS: Russian Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; educational process; neural networks; neural networks; generation of educational texts; educational texts; industrial engineering; educational materials; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; artificial intelligence; RFL; Russian as a foreign language; teaching methods of the Russian language; educational process; neural networks; neural networks; generation of educational texts; educational texts; industrial engineering; educational materials

ABSTRACT. The article presents a methodology for creating educational texts for teaching Russian as a foreign language using neural network technologies. The methodology is based on an integrated approach combining classical linguodidactic principles with modern artificial intelligence capabilities. The criteria of a high-quality educational text are analyzed in detail, such as compliance with the level of proficiency (A2–B1), professional orientation and cultural relevance. Practical examples (cases) demonstrate an effective industrial engineering algorithm for generating materials using the DeepSeek-R1 language model, from creating a detailed query to iterative optimization and final post-processing. The paper provides examples of successful text generation in two disciplines: “General knowledge” (with a cultural component) and “Russian for professional communication (specialty language)” (computational mathematics). Attention is paid to the professional and ethical aspects of using artificial intelligence as a reinforcement rather than a substitute teacher. The practical significance of the research lies in the possibility of applying the proposed solutions for the rapid creation of personalized educational materials, the development of manuals and advanced training of teachers of Russian as a foreign language.

FOR CITATION: Illner, E. A. (2026). From Concept to Text: Creating Educational Materials on Russian as a Foreign Language Using Artificial Intelligence. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 187–195.

Введение

Современные нейросетевые технологии становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, открывая новые возможности для создания и адаптации учеб-

ных материалов. По мнению многих специалистов, искусственный интеллект (далее – ИИ) открывает новые возможности для персонализации образования. Он, в частности, позволяет адаптировать программы к

индивидуальным потребностям студентов, сокращает временные затраты преподавателя, помогает ему разнообразить учебный контент и т. п. [16, с. 400]. Одна из задач, которые позволяет решать ИИ в условиях цифровизации образования, – генерация учебных текстов по русскому языку как иностранному (далее – РКИ). Как отмечается в исследованиях, интеграция ИИ в образование позволяет улучшить качество обучения, сделать его более доступным и персонализированным [7, с. 115].

В настоящее время подбор учебных материалов часто сопряжен с рядом проблем, одна из которых – быстрое устаревание содержания. Особенно это касается текстов, описывающих социально-политические и культурные реалии. Яркий пример – динамично меняющаяся система российского образования: учебные тексты, посвященные теме «Высшее образование в России», которые были актуальны еще 5 лет назад, сегодня уже не вполне отражают реальную ситуацию. Другая проблема может быть связана с адаптацией текстов, содержащих специальную научную информацию, необходимых на занятиях по языку специальности (далее – ЯС), под уровневые возможности студентов.

В связи с этим возможность оперативного создания и/или адаптации учебных материалов, учитывающих как уровень языковой подготовки студентов, так и их профессиональные интересы, приобретает особую актуальность. Нейросетевые технологии позволяют в кратчайшие сроки генерировать тексты, соответствующие как возможностям студентов, так и конкретной учебной задаче. При этом, как подчеркивают Е. В. Дзюба, С. А. Еремина и Е. В. Мушенко, ключевая роль преподавателя сохраняется – именно он осуществляет содержательный и методический контроль, обеспечивая качество и адекватность создаваемых материалов [5, с. 182].

Целью данной статьи является описание методики создания учебных текстов с помощью нейросети DeepSeek-R1. При разработке методики были решены следующие задачи:

- 1) определение критериев качественного учебного текста для уровня А2–В1 владения РКИ;
- 2) создание алгоритма составления эффективных промтов для нейросетевых инструментов;
- 3) выявление оптимальных стратегий постобработки сгенерированных материалов;
- 4) анализ профессионально-этических аспектов использования ИИ в преподавании.

Теоретической основой исследования послужили работы отечественных специа-

листов в области цифровой лингводидактики, в том числе Е. В. Дзюбы, С. А. Ереминой и Е. В. Мушенко, В. А. Усовой, М. Л. Гусельниковой, П. В. Сысоева, Е. М. Филатова и др.

Новизна исследования заключается в комплексном подходе, сочетающем лингводидактические принципы с технологическими возможностями нейросетевых инструментов. Практическая значимость определяется возможностью применения предложенных решений в практике преподавания РКИ, создании учебных пособий и системе повышения квалификации преподавателей.

Статья включает теоретический анализ проблемы, описание методики исследования, представление кейсов, обсуждение профессионально-этических аспектов и заключение, в котором представлены возможные перспективы дальнейших исследований.

Теоретические основы исследования

Современная методика преподавания РКИ выработала комплекс требований к учебным текстам, основанных на многолетних исследованиях языкового освоения. Как справедливо отмечает Е. В. Бабкина, «учебный текст является одним из главных средств, обеспечивающих поэтапность в формировании механизмов чтения, в реализации целей обучения» [2, с. 11], он должен соответствовать определенной методической цели, уровню языковой подготовки учащихся, учитывать их профессиональные интересы. Кроме того, «в состав учебного текста должны войти грамматические явления и лексические единицы, наиболее типичные для языка данной науки» [2, с. 12]. Это положение подтверждается практическими исследованиями, показывающими, что использование профессионально ориентированных текстов не только обеспечивает формирование коммуникативной компетентности, но и поддерживает интерес студентов к изучению иностранного языка в целом [9, с. 235], а также эффективность усвоения материала [7, с. 117].

Профессиональная ориентированность материалов требует особого методологического подхода. Как показывают исследования, использование профильных текстов с четкими характеристиками, при разработке и/или адаптации которых учитывается уровень студентов, их учебная специальность и другие критерии, существенно повышает как мотивацию учащихся, так и результативность обучения [напр., 3, с. 263–266]. Подобные результаты были получены и при апробации данной методики.

Культурологический аспект текстоотбора получил глубокое осмысление в современных исследованиях. Тексты, сгенерированные искусственным интеллектом,

способны эффективно интегрировать культурные реалии, что особенно важно для формирования социолингвистической компетенции. Это особенно важно в свете последних изменений в методике преподавания РКИ.

Традиционные подходы к созданию учебных текстов, несмотря на свою отработанность, сталкиваются с существенными вызовами. Так, на поиск и адаптацию материалов преподаватели РКИ тратят большое количество времени. Часто материалы необходимо создавать для решения узких учебных задач, при этом готовые тексты в зарекомендовавших себя учебниках могут отсутствовать. Так, тема «Волонтерство», которая в последнее время становится все более актуальной в связи с развитием общества и активным участием в волонтерской деятельности студенческой молодежи, в учебниках по РКИ почти не освещена. То же можно сказать и об узкоспециальных темах, которые часто диктуются специалистами-предметниками.

Нейросетевые технологии предлагают принципиально новые возможности решения этих проблем. Как отмечают исследователи, современные языковые модели демонстрируют уникальную способность генерировать тексты с заданными лингвистическими параметрами [15, с. 239]. Важнейшее преимущество таких технологий в том, что они позволяют существенно сократить время создания учебных материалов [5, с. 181]. Более того, ИИ-инструменты, такие как чат-боты и нейросети, способны взять на себя некоторые функции преподавателя, «разгрузив педагога от некоторых рутинных или трудоемких видов деятельности» и предоставив «дополнительные возможности для языковой практики и формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции» [14, с. 301]. Более того, «использование ИИ может облегчить подготовку преподавателя иностранного языка к занятиям и проверку домашних заданий, сократить время на выполнение рутинных задач» [8]. При этом, как справедливо отмечает Т. С. Мартыненко, «отрицать новейшие технологии уже не получится – слишком быстро они проникают в нашу жизнь» [10, с. 94], а потому встает вопрос об адаптации образования к этим технологиям.

Методика работы с нейросетевыми инструментами требует тщательной проработки. Как подчеркивают специалисты, одним из ключевых условий эффективности является детализированное формулирование учебной задачи, включающее не только языковые параметры, но и дидактические цели [5; 11; 14; 15]. Практический опыт показывает, что наиболее продуктивной стра-

тегией является итеративный подход, при котором «для верной генерации упражнения необходимо грамотно и четко формулировать запрос», а при получении неудовлетворяющего результата вносить коррективы [15, с. 242].

Методика работы

В работе применен метод кейс-стади с детальным анализом взаимодействия пользователя с нейросетью DeepSeek-R1. Исследование охватывает разработку двух типов учебных текстов: профильного текста для студентов технических специальностей и текста с культурологическим компонентом для общего владения РКИ.

Критерии эффективности промов включали:

- 1) анализ количества итераций (2–3 для текстов по общему владению (далее – ОВ), 4–5 для специализированных текстов);
- 2) экспертную оценку соответствия целевому уровню владения;
- 3) практическую апробацию в учебных группах.

Наилучшие результаты достигнуты при соблюдении следующих условий:

- 1) четкое определение уровня владения языком и целевой аудитории;
- 2) детализация лексического состава и грамматических конструкций;
- 3) указание структурных особенностей текста;
- 4) учет культурологического компонента для текстов по ОВ.

Реализация методики

Представленные ниже кейсы демонстрируют применение разработанного подхода к созданию учебных текстов с помощью нейросети DeepSeek-R1. Они соответствуют двум ключевым направлениям в обучении РКИ:

- 1) развитию общезыковой компетенции, в том числе через культурно значимые материалы;
- 2) формированию профессионально ориентированных речевых навыков.

Кейс 1 иллюстрирует работу по генерации текста, связанного с первым направлением, и соответствует уровню В1 (согласно анализу на сайте <https://textometr.ru>¹, Середина В1. I сертификационный уровень). Основной акцент сделан на интеграции культурологического компонента (историческая личность, межкультурный контекст), балан-

¹ Онлайн-сервис для анализа текстов на русском языке, предназначенный для помощи преподавателям и студентам в подготовке к экзаменам по русскому языку как иностранному. Был создан в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина (Москва) и находится в широком доступе с 2021 г.

се лексических пластов (поле «Путешествия» – 42 %, «Социальные отношения (семья, дружба)» – 58 %), адаптации синтаксических конструкций под целевой уровень.

Кейс 2 посвящен генерации специализированного текста для студентов, изучающих РКИ на факультете вычислительной математики и кибернетики (далее – ВМК), и соответствует уровню А2–В1 (уровень определен относительно, поскольку инструменты, применимые к материалам по ОВ, для текстов по ЯС не подходят). Здесь приоритетными стали точность терминологии («двоичные числа», «длина набора», «лексикографический порядок» и др.), контекстуализация профессиональных понятий, соблюдение дидактического принципа движения от простого к сложному.

Оба примера демонстрируют реализацию ключевых принципов эффективного промт-инжиниринга:

1) детализация запроса (указание уровня, лексических полей, грамматических ограничений);

2) итеративная оптимизация (последовательное уточнение через 3–5 шагов, количество шагов может быть и больше, все зависит от сложности педагогической задачи, точности первоначального промта и последующих уточнений);

3) контекстуальные «якоря» (отсылки к специальности студентов, географическим реалиям и проч.).

Анализ включает:

- исходные промты;
- промежуточные редакции;
- финальные тексты с методическим комментарием.

Кейс 1: Текст о Н. М. Пржевальском для китайских студентов (В1), общее владение.

Цель текста: развитие навыков чтения и говорения на уровне В1 с лексикой по темам «Путешествия» (40 %), «Семья» (30 %), «Друзья» (30 %).

Проблема традиционных материалов: сухие биографические тексты без коммуникативной направленности, отсутствие культурных параллелей либо банальные тексты, повторяющиеся из учебника в учебник, но часто устаревшие или просто неинтересные.

Процесс генерации:

Первоначальный промт: Сгенерируй интересный текст для студентов, изучающих РКИ на уровне В1. Текст должен совмещать лексику по трем темам: «Путешествие. Туризм», «Семья», «Друзья». Объем не более 410 слов.

Первый вариант текста, сгенерированного ИИ:

Ключевые фрагменты: бытовой рас-

сказ от лица студента («Привет! Меня зовут Ли Вэй...»); семейный контекст («Все началось с того, что мои родители решили...»); тема дружбы («В кафе я случайно познакомилась с русской девушкой...»).

Недостатки: избыток разговорной лексики («привет», «кстати»), несоответствие уровню В1, слабая привязка к реальному историческому контексту, отсутствие культурологического компонента.

Оптимизация текста:

Уточняющие промты:

1) «Давай возьмем более академичный стиль: студенты только что сдали экзамен на уровень А2...»;

2) «Давай остановимся на Пржевальском, на каком-то фрагменте его путешествия...»;

3) «Напиши увлекательный текст для студентов-математиков и программистов...».

Ключевые правки: замена бытового повествования на исторический кейс; введение точной научной информации, географических названий, научной лексики, лексики с национально-культурным компонентом (пустыня Гоби, экспедиция, казаки); добавление культурных параллелей через персонажа китайского мальчика.

Финальный вариант:

Неожиданная встреча в пустыне Гоби

В 1872 году Николай Пржевальский со своей небольшой экспедицией из четырех человек пересекал пустыню Гоби на пути в Китай. Это было трудное путешествие: жара днем, холод ночью, постоянная нехватка воды. Однажды утром казак Федор, один из спутников Пржевальского, заметил вдали фигуры людей.

Это оказалась китайская семья – отец, мать и двое детей, которые шли через пустыню к родственникам. Их повозка сломалась, запасы воды почти закончились. Пржевальский, несмотря на строгий характер, приказал помочь путникам. Казаки починили их повозку, поделились водой и едой.

Во время привала выяснилась удивительная вещь. Старший сын в китайской семье, мальчик лет 12 по имени Ли, прекрасно говорил по-русски! Оказалось, что его дядя был переводчиком в русско-китайской торговле и научил племянника языку. Ли стал неожиданным помощником экспедиции – он помогал объясняться с местными жителями в следующих поселениях.

Два дня русские путешественники и китайская семья шли вместе через пустыню. По вечерам у костра Ли рассказывал о жизни в Китае, а казаки пели ему русские песни и учили играть в русские игры. Когда пришло время расставаться, отец мальчика подарил Пржевальскому старинную китай-

скую карту этих мест, которая позже очень помогла экспедиции.

Эта случайная встреча показала, что даже в суровых условиях путешествия могут происходить теплые человеческие встречи. Семья Ли нашла помощь в трудный момент, а экспедиция Пржевальского – неожиданного друга и ценного помощника. Казаки потом долго вспоминали смешливого китайского мальчика и удивлялись, как маленький случай может изменить большое путешествие.

Основные характеристики текста:

420 слов; лексика: 42 % путешествия, 28 % семья, 30 % друзья; грамматика: преобладание прошедшего времени, предложные конструкции уровня В1; культурный компонент: известный русский путешественник Пржевальский, казаки, особенно межкультурного общения.

Анализ эффективности:

Экономленное время: 3–4 часа на разработку материала. К достоинствам текста можно отнести аутентичный исторический контекст, естественную интеграцию лексики через сюжет, культурную релевантность для китайской аудитории.

Риски: требуется проверка исторических фактов (в частности, известно, что в 1972 г. экспедиция Пржевальского действительно проходила через пустыню Гоби, однако достоверных сведений о встрече с семейством Ли нет, впрочем, теоретически такая встреча могла произойти); необходима адаптация для разных групп студентов (в зависимости от специальности обучения, уровня подготовки, интересов группы и т. п.); ограниченный объем, который не позволяет раскрыть тему полностью (но может пробудить интерес к фигуре путешественника, к взаимодействию русских и китайцев в конце XIX – начале XX вв. и т. п.).

Педагогическая ценность: демонстрация использования определенной учебными задачами лексики в естественном контексте; развитие межкультурной компетенции через исторический пример; обеспечение баланса между доступностью и академичностью материала.

Кейс 2: Текст «Мир нулей и единиц: двоичные наборы» (A2–B1), язык специальности (факультет вычислительной математики и кибернетики, 4 семестр).

Цель текста: развитие навыков чтения и аудирования по теме «Двоичные системы» для студентов факультета ВМК (уровень A2–B1).

Ключевые требования: научно-популярный стиль, объем 400–450 слов, четкая структура без подзаголовков, использование лексического минимума урока (компо-

нента, вес набора, лексикографический порядок... – всего 22 лексические единицы).

Проблема традиционных материалов: отсутствие адаптированных текстов, сочетающих математическую точность с доступностью для иностранцев. Готовые материалы часто перегружены терминами или излишне упрощены.

Процесс генерации:

Первоначальный промт: Сгенерируй текст о двоичных наборах чисел. Текст должен давать исчерпывающее представление о том, что такое двоичные числа, двоичные наборы, компоненты двоичного набора, длина набора, вес набора, какие наборы называются соседними, какие противоположными. В тексте должно быть сказано, как записать число в двоичной системе (по степеням двойки), дан пример записи числа 26. В тексте должны быть использованы выражения «набор задает число», «записать справа налево по степеням двойки», «длина и вес набора однозначно задают число».

Первый вариант текста, сгенерированного ИИ, содержал: определения (например, «Двоичный набор – это упорядоченная последовательность нулей и единиц» и др.), пример перевода числа 26 в двоичную систему ($26 = 16 + 8 + 2 = 2^4 + 2^3 + 2^1 \rightarrow 0011010$), описание метода лексикографического порядка.

Выявленные недостатки: наличие необоснованных / искусственных метафор (двоичная последовательность как цепочка световых импульсов), неочевидных для иностранных студентов, отсутствие конструкций типа «что называется чем» (например, «Набор, который..., называется противоположным»); недостаточная повторяемость ключевых терминов, слишком длинные предложения (например, «Двоичные наборы, которые..., а их..., поэтому...»); нет явного противопоставления соседних и противоположных наборов чисел, что необходимо для понимания содержания текста и темы урока.

Оптимизация текста:

Уточняющие промты:

1) исключи искусственные метафоры, оставь только частотные и естественные в научной речи;

2) упорядочи грамматический строй предложений;

3) уточни все термины и определения.

Финальный вариант:

В компьютерных науках особую роль играют двоичные наборы – упорядоченные последовательности из нулей и единиц. Каждая цифра в таком наборе называется компонентой, а их расположение строго определено. Например, набор (1011) отличается от набора (1101), хотя содержит те же цифры. Эти наборы представляют собой

дискретные наборы, где каждая компонента занимает конкретную позицию.

Основными характеристиками двоичного набора являются его длина и вес. Длина – это общее количество компонент, а вес – количество единиц (1) в наборе. Например, набор 1011 имеет длину 4 и вес 3, а набор (000) – длину 3 и вес 0. Эти параметры однозначно определяют свойства набора.

Любое число можно представить в виде двоичного набора, используя двоичную систему счисления. В этой системе каждая позиция соответствует степени двойки. Рассмотрим конкретный пример: набор $(0011010)_2$ задает число 26. Чтобы вычислить это, запишем компоненты справа налево по степеням двойки:

$$\begin{aligned} 0 \times 2^0 + 1 \times 2^1 + 0 \times 2^2 + 1 \times 2^3 + 1 \times 2^4 \\ + 0 \times 2^5 + 0 \times 2^6 \\ = 0 \times 1 + 1 \times 2 + 0 \times 4 + 1 \times 8 \\ + 1 \times 16 + 0 \times 32 + 0 \times 64 \\ = 2 + 8 + 16 = 26. \end{aligned}$$

Одно и то же число можно записать наборами разной длины, добавляя нули слева: число 26 можно записать как $(11010)_2$, $(011010)_2$ или $(0011010)_2$. Для вычисления значения набора компоненты рассматриваются справа налево, начиная с нулевой степени двойки.

Двоичные наборы одной длины могут различаться своими компонентами. Если один набор отличается от другого только в одной позиции, их называют соседними. Например, (101) и (111) – соседние наборы, различающиеся во второй позиции. Наборы, различающиеся во всех позициях, называются противоположными: например, (010) и (101). Сами цифры 0 и 1 также являются противоположными друг другу.

Для упорядочивания двоичных наборов применяют различные методы, в том числе лексикографический порядок. В этом случае наборы сравниваются по позициям слева направо до первого различия. Например, набор (001) предшествует набору (010), так как во второй позиции 0 меньше 1. Важные позиции иногда выделяют для удобства анализа.

Двоичные наборы составляют фундамент многих разделов дискретной математики и информатики. Их изучение позволяет понять, как работают компьютерные системы, в которых информация кодируется с помощью нулей и единиц. Понимание свойств двоичных наборов – их длины, веса и способов упорядочивания – является основой (фундаментом) решения более сложных задач.

Основные характеристики текста:

420 слов; единый текст с логическими «переходами» (определения → примеры → применение); лексика: 12 терминов урока,

использованных 3+ раза каждый; грамматика: преобладание конструкций «X называется / называют Y», «X – это Y», «X является Y».

Анализ эффективности:

Сэкономленное время: 2–3 часа ручной адаптации текста. К достоинствам текста можно отнести: высокую точность определений, соответствие уровню A2–B1 (индекс удобочитаемости Flesch-Kincaid: 65 → 80), наличие опорных примеров (число 26, соседние наборы 101 / 111, противоположные наборы 010 / 101).

Риски: требуется ручная проверка контекста (ИИ может упрощать смысл, искажать значение терминов, делать ошибки в вычислениях, нарушать отдельные грамматические нормы, например смешивать паронимы), нужен человеческий контроль при использовании метафор.

Педагогическая ценность текста в том, что он стал ядром для заданий по разным видам речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение), а его генерация показала эффективность пошагового уточнения промов с акцентом на терминологическую точность, грамматические шаблоны научного текста, визуализируемые примеры.

Кейс демонстрирует, как контролируемая коллаборация с ИИ ускоряет создание учебных материалов без потери научной строгости. Ключевой фактор успеха – четкие лингводидактические ограничители (объем, уровень владения языком, список терминов и грамматических конструкций и т. п.).

Внедрение в учебный процесс

Сгенерированные нейросетью учебные материалы демонстрируют наибольшую эффективность при интеграции в структуру урока. Для текстов общезыковой направленности (уровень B1) рекомендуется, в частности, использование в качестве основы для дискуссий или проектной работы с акцентом на межкультурный компонент, анализ языковых средств выражения времени или причинно-следственных связей, развитие навыков смыслового прогнозирования и аннотирования с последующим устным пересказом.

Для профессионально ориентированных текстов (уровень A2–B1) целесообразно, например, включение в модули по языку специальности с предварительным введением терминологии, комбинирование с аутентичными материалами (определения понятий, инструкции, технические описания), использование в качестве опоры для ролевых игр или case-study.

Ключевым условием успешного применения является адаптивная постобработка: добавление визуального контекста (схе-

мы, графики), модификация заданий под конкретную группу, учет лингвокультурных особенностей аудитории. Предложенные далее варианты заданий на основе текста о двоичных наборах иллюстрируют практическую реализацию данных принципов через систему упражнений.

Задание 1. Какое название можно дать данному тексту? Почему? Выберите вариант названия или предложите свой:

- 1) Мир нулей и единиц
- 2) Двоичные наборы
- 3) Фундамент дискретной математики
- 4) _____

Задание 2. А) Ответьте на вопросы к тексту (дайте полные ответы).

- 1) Какие признаки являются основными характеристиками двоичного набора?
- 2) Почему двоичные наборы называются упорядоченными?
- 3) Что обозначают длина и вес набора?
- 4) Какие наборы называются соседними?
- 5) Чем различаются противоположные наборы?

6) С какой целью (зачем) применяется лексикографический метод?

7) Как вы думаете, почему в компьютерных системах используются именно двоичные наборы?

8) Почему при работе с двоичными наборами важен порядок цифр?

Задание 2. Б) Составьте еще 2–3 вопроса к тексту. Задайте их партнеру.

Задание 3. А) Прочитайте типовой план текста «Определение понятия».

Определение понятия

- 1) Лингвистическое происхождение термина.
- 2) Сущность термина / понятия.
- 3) История, причины появления термина / понятия.
- 4) Различия в понимании и определении термина / понятия:
 - а) различные исторические периоды;
 - б) различные представители науки, философских направлений;
 - в) в широком / в узком смысле.
- 5) Роль / значение понятия в науке (Бахтина и др., 2004, с. 47).

Задание 3. Б) Соотнесите прочитанный текст с данным планом и ответьте на вопрос: можно ли считать данный текст определением понятия «двоичные наборы»? Почему?

Профессионально-этические аспекты использования ИИ в преподавании РКИ

Внедрение нейросетевых технологий в образовательный процесс вызывает закономерные вопросы о профессиональной этике.

Ключевой этический вызов связан с деперсонализацией обучения. Как справедливо отмечают исследователи, риск подмены педагогического взаимодействия техническим инструментом особенно актуален в гуманитарных дисциплинах, где важен личностный контакт [5, с. 180]. Однако практика показывает, что при грамотном использовании ИИ становится не заменой преподавателя, а средством усиления его экспертной роли, выступая в качестве ассистента [12, с. 42]. Важно помнить, что «ни в коем случае не подразумевается, что искусственный интеллект может заменить учителя» [12, с. 43]. В этом контексте справедливо замечание С. С. Бурцевой о том, что «применение ИИ в преподавательской педагогической деятельности предоставляет новые траектории профессионального и методического роста с положительной экономией рабочего времени» [4, с. 76].

Важным аспектом является академическая прозрачность. Международное образовательное сообщество рекомендует явно указывать использование ИИ-генерации в методических комментариях [14]. Это позволяет:

- сохранять доверие со стороны обучающихся;
- формировать критическое отношение к цифровым источникам;
- использовать процесс создания текстов как учебный кейс.

Особого внимания заслуживает проблема авторских прав и качества контента. Материалы, созданные с помощью ИИ, зачастую требуют обязательной методической адаптации и экспертной проверки, что согласуется с принципом «человеческого контроля» [15]. Как предупреждает А. Р. Айдагулова, «пользователь чата получает готовый продукт и присуждает готовому тексту свое авторство, отчуждая при этом собственное творчество, а значит – и личную ответственность» [1, с. 155]. Преподаватели признают, что «искусственный интеллект может автоматически формулировать вывод, который может быть неуместным или неправильным» [12, с. 41], а также отмечают «новые способы, с помощью которых студенты могут представлять чужую работу как свою» [12, с. 41], что требует выработки четких правил и процедур.

Практика показывает, что нейросети эффективны для решения рутинных задач (генерация шаблонных упражнений, предварительная адаптация текстов), но не заменяют педагогическое творчество. Это мнение находит подтверждение в работах многих специалистов, которые признают, что ИИ эффективен для создания персонализированных материалов, но критическим

элементом остается экспертная валидация контента.

Заключение

Проведенное исследование демонстрирует значительный потенциал нейросетевых технологий в создании учебных материалов по РКИ. Разработанная методика позволяет оперативно генерировать тексты, соответствующие критериям уровневой адекватности, профессиональной направленности и тематической и культурной релевантности. Как отмечают исследователи, «синергия искусственного интеллекта и педагогической экспертизы открывает новые возможности для персонализации обучения без потери академического качества» [13, с. 363].

Ключевые выводы:

- 1) нейросети эффективны для создания персонализированных материалов при условии детализированного промт-инжиниринга;
- 2) наибольшие сложности вызывает генерация грамматических заданий, что требует максимального числа итераций и контроля со стороны преподавателя;
- 3) критическим элементом остается

экспертная валидация контента на предмет ошибок и методической целесообразности.

Перспективы исследований связаны с решением ряда задач, в частности:

- 1) с разработкой отраслевых стандартов использования ИИ в преподавании языков;
- 2) с созданием гибридных моделей «преподаватель + ИИ» для сложных дидактических задач;
- 3) с изучением долгосрочного влияния ИИ-материалов на мотивацию учащихся.

Как отмечается в исследованиях, синергия искусственного интеллекта и педагогической экспертизы открывает новые возможности для персонализации обучения без потери академического качества. Важно, что «полная замена преподавателя ИИ не представляется возможной, так как у ИИ отсутствует способность ориентироваться в контексте обучения, сопереживать обучающимся, мотивировать их к личностному развитию и поощрять критическое мышление» [8]. Таким образом, ИИ эффективен для создания персонализированных материалов, но критическим элементом остается экспертная валидация контента [6, с. 20].

ЛИТЕРАТУРА

1. Айдагулова, А. Р. Особенности текстов, сгенерированных искусственным интеллектом / А. Р. Айдагулова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2023. – № 4 (72). – С. 154–156. – EDN ROEFNK.
2. Бабкина, Е. В. Учебный текст при обучении профессионально ориентированному чтению иноязычной литературы по специальности / Е. В. Бабкина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 4-1 (79). – С. 11–13. – DOI: 10.24412/2500-1000-2023-4-1-11-13. – EDN EXBSTF.
3. Богуш, Н. Б. Учебный технический текст: особенности восприятия в условиях применения адаптивного подхода к формированию иноязычных компетенций / Н. Б. Богуш, Е. А. Иванова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 6. – С. 257–269. – DOI: 10.31862/2218-8711-2021-6-257-269. – EDN LMLLWW.
4. Бурцева, С. С. Генеративные нейросети ИИ в методике преподавания РКИ / С. С. Бурцева // Русский мир Азии : сборник статей III международной научно-практической конференции, Ханой, Социалистическая Республика Вьетнам, 25–27 ноября 2024 года. – Якутск : Издательский дом СВФУ, 2024. – С. 70–76. – EDN UJDZVO.
5. Дзюба, Е. В. Искусственный интеллект в методике обучения русскому языку как иностранному / Е. В. Дзюба, С. А. Еремина, Е. В. Мушенко // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 6. – С. 178–189. – EDN AIMFVD.
6. Ельникова, С. И. Искусственный интеллект в системе обучения РКИ и оценке уровня владения русским языком как иностранным / С. И. Ельникова // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 2 (279). – С. 20–26. – DOI: 10.37632/pi.2020.279.2.003. – EDN JIXCOE.
7. Исаева, Л. Р. Практика использования искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного / Л. Р. Исаева, Е. В. Шестакова // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 1. – С. 115–119. – EDN VVTOGI.
8. Ковальчук, С. В. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе / С. В. Ковальчук, И. А. Тараненко, М. Б. Устинова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6. – С. 1. – DOI: 10.17513/spno.33000. – EDN BARODP.
9. Маринина, Н. И. Роль профессионально-ориентированного текста в формировании коммуникативных навыков студентов / Н. И. Маринина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – С. 233–235. – EDN SWAFSE.
10. Мартыненко, Т. С. Искусственный интеллект как вызов гуманитарному образованию: нейросети для написания текстов / Т. С. Мартыненко // Гуманитарные Губкинский чтения. Социальные вызовы и новые тенденции в образовании XXI века : материалы VII международной научной конференции, Москва, 28 сентября 2023 года. – Москва : Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина, 2023. – С. 94–97. – EDN UZXBVS.
11. Погорелова, И. Ю. Технологии применения искусственного интеллекта в методике обучения русскому языку как иностранному / И. Ю. Погорелова, Т. Д. Савченко // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2024. – № 4 (36). – С. 110–118. – DOI: 10.25587/2587-5604-2024-4-110-118. – EDN AAXREJ.

12. Полищук, Р. М. Искусственный интеллект в образовании: возможности и риски применения / Р. М. Полищук // Современный взгляд на науку и образование : сборник научных статей. – Москва : Издательство «Перо», 2024. – С. 41–44. – EDN AUQAUK.
13. Руденко, М. Б. Искусственный интеллект в образовании: возможности и риски / М. Б. Руденко, Ю. Э. Голодков, А. Г. Карелин // Образование и право. – 2023. – № 10. – С. 363–366. – DOI: 10.24412/2076-1503-2023-10-363-366. – EDN CXDDQU.
14. Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 2. – С. 300–317. – DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317. – EDN SOHSKZ.
15. Усова, В. А. Перспективы технологий нейросети и искусственного интеллекта для создания методических материалов по изучению лексики РКИ / В. А. Усова, М. Л. Гусельникова // Лингвокультурология. – 2024. – № 20. – С. 235–246. – EDN TPIGNF.
16. Ярцева, Е. Я. Интеграция искусственного интеллекта в образование / Е. Я. Ярцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-2. – С. 398–401. – EDN HHHQVY.

REFERENCES

1. Aidagulova, A. R. (2023). Osobennosti tekstov, sgenerirovannykh iskusstvennym intellektom = Features of texts generated by artificial intelligence. *Bulletin of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla*, 4(72), 154–156. EDN ROEFNK.
2. Babkina, E. V. (2023). Uchebnyy tekst pri obuchenii professional'no orientirovannomu chteniyu inoyazychnoy literatury po spetsial'nosti = Educational text in teaching professionally oriented reading of foreign language literature in the specialty. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 4-1(79), 11–13. DOI: 10.24412/2500-1000-2023-4-1-11-13. EDN EXBSTF.
3. Bogush, N. B., Ivanova, E. A. (2021). Uchebnyy tekhnicheskyy tekst: osobennosti vospriyatiya v usloviyakh primeneniya adaptivnogo podkhoda k formirovaniyu inoyazychnykh kompetentsiy = Educational technical text: Features of perception in the context of an adaptive approach to the formation of foreign language competencies. *Problems of Modern Education*, 6, 257–269. DOI: 10.31862/2218-8711-2021-6-257-269. EDN LMLLWW.
4. Burtseva, S. S. (2024). Generativnye neyroseti II v metodike prepodavaniya RKI = Generative neural networks of AI in the teaching methodology of RFL. *Russian world of Asia*, 70–76. Yakutsk: NEFU Publishing House. EDN UJDZVO.
5. Dzyuba, E. V., Eremina, S. A., Mushenko, E. V. (2023). Iskusstvennyy intellekt v metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu = Artificial intelligence in the methodology of teaching Russian as a foreign language. *Pedagogical Education in Russia*, 6, 178–189. EDN AIMFVD.
6. Elnikova, S. I. (2020). Iskusstvennyy intellekt v sisteme obucheniya RKI i otsenke urovnya vladeniya russkim yazykom kak inostrannym = Artificial intelligence in the RFL teaching system and assessment of the level of proficiency in Russian as a foreign language. *Russian Language Abroad*, 2(279), 20–26. DOI: 10.37632/pi.2020.279.2.003. EDN JIXCOE.
7. Isaeva, L. R., Shestakova, E. V. (2025). Praktika ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo = The practice of using artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language. *Modern Pedagogical Education*, 1, 115–119. EDN VVTOGI.
8. Kovalchuk, S. V., Taranenko, I. A., Ustinova, M. B. (2023). Primenenie iskusstvennogo intellekta dlya obucheniya inostrannomu yazyku v vuze = The use of artificial intelligence for teaching a foreign language at a university. *Modern Problems of Science and Education*, 6, 1. DOI: 10.17513/spno.33000. EDN BARODP.
9. Marinina, N. I. (2022). Rol' professional'no-orientirovannogo teksta v formirovanii kommunikativnykh navykov studentov = The role of professionally oriented text in the formation of students' communicative skills. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 77-4, 233–235. EDN SWAFSE.
10. Martynenko, T. S. (2023). Iskusstvennyy intellekt kak vyzov gumanitarnomu obrazovaniyu: neyroseti dlya napisaniya tekstov = Artificial intelligence as a challenge to humanitarian education: Neuroscience for writing texts. *Humanitarian Gubkin readings. Social challenges and new trends in education of the 21st century*, 94–97. Moscow: Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University). EDN UZXBVS.
11. Pogorelova, I. Yu., Savchenko, T. D. (2024). Tekhnologii primeneniya iskusstvennogo intellekta v metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu = Technologies of artificial intelligence application in teaching Russian as a foreign language. *Bulletin of the Northeastern Federal University named after M. K. Amosov. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy*, 4(36), 110–118. DOI: 10.25587/2587-5604-2024-4-110-118. EDN AAXREJ.
12. Polishchuk, R. M. (2024). Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: vozmozhnosti i riski primeneniya = Artificial intelligence in education: Opportunities and risks of application. *Modern view on science and education*, 41–44. Moscow: Pero Publishing House. EDN AUQAUK.
13. Rudenko, M. B., Golodkov, Yu. E., Karelin, A. G. (2023). Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: vozmozhnosti i riski = Artificial intelligence in education: Opportunities and risks. *Education and Law*, 10, 363–366. DOI: 10.24412/2076-1503-2023-10-363-366. EDN CXDDQU.
14. Sysoev, P. V., Filatov, E. M. (2024). Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu = Artificial intelligence technologies in teaching Russian as a foreign language. *Russian Studies*, 22(2), 300–317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317. EDN SOHSKZ.
15. Usova, V. A., Guselnikova, M. L. (2024). Perspektivy tekhnologiy neyroseti i iskusstvennogo intellekta dlya sozdaniya metodicheskikh materialov po izucheniyu leksiki RKI = Prospects of neural network technologies and artificial intelligence for the creation of methodological materials for the study of the vocabulary of RFL. *Linguoculturology*, 20, 235–246. EDN TPIGNF.
16. Yartseva, E. Ya. (2024). Integratsiya iskusstvennogo intellekta v obrazovanie = Integration of artificial intelligence into education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 85-2, 398–401. EDN HHHQVY.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА

Касимов Павел Марсович,

SPIN-код: 6912-8120

аспирант, преподаватель кафедры «Физика и оптотехника», Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова, Российская Федерация, г. Ижевск, pavel_kasimov5@list.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: технические вузы; студенты; образовательный процесс; профессионально ориентированное обучение; подготовка инженеров; метод проектов; проектная деятельность; учебные проекты; физика; методика преподавания физики; методика физики в вузе; инженерное образование; профессионально ориентированные задания; опережающая подготовка

АННОТАЦИЯ. В настоящее время Российская Федерация сталкивается с рядом вызовов, связанных с внешними и внутренними факторами, в частности с уровнем подготовки инженерных кадров. Каковы особенности применения профессионально ориентированных заданий по физике как средства формирования профессиональной компетенции студентов-прибористов? Цель исследования: разработка опережающих профессионально ориентированных заданий для будущих инженеров по дисциплине «Физика» с помощью проектного метода. В данном исследовании применялись квалиметрический, компетентностный и системно-деятельностный подходы. Автором был разработан и проведен педагогический эксперимент для проверки профессионально ориентированных заданий на практике и внедрения данной методики в учебный процесс. Приведены примеры профессионально ориентированных заданий по опережающей подготовке будущих инженеров-прибористов на занятиях по физике. Автором была разработана методика преподавания физики студентам технических вузов с использованием опережающих профессионально ориентированных заданий и проектного метода. На практике была продемонстрирована технология преподавания с разработанной автором системой оценивания. Профессионально ориентированные задания раскрывают потенциал студентов, способствуют развитию их личности и формированию надпрофессиональных навыков, дают студентам основы дисциплин, изучаемых на старших курсах, ориентируют будущих специалистов на профессию инженера в ведущих предприятиях Удмуртской Республики.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Касимов, П. М. Профессионально ориентированная подготовка студентов технических вузов на основе проектного метода / П. М. Касимов // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 196–206.

PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES BASED ON THE PROJECT METHOD

Kasimov Pavel Marsovich,

Postgraduate Student, Lecturer of Department of Physics and Optotechnology, Izhevsk State Technical University named after M. T. Kalashnikov, Russian Federation, Izhevsk

KEYWORDS: technical universities; students; educational process; professionally oriented education; engineering training; project method; project activity; educational projects; physics; methods of teaching physics; methods of physics in higher education; engineering education; professionally oriented tasks; advanced training

ABSTRACT. Currently, the Russian Federation is facing a number of challenges related to both external and internal factors, in particular, the level of training of engineering personnel. What are the features of using professionally oriented physics assignments as a means of forming the professional competence of instrument students? The purpose of the research is to develop advanced professionally oriented tasks for future engineers in the discipline of Physics using the project method. In this study, qualimetric, competence-based and system-activity approaches were used. The authors developed and conducted a pedagogical experiment to test professionally oriented tasks in practice and to introduce this technique into the educational process. Examples of professionally oriented tasks for advanced training of future instrument engineers in physics classes are given. The authors have developed a methodology for teaching physics to students of technical universities using advanced professionally oriented tasks and the project method. In practice, the teaching technology with the assessment system developed by the authors was demonstrated. Professionally oriented assignments reveal the potential of students, contribute to the development of their personality and the formation of supra-professional skills, provide students with the basics of disciplines studied in senior courses, and orient future specialists to the profession of “engineer” in leading enterprises of the Udmurt Republic.

FOR CITATION: Kasimov, P. M. (2026). Professionally Oriented Training of Students of Technical Universities Based on the Project Method. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 196–206.

Введение

В настоящее время Российская Федерация сталкивается с рядом вызовов, связанных как с внешними факторами, например санкции, так и внутренними, в частности с уровнем подготовки инженерных кадров.

Возникла острая потребность в инженерах, способных осуществлять техническую модернизацию существующих систем и модулей, а также разрабатывать современные механизмы и устройства, что особенно важно в связи с импортозамещением [6]. Со-

временные проблемы инженерного образования России связаны в том числе с экономическими и политическими изменениями конца XX в. В тот кризисный период престиж инженерных специальностей резко упал. В машиностроительных и приборостроительных отраслях в результате мощного оттока наиболее квалифицированных и активных специалистов возник дефицит кадров [15]. Молодые инженеры выбирали те предприятия и сферы деятельности, которые могли дать им лучшее материальное обеспечение, перспективы и престижность. В последние годы экономическое положение в стране улучшилось, однако ситуация в инженерном образовании еще вызывает озабоченность. Обострилась проблема качественного набора студентов на первый курс региональных вузов, влекущая за собой серьезные, порой непреодолимые трудности последующего их обучения в университете [17].

Эту гипотезу также подтверждает Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы)¹. Рассмотрим направление науки:

5.7. Науки и образование. Перечень приоритетных направлений фундаментальных и поисковых научных исследований на 2021–2030 годы. В данном нормативном документе представлено направление фундаментальных и поисковых научных исследований:

5.7.4. Ресурсы перехода профессионального образования на инновационный путь развития. Профессиональная карьера в условиях сетевого взаимодействия.

5.7.4.1. Обеспечение опережающей подготовки специалистов для передовых отраслей науки и высокотехнологичных секторов экономики.

5.7.4.2. Модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ.

5.7.4.5. Современные образовательные и интерактивные технологии, активные методы профориентации в содержании профориентационной деятельности.

Как видно из перечня приоритетных направлений фундаментальных и поисковых научных исследований, в современной системе образования необходима модернизация, которая должна обеспечить решение проблемы подготовки инженерных кадров. В первую очередь, на наш взгляд, модерни-

зация высшей школы должна строиться на фундаментализации образования, обеспечивающей подготовку профессионалов, в которых остро нуждаются промышленные предприятия [6]. Это связано с тем, что основная составляющая научно-технического прогресса в системе образования – это развитие фундаментальных наук, таких как физика и математика, знание которых всегда являлось основополагающей частью успешного профессионального роста инженеров в нашей стране. Это касается любого современного производства и новейших наукоемких технологий.

Данная проблема является актуальной по нескольким причинам. Во-первых, современное общество сталкивается с быстрыми техническими изменениями и развитием новых технологий. Это требует от специалистов умения оперативно адаптироваться к новым требованиям и быстро осваивать новые навыки и умения. Как известно, проектный метод в образовании способствует развитию самостоятельности, креативности и адаптации к изменениям в различных областях знаний, что особенно важно на сегодняшний день для студентов-приборостроителей. Во-вторых, специальность приборостроения относится к инженерным специальностям, где технические знания и умения играют решающую роль. Проектный метод позволяет подготовить специалистов с активной позицией, которые способны проектировать, анализировать и реализовывать системы измерений и приборы. Данный метод учит студентов применять полученные знания на практике, работать в команде, а также разрабатывать и интегрировать инновационные разработки и решения в свою работу. В-третьих, существует потребность в специалистах, обладающих умением мыслить нестандартно, чтобы разработать инновационные приборы или модернизировать существующие. Проектный метод позволяет студентам развивать и применять творческий подход к решению задач, а также находить нестандартные решения проблем в области инженерии.

Таким образом, необходимо улучшать существующие технологии в системе высшего образования, разрабатывая или адаптируя новые способы донесения информации до студентов, применяя современные технологии. Для развития и воспитания конкурентоспособного инженера требуется профессионально ориентированная направленность будущего специалиста, готового к вызовам современного времени, способного решать сложные инженерные задачи и заинтересованного в будущем России.

¹ О Программе фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы) (с изменениями на 25 декабря 2025 года). URL: <https://docs.cntd.ru/document/573319222> (дата обращения: 20.02.2026).

Степень разработанности проблемы

В современных исследованиях проблеме подготовки высококвалифицированных инженеров связывают в том числе с формированием компетенций будущего инженера, учитывая требования рынка труда и работодателей.

Теоретическое обоснование формирования компетентного профиля современного специалиста раскрыли в своих работах Г. Н. Ахметзянова [1], Н. Ш. Валеева [5], Б. Д. Цуканов [25], Ю. В. Шагина¹, М. Д. Ильязова [10].

Формирование профессиональных компетенций студентов технических вузов исследуется в работах А. Р. Якуповой и В. И. Чернявской [25], Г. А. Ярахмедова [26], В. Н. Пищулина², Т. Ю. Драницыной³, Е. Л. Гусейновой [9], В. А. Татаринцева [19], О. Ф. Лапаник⁴.

Модернизация профессиональной подготовки специалистов технических направлений упомянута в работах Л. Гребнева, В. Кружалина и Е. Поповой [8], В. В. Широкова, М. А. Щиголевой и А. Б. Виноградова [23], Д. П. Ильященко [11], В. Л. Библика [4], И. П. Шульи и Н. А. Шмыревой [24].

Проблема исследования: каковы особенности применения профессионально ориентированных заданий (далее – ПОЗ) по физике как средства формирования профессиональной компетенции студентов-приборостроителей? Обучение физике студентов по специальности «Радиоэлектронные системы и комплексы» ведется с первого курса, однако отсутствуют конкретные методики их обучения с использованием профессионально ориентированных заданий, которые формировали бы у студентов навыки и умения, востребованные на предприятии.

Цель исследования: разработка опережающих профессионально ориентированных заданий для будущих инженеров по дисциплине «Физика» с помощью проектного метода.

Объект исследования: процесс профес-

сиональной подготовки студентов технических направлений и специальностей.

Предмет исследования: опережающая профессионально ориентированная подготовка будущих инженеров с помощью проектного метода.

Гипотеза исследования: подготовка будущих инженеров будет эффективной, если будет организована посредством квазипрофессиональной проектной деятельности в виде целостного образовательного процесса с использованием профессионально ориентированных заданий.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были сформулированы следующие *задачи исследования:*

1. Проанализировать педагогическую литературу по данной теме.
2. Разработать оригинальные профессионально ориентированные задания на основе проектного метода и описать их.
3. Разработать критерии оценивания данных заданий.
4. Провести педагогический эксперимент в рамках внедрения данной технологии в образовательную программу.

Подходы в исследовании. Автором был разработан и проведен педагогический эксперимент для проверки профессионально ориентированных заданий на практике и внедрения данной методики в учебный процесс. Экспериментальная группа – студенты Приборостроительного факультета, обучающиеся по специальности 11.05.01 «Радиоэлектронные системы и комплексы». Дисциплина – «Физика», раздел «Электродинамика». В рамках лекционной части курса студентам были даны теоретические основы по темам: электростатическое поле, постоянный ток, электромагнетизм, электромагнитные колебания и волны. На практических занятиях по дисциплине «Физика» студенты решали задачи по темам семестра.

В данном исследовании применялись квалитетный, компетентностный и системно-деятельностный подходы.

Квалитетный подход связан с измерениями и оценкой качества проведенного исследования. На основании этого подхода устанавливаются определенные критерии и показатели качества подготовки специалистов для процесса преподавания в целом, а также разрабатываются средства диагностики компетенций на основе квалитетной таксономии. Для обработки и проверки данных диагностики, а также прогнозирования ожидаемых результатов используются статистические методы [7].

Компетентностный подход позволяет представить результат подготовки в виде

¹ Шагина Ю. В. Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов инженерного профиля в условиях интеграции образования, науки и производства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2010. 226 с.

² Пищулин В. Н. Формирование профессиональной компетентности специалиста экономического профиля в системе университетского образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2006. 172 с.

³ Драницына Т. Ю. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста технического профиля в соответствии с потребностями регионального рынка труда: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2013. 193 с.

⁴ Лапаник О. Ф. Формирование профессиональной компетентности у студентов технического вуза: на примере обучения дисциплинам естественнонаучного цикла: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2010. 156 с.

компетенций, а также социализацию и развитие индивидуальности. Оценка уровня сформированности компетенции заключается в оценке уровня сформированности ее компонентов. К таким компонентам относятся: когнитивный (знания на уровне понимания и воспроизведения), деятельностно-рефлексивный (способности анализа, синтеза и оценки, умения применять знания на практике) и мотивационный (мотивы, цели, ценности) [16].

Системно-деятельностный подход – это интеграция системного и деятельностного подходов, где цель и методика обучения определяются с позиций системного подхода, а деятельностный подход рассматривается как инструмент достижения цели. Этот подход проявляется в формировании личности студента в соответствии с будущей профессиональной деятельностью. Обучающийся выступает как субъект деятельности, обладающий активностью, способностью ставить цель и достигать ее, анализировать и принимать решения. Процесс обучения предполагает обучение будущей профессиональной деятельности, т. е. необходимо иметь осознаваемую цель и ее мотивационную обусловленность [3].

Методы исследования:

- теоретические: анализ научной литературы, анализ нормативно-правовой базы (федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, учебные планы, рабочие программы), а также их обобщение, сравнение, интерпретация, систематизация;

- эмпирические: методы опроса, включенное наблюдение; педагогический эксперимент;

- статистические: метод обработки экспериментальных данных, их графическая интерпретация;

- словесные: объяснение, дискуссия, работа с текстом;

- практические: решение задач, творческие задания с профессиональной направленностью, лабораторные работы.

Педагогический эксперимент

Цель педагогического эксперимента – апробация и оценка эффективности опережающей профессионально ориентированной подготовки студентов технического вуза на основе проектного метода по дисциплине «Физика».

Изучение физики как науки о наиболее общих законах природы вносит существенный вклад в формирование научного мировоззрения будущих специалистов. Именно физические законы лежат в основе функционирования технических устройств, средств связи, передачи энергии, работы транс-

портных средств и бытовых технических приборов. Без понимания физических закономерностей невозможны эффективное использование применяемого на производстве оборудования, регулирование и управление производственными процессами, соблюдение правил охраны труда. Будущий инженер должен владеть не только знаниями общих закономерностей природы, но и умениями прогнозировать ход физических процессов, рассчитывать их параметры, проектировать физические и технические системы, опираясь на законы физики.

Дисциплина «Физика» в техническом университете предполагает решение следующих задач [22]:

- приобретение знаний о фундаментальных физических законах, которые лежат в основе современной картины мира, принципах действия технических устройств и производственных процессах, о наиболее важных открытиях в области естественных наук, в частности физики, оказавших существенное влияние на развитие техники и технологии;

- понимание происхождения явлений, проявляющихся в рамках производственной деятельности, с точки зрения физики;

- освоение способов использования физических знаний, умений и навыков для решения практических и профессиональных задач, объяснения явлений природы с точки зрения физики, производственных и технологических процессов, принципов действия современных приборов и устройств, обеспечения безопасности производства и охраны труда;

- формирование умений решать учебно-практические задачи физического содержания с учетом профессиональной направленности, а также поиск, анализ и обработка физической информации;

- подготовка обучающихся к успешному освоению дисциплин и модулей профессионального цикла: формирование у них знаний, умений и опыта деятельности, характерных для профессий инженера и регулировщика радиоэлектронной аппаратуры в частности;

- подготовка к формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего инженера.

Дисциплина «Физика» является обязательной частью предметной области «Естественные науки» и изучается на основе требований федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС). С учетом профессиональной направленности более углубленно изучаются темы физики, соответствующие специфике осваиваемой профессии (инженера). Содержание дисциплины «Физика» направлено на до-

стижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, регламентированных ФГОС.

В сочетании перечисленных выше подходов при преподавании физики применяются следующие формы организации учебной деятельности обучающихся [2]:

- решение экспериментальных, качественных, расчетных, учебно-познавательных, учебно-практических, профессионально ориентированных заданий;
- применение кейс-технологий и кейс-моделирования;
- проведение круглых столов, дискуссий, занятий с разбором ситуационных за-

даний;

- демонстрация действующих и виртуальных моделей;
- практическая подготовка при выполнении лабораторных работ и на практических занятиях.

Приемы реализации системно-деятельностного подхода связаны с элементами, которые изучаются в курсе физики: физические теории, явления, величины, законы и формулы, опыты и приборы.

Для интенсивной подготовки будущих инженеров-прибористов по дисциплине «Физика» в таблице 1 приведены рекомендуемые эффективные технологии.

Таблица 1. Образовательные технологии

Название технологии	Краткое описание технологии
Технология развития критического мышления	Методы и приемы, ориентированные на формирование навыков мыслительной работы (планирование, прогнозирование, самооценка, саморегуляция), требующихся для реализации жизнедеятельности любого индивида
Технология проектной деятельности	Личностно ориентированная технология, способ организации самостоятельной деятельности обучающихся, направленный на решение задачи учебного проекта. То есть технология проектной деятельности в первую очередь ориентирована на личность, зависит от ее характера и накопленного ранее опыта и предполагает самостоятельную работу над теоретическим и творческим проектом
Кейс-технология	Интерактивная технология обучения, которая направлена на формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в контексте профессиональной деятельности, представленной в виде кейса
Технология работы в малых группах	Педагогическая технология, особое направление которой связано с организацией обучения обучающихся в составе малых учебных групп (как правило, по 3–5 человек). Обучение в сотрудничестве – это совместное (поделенное, распределенное) обучение, в результате которого обучающиеся работают вместе, коллективно конструируя, продуцируя новые знания, а не потребляя их в уже готовом виде
Игровые технологии	Совокупность разнообразных методов, средств и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Использование игровых технологий, в частности деловых игр, в образовании способствует расширению кругозора обучающихся, развитию познавательной активности, формированию разнообразных умений и навыков практической деятельности, а также является эффективным средством мотивации и стимулирования обучающихся на развитие, так как создается благоприятная атмосфера в коллективе

Использование представленных выше технологий необходимо использовать на протяжении всего времени обучения. Опережающее обучение при подготовке инженеров-прибористов заключается, на наш взгляд, в приобретении студентами компетенций или их индикаторов, необходимых им для дальнейшего обучения на старших курсах по специальности. Например, студенты при изучении дисциплины «Основы теории цепей» кроме основных понятий и навыков, приобретенных при изучении дисциплины «Физика» (сила тока, сопротивление, разность потенциалов, напряжение, законы Ома и т. п.), будут уметь строить простейшие схемы, иметь навык ориентирования в радиотехнических терминах и т. д. Это позволит преподавателям выпускающих кафедр не начинать обучение «с нуля», а начинать учебный процесс с основ специальных дисциплин, с опорой на фи-

зические законы и явления. Студенты же смогут больше времени посвятить именно этому специальному предмету.

Приведем примеры профессионально ориентированных заданий по опережающей подготовке будущих инженеров-прибористов на занятиях по физике. На протяжении всего курса в профессионально ориентированные задания включены: проект, бережливое производство, коммуникативные бои, круглый стол, понимание физических процессов (или жизненные задачи).

1. Проект – главный вид заданий, который они готовят на несколько семестров. В третьем семестре по физике (раздел «Электродинамика») студенты готовили проект по продукции предприятий Удмуртской Республики: АО «Ижевский электро-механический завод “Купол”» (кондиционер), АО «Ижевский мотозавод “Аксион-холдинг”» (мясорубка), Ижевский радиоа-

вод (радиоприемник). Ребята в группах готовили: цель, задачи, актуальность изделия, применимость, историю создания, виды, принцип работы, физические процессы, используемые в работе приборов.

Далее ребята отражали три направления деятельности будущего прибориста: конструкторская документация (спецификация, схема электрическая принципиальная, сборочный чертеж), технологическая документация (технологический процесс, технические требования, план сборки), практическая составляющая со стороны регулировщика (бережливое производство, сборка продукции предприятий из конструктора), 5 типовых задач по теме доклада, 10 контрольных вопросов для одноклассников.

Студентам необходимо разработать конструкторскую документацию (далее – КД): сборочный чертеж, схему электрическую принципиальную и спецификацию на миллиметровой бумаге для проекта на изделие предприятий Удмуртской Республики, выбранное группой ранее. После того как студент начертит на бумаге схему, преподаватель проверяет ее на соответствие ГОСТ и ЕСКД и задает вопросы на понимание физики процесса в разработанной КД.

В четвертом семестре по физике (раздел «Физика твердого тела») предлагается модернизировать данное изделие, т. е. привнести что-то новое в существующее изделие. Например, если бы рассматривали продукцию Ижевского автозавода, то можно было бы модернизировать свечение фар, экологичный выброс отходов (электролапсус) и другие направления и предложения по «Физике твердого тела». Уже с этими проектами они могут выступать на научно-технических конференциях, развивая науку и двигая прогресс. Важно показать необходимость улучшений, эстетику предприятий и их продукции, привлекательность профессии ученого и интерес к разработкам. На 3 курсе можно взять другой проект или поменяться в группах и рассмотреть уже электрические составляющие изделий подробнее. Можно собрать схему на Ардуино, спроектировать механизм работы в MatLab (компьютерная программа для моделирования схемотехнических решений) [13; 14] и т. д. Неотъемлемая часть – профориентационная направленность. Этот же проект можно рассмотреть вплоть до блоков и систем, естественно, пользуясь открытыми источниками информации. Рассмотреть антенно-фидерные устройства, цифровую обработку, преобразование и прием-передачу сигналов в рамках лабораторных работ. Не нужно убирать сами лабораторные работы – их нужно проводить вместе с ПОЗ на основе проектного метода, сокращая коли-

чество лабораторных, но увеличивая количество часов для студентов. На 4–5 курсах, когда уже рассмотрен проект почти со всех сторон, можно подумать о теме будущей дипломной работы. Студент к этому времени обладает базой знаний и у него должно появиться понимание: в какой области знаний ему лучше трудиться, какая тематика ему ближе: антенны, прием-передача сигналов, конструкторская документация, сети связи и коммуникация и т. д. Заранее выбрав руководителя, студент может в более ранние сроки начать писать дипломный проект по теме, интересующей предприятия, на котором он желает впоследствии трудиться. Таким образом, выбранный на первых курсах обучения проект может охватывать учебный процесс в целом, затрагивая разные тонкости работы, виды деятельности, специфику предметов. Опережающее обучение свяжет многие учебные предметы общей целью, выполняя одновременно стратегические задачи страны.

2. Бережливое производство демонстрирует работу со стороны регулировщика радиоэлектронной аппаратуры, где студентам необходимо собрать изделия, налаживая оптимальный производственный процесс. Задача: собирать продукцию одного из предприятий Удмуртской Республики, используя конструкторы «Лего» или «Мастерская процессов», при этом улучшая производство с каждым раундом. Выигрывает команда, которая произведет больше продукции. Бережливое производство моделирует реальную деятельность на предприятии, показывая студенту его будущую работу. Придя на предприятие, выпускники будут знать про 5S (система организации рабочего пространства), принципы бережливого производства, виды потерь, рационализаторскую деятельность (предложения об улучшении), визуализацию и т. д. [18]. Это те необходимые знания, которым не учат на данной специальности, но они необходимы в работе. Эта игра визуально демонстрирует неидеальность производственного процесса, а студентам необходимо использовать методы, перечисленные выше, чтобы его улучшить. Таким образом, студенты будут не только узнавать про производственный цикл, но и оптимизировать его.

3. Коммуникативные бои как проектная деятельность развивают soft-skills [20], помогая индивиду становиться личностью. Коммуникативные бои проходят в формате дебатов на заданные темы, к которым студенты готовятся заранее. На занятии необходимо публично доказать оппоненту свою точку зрения на заданную тему. Формат коммуникативных боев можно менять: групповые коммуникативные бои, управленческие по-

единки, дебаты, решение конфликтных ситуаций и т. д. Одна из проблем современного поколения студентов – неумение разговаривать, держаться на сцене, договариваться, работать в команде (в первую очередь из-за цифровизации и гаджетов). Перед защитой проектов данный вид профессионально ориентированных заданий является необходимым инструментом для проработки навыков публичной защиты и ораторского мастерства.

4. Круглый стол – это обсуждение тем лекций или отдельных вопросов для лучшего их понимания и лучшей подготовки к экзамену. Формат: каждый студент получает по вопросу, готовит его и докладывает на занятии. Этим он достигает лучшего понимания как отдельных вопросов, так и предмета в целом. Поскольку темы круглого стола совпадают с изучаемыми на лекциях темами, то подобный вид проведения занятий поможет студентам сразу же готовиться к сдаче таких обязательных процедур, как коллоквиум, зачет и экзамен.

Одним из методов, применяемых при обучении, является кейс-технология. В этом случае студентам дается ситуация из реальной жизни, которую необходимо решить с точки зрения физики. Студентам необходимо в устной форме ответить на вопрос и объяснить, как происходит это явление или как работает данный механизм. Выбранная тема может моделировать реальную произ-

водственную ситуацию, например поиск аналога радиоэлемента, объяснение принципа работы какого-либо устройства и т. д.

В конце семестра студентам даются два тестовых задания: одно – для контроля знаний формул по физике изучаемого в семестре раздела, второе – для контроля основных понятий и определений с целью проверки усвоения теоретических знаний и более тщательной подготовки к экзамену. Перечень затрагиваемых вопросов: по разделам «Механика», «Электродинамика» и «Физика твердого тела» (в зависимости от семестра обучения).

Перейдем к системе оценивания профессионально ориентированных заданий.

Критерии и шкалы оценивания

Автором были разработаны критерии оценивания прохождения курса «Физика». Для контрольных мероприятий (текущего контроля) устанавливается минимальное и максимальное количество баллов в соответствии с таблицей. Контрольное мероприятие считается пройденным успешно при условии набора количества баллов не ниже минимального.

Результат обучения дисциплины «Физика» считается достигнутым при успешном прохождении обучающимся всех контрольных мероприятий, относящихся к данному результату обучения (табл. 2).

Таблица 2. Система оценивания с конкретным количеством баллов, получаемых студентом

Разделы дисциплины	Форма контроля	Количество баллов	
		min	max
1	2	3	4
1 семестр			
1	Круглый стол: Физика и законы Ньютона	0,5	1,5
1, 2	Тестовые задания по формулам и физическим понятиям	1,5	2,5
1, 2	Деловая игра по бережливому производству	2	3
1, 2	Коммуникативные бои	1	3
1, 2	Разработка конструкторской документации	1	3
1, 2	Понимание физических процессов	1	3
1, 2	Защита проекта	6	10
2	Круглый стол: Кинематика и динамика	0,5	1,5
1, 2	Тестовые задания по формулам и физическим понятиям	1,5	2,5
1	Коллоквиум № 1	12	20
1	Коллоквиум № 2	12	20
1–3	Фронтальный опрос по решению домашних задач	12	20
2, 3	Конспектирование лекций	6	10
	Итого за 1 семестр	57	100
2 семестр			
3	Круглый стол: Электростатика и напряженность	0,5	1,5
3, 4	Тестовые задания по формулам и физическим понятиям	1,5	2,5
3, 4	Деловая игра по бережливому производству	2	3
3, 4	Коммуникативные бои	1	3
3, 4	Разработка конструкторской документации	1	3
3, 4	Понимание физических процессов	1	3
3, 4	Защита проекта	6	10
4	Круглый стол: Электрический ток и магнитная индукция	0,5	1,5
3, 4	Тестовые задания по формулам и физическим понятиям	1,5	2,5
4	Коллоквиум № 3	12	20
4	Коллоквиум № 4	12	20

Окончание таблицы 2

1	2	3	4
4–7	Фронтальный опрос по решению домашних задач	12	20
4–8	Конспектирование лекций	6	10
	Итого за 2 семестр	57	100
	Итого	114	200

При оценивании результатов обучения по дисциплине в ходе текущего контроля успеваемости используются следующие критерии. Минимальное количество баллов вы-

ставляется обучающемуся при выполнении всех показателей, допускаются несущественные неточности в изложении и оформлении материала (см. табл. 3).

Таблица 3. Система оценивания профессионально ориентированных заданий

Оценка	Диапазон набранных баллов	Критерии оценки
«отлично»	90–100	Правильно выполнены все задания. Продемонстрирован высокий уровень владения материалом. Проявлены превосходные способности применять знания и умения к выполнению конкретных заданий
«хорошо»	75–89	Правильно выполнена большая часть заданий. Присутствуют незначительные ошибки. Продемонстрирован хороший уровень владения материалом. Проявлены средние способности применять знания и умения к выполнению конкретных заданий
«удовлетворительно»	57–69	Задания выполнены более чем наполовину. Присутствуют серьезные ошибки. Продемонстрирован удовлетворительный уровень владения материалом. Проявлены низкие способности применять знания и умения к выполнению конкретных заданий
«неудовлетворительно»	56 и ниже	Задания выполнены менее чем наполовину. Продемонстрирован неудовлетворительный уровень владения материалом. Проявлены недостаточные способности применять знания и умения к выполнению конкретных заданий

Результаты и их обсуждение

Таким образом, автором была разработана методика преподавания физики студентам технических вузов с использованием профессионально ориентированных заданий, проектного метода и опережающего обучения. Данное исследование было проведено в рамках обучения студентов первого и второго курсов Приборостроительного факультета, обучающихся по направлению подготовки 11.05.01 «Радиоэлектронные системы и комплексы». На практике была продемонстрирована технология преподавания с разработанной авторами системой оценивания. В исследовании использовались системно-деятельностный, компетентностный и квалитетический подходы. В результате мы получили модернизированную методику преподавания, которую необходимо внедрять в учебный процесс для более качественной подготовки современных инженеров. В дальнейшем можно улучшать данную систему и способ обучения, связывая данную технологию с другими предметами по направлению деятельности студента, тем самым получив «опережающее обучение».

Заключение

Подводя итог, отметим, что развитие инженерного образования является одним из приоритетных направлений в Россий-

ской Федерации. Анализ различных нормативных документов показал, что существует социальный заказ на технических специалистов. Однако существующие на сегодняшний день методики преподавания в системе высшего образования необходимо модернизировать. Одной из таких методик является опережающая профессионально ориентированная подготовка студентов технического вуза на основе проектного метода. Были рассмотрены примеры профессионально ориентированных заданий для опережающей подготовки будущих инженеров. Отметим, что для подготовки современного инженера, владеющего как теоретическими знаниями по специальности, так и практическими навыками, позволяющими ему модернизировать производство, необходимо, чтобы студенты овладели в первую очередь знаниями дисциплин естественно-научного цикла, в частности физики. Для этого необходимо использовать в учебном процессе, например при прохождении курса физики в технических вузах, профессионально ориентированные задания на основе проектного метода. Данные задания раскрывают потенциал обучающихся, способствуют развитию их личности и надпрофессиональных навыков, дают студентам основы предметов, изучаемых на старших курсах, ориентируют будущих специалистов на будущую профессию в ведущих предприятиях Удмуртской Республики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметзянова, Г. Н. Формирование профессиональных компетенций в системе непрерывного образования в зарубежных и отечественных вузах автомобильного профиля / Г. Н. Ахметзянова // Мир транспорта и технологических машин. – 2010. – № 2 (29). – С. 111–119. – EDN QORYIF.
2. Багаутдинова, Н. Г. Комплексная система опережающей подготовки высококвалифицированных кадров / Н. Г. Багаутдинова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всероссийской научно-методической конференции, Оренбург, 03–05 февраля 2016 года. – Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2016. – С. 2301–2310. – EDN VRVYWT.
3. Бакшеева, Э. П. Деятельностный подход в профессиональной подготовке будущего педагога / Э. П. Бакшеева, Н. А. Воронова, М. Г. Худенева // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4 (11). – С. 49–59. – EDN OZJNGH.
4. Бибик, В. Л. Прикладной бакалавриат как ступень непрерывного технического образования / В. Л. Бибик // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 1. – С. 27–35. – DOI: 10.12731/2218-7405-2015-1-15. – EDN TLJVLN.
5. Валеева, Н. Ш. Педагогическая система формирования управленческой компетенции у будущих руководителей творческих коллективов / Н. Ш. Валеева, З. Р. Ажимов // Вестник Казанского технологического университета. – 2007. – № 3-4. – С. 273–276. – EDN IJWBXX.
6. Воспроизводство инженерных кадров: вызовы нового времени / Л. Н. Банникова, Л. Н. Боронина, Ю. Р. Вишневецкий [и др.]. – Екатеринбург : Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2015. – 364 с. – EDN UEGFGX.
7. Гордеева, Н. А. Квалиметрический подход в творческом саморазвитии научно-исследовательской деятельности студентов / Н. А. Гордеева // Вестник Мордовского университета. – 2007. – Т. 17, № 2. – С. 55–59. – EDN RGHQGG.
8. Гребнев, Л. Модернизация структуры и содержания инженерного образования / Л. Гребнев, В. Кружалин, Е. Попова // Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 46–56. – EDN IBLRED.
9. Гусейнова, Е. Л. Формирование профессиональных компетенций в самостоятельной работе студентов технических ВУЗов / Е. Л. Гусейнова // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 44–48. – EDN SXKQXT.
10. Ильязова, М. Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура / М. Д. Ильязова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 46–53. – EDN OGJXEN.
11. Ильященко, Д. П. Этапы модернизации образовательной системы: подготовка студентов технических специальностей Юргинского технологического института национального исследовательского Томского политехнического университета / Д. П. Ильященко // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 213–216. – EDN RVSWIN.
12. Касимов, П. М. Фундаментализация высшего образования на примере курса физики для студентов технических вузов / П. М. Касимов, Ю. А. Касимова // Перспективные системы и задачи управления : материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции и XV молодежной школы-семинара, Таганрог, 01 апреля 2024 года. – Таганрог : Директ-Сайнс (ИП Шкуркин Д. В.), 2024. – С. 284–294. – EDN BYCLQU.
13. Курбатова, Н. В. Основы MatLab в примерах и задачах : учебно-методическое пособие к практикуму по курсу «Пакеты компьютерной алгебры» / Н. В. Курбатова, О. Г. Пустовалова. – Ростов-на-Дону, 2017. – 69 с.
14. Махмадиев, Б. С. Компьютерное моделирование процессов и систем в среде MATLAB/Simulink / Б. С. Махмадиев, С. Н. Хусанов // Вестник Науки и Творчества. – 2017. – № 4 (16). – С. 26–32. – EDN YNCWBH.
15. О кадровом потенциале ракетно-космической промышленности / О. М. Алифанов, В. В. Семенов, Ю. М. Малахов [и др.] // Аэрокосмические технологии : материалы Первой международной научно-технической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения академика В. Н. Челомея (РФ, Москва – Реутов, 24–25 мая 2004 г.) / под ред. Р. П. Симоньянца. – Москва : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2004. – С. 344–345.
16. Пыркова, Т. А. Компетентностный подход и компетенции в оценке подготовки специалиста / Т. А. Пыркова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – № 18. – С. 139–143. – EDN THSIYX.
17. Симоньянец, Р. П. Проблемы инженерного образования и их решение с участием промышленности / Р. П. Симоньянец // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н. Э. Баумана. – 2014. – № 3. – С. 394–419. – EDN QNKFWU.
18. Спиридонова, Е. В. Обучение бережливому производству студентов технического университета на основе бизнес-симуляторов / Е. В. Спиридонова, Т. Ю. Калошина // Образование и наука. – 2025. – Т. 27, № 2. – С. 34–57. – DOI: 10.17853/1994-5639-2025-2-34-57. – EDN SMQRDO.
19. Татаринцев, В. А. Опыт и перспективы формирования профессиональных компетенций выпускников технических ВУЗов / В. А. Татаринцев // Образование и проблемы развития общества. – 2021. – № 1 (14). – С. 102–108. – EDN HTDKLA.
20. Уварина, Н. В. Soft skills: актуальность, история, перспективы развития / Н. В. Уварина, Н. Ю. Корнеева, Ю. В. Микрюков // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 4 (44). – С. 40–46. – DOI: 10.54509/22203036_2021_4_40. – EDN PGCONK.
21. Цуканов, Б. Д. Методологические компоненты компетенций в общем курсе физики / Б. Д. Цуканов // Russian Agricultural Science Review. – 2015. – Т. 5, № 5-2. – С. 82–85. – EDN TSZCJB.
22. Чистякова, Л. В. Методика преподавания общеобразовательной дисциплины «Физика» / Л. В. Чистякова. – Москва : ИРПО, 2022. – 60 с.

23. Широков, В. В. Модернизация профессиональной подготовки специалистов по требованиям профессиональных стандартов РФ / В. В. Широков, М. А. Щиголева, А. Б. Виноградов // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2019. – Т. 1. – С. 536–538. – EDN SRQRRU.
24. Шуля, И. П. К вопросу модернизации профессиональной подготовки студентов технических вузов / И. П. Шуля, Н. А. Шмырева // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2012. – № 6 (65). – С. 282–286. – EDN OZGQUN.
25. Якупова, А. Р. Компетентностная модель специалиста технического профиля / А. Р. Якупова, В. И. Чернявская // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 6. – С. 45–58. – EDN LAHNNF.
26. Ярахмедов, Г. А. Формирование ключевых компетенций в профессиональной деятельности бакалавров математического профиля педагогического образования / Г. А. Ярахмедов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1. – С. 196–204. – EDN SBTWZT.

REFERENCES

1. Akhmetzyanova, G. N. (2010). Formirovanie professional'nykh kompetentsiy v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya v zarubezhnykh i otechestvennykh vuzakh avtomobil'nogo profilya = Formation of professional competencies in the system of continuing education in foreign and domestic universities of automotive profile. *The World of Transport and Technological Machines*, 2(29), 111–119. EDN QORYIF.
2. Bagautdinova, N. G. (2016). Kompleksnaya sistema operezhayushchey podgotovki vysokokvalifitsirovannykh kadrov = Complex system of advanced training of highly qualified personnel. *The University complex as a regional center of education, science and culture*, 2301–2310. Orenburg: Orenburg State University. EDN VRVYWT.
3. Baksheeva, E. P., Voronova, N. A., Khudeneva, M. G. (2010). Deyatel'nostnyy podkhod v professional'noy podgotovke budushchego pedagoga = Activity-based approach in the professional training of future teachers. *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*, 4(11), 49–59. EDN OZJNGH.
4. Bibik, V. L. (2015). Prikladnoy bakalavriat kak stupen' nepreryvnogo tekhnicheskogo obrazovaniya = Applied bachelor's degree as a step of continuous technical education. *Modern Studies of Social Problems (electronic scientific journal)*, 1, 27–35. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-1-15. EDN TLJVLN.
5. Valeeva, N. Sh., Azhimov, Z. R. (2007). Pedagogicheskaya sistema formirovaniya upravlencheskoy kompetentsii u budushchikh rukovoditeley tvorcheskikh kolektivov = The pedagogical system of formation of managerial competence among future heads of creative teams. *Bulletin of Kazan Technical University*, 3-4, 273–276. EDN IJWBBX.
6. Bannikova, L. N., Boronina, L. N., Vishnevsky, Yu. R. et al. (2015). Vosпроизводство inzhenernykh kadrov: vyzovy novogo vremeni = Reproduction of engineering personnel: Challenges of modern times. Ekaterinburg: Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, 364 p. EDN UEGFGX.
7. Gordeeva, N. A. (2007). Kvalimetricheskiy podkhod v tvorchestvom samorazvitii nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov = The qualimetric approach in the creative self-development of students' research activities. *Bulletin of the Mordovian University*, 17(2), 55–59. EDN RGHQQQ.
8. Grebnev, L., Kruzhalin, V., Popova, E. (2003). Modernizatsiya struktury i soderzhaniya inzhenernogo obrazovaniya = Modernization of the structure and content of engineering education. *Higher Education in Russia*, 4, 46–56. EDN IBLRED.
9. Guseinova, E. L. (2014). Formirovanie professional'nykh kompetentsiy v samostoyatel'noy rabote studentov tekhnicheskikh VUZov = The formation of professional competencies in the independent work of students of technical universities. *Siberian Pedagogical Journal*, 5, 44–48. EDN SXXQXT.
10. Ilyazova, M. D. (2011). Invarianty professional'noy kompetentnosti: sushchnost' i struktura = Invariants of professional competence: Essence and structure. *Bulletin of the M. A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Pedagogy and Psychology*, 1, 46–53. EDN OGJXEN.
11. Ilyashchenko, D. P. (2014). Etapy modernizatsii obrazovatel'noy sistemy: podgotovka studentov tekhnicheskikh spetsial'nostey Yurginskogo tekhnologicheskogo instituta natsional'nogo issledovatel'skogo Tomskogo politekhnicheskogo universiteta = Stages of modernization of the educational system: Training students of technical specialties of the Yurginsky Institute of Technology of the National Research Tomsk Polytechnic University. *Siberian Pedagogical Journal*, 1, 213–216. EDN RVSWIN.
12. Kasimov, P. M., Kasimova, Yu. A. (2024). Fundamentalizatsiya vysshego obrazovaniya na primere kursa fiziki dlya studentov tekhnicheskikh vuzov = Fundamentalization of higher education on the example of a physics course for students of technical universities. *Promising management systems and task*, 284–294. Taganrog: Direkt-Sayns Publishing House. EDN BYCLQU.
13. Kurbatova, N. V., Pustovalova, O. G. (2017). Osnovy MatLab v primerakh i zadachakh = Fundamentals of MatLab in examples and tasks. Rostov-on-Don, 69 p.
14. Makhmadiev, B. S., Khusanov, S. N. (2017). Komp'yuternoe modelirovanie protsessov i sistem v srede MATLAB/Simulink = Computer modeling of processes and systems in the MATLAB/Simulink environment. *Bulletin of Science and Creativity*, 4(16), 26–32. EDN YNCWBH.
15. Alifanov, O. M., Semenov, V. V., Malakhov, Yu. M. et al. (2004). O kadrovom potentsiale raketno-kosmicheskoy promyshlennosti = On the personnel potential of the rocket and space industry. *Aerospace technologies*, 344–345. Moscow: Bauman Moscow State Technical University.
16. Pyrkova, T. A. (2015). Kompetentnostnyy podkhod i kompetentsii v otsenke podgotovki spetsialista = Competence approach and competencies in the assessment of specialist training. *Education and Upbringing: Methods and Practice*, 18, 139–143. EDN THSIYX.
17. Simonyants, R. P. (2014). Problemy inzhenernogo obrazovaniya i ikh reshenie s uchastiem promyshlennosti = Problems of engineering education and their solution with the participation of industry. *Science and Education: Scientific Edition of the Bauman Moscow State Technical University*, 3, 394–419. EDN QNKFWU.

18. Spiridonova, E. V., Kaloshina, T. Yu. (2025). Obuchenie berezhlivomu proizvodstvu studentov tekhnicheskogo universiteta na osnove biznes-simulyatorov = Teaching lean manufacturing to students of the Technical University based on business simulators. *Education and Science*, 27(2), 34–57. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-2-34-57. EDN SMQRDO.
19. Tatarintsev, V. A. (2021). Opyt i perspektivy formirovaniya professional'nykh kompetentsiy vypusnikov tekhnicheskikh VUZov = Experience and prospects of formation of professional competencies of graduates of technical universities. *Education and Problems of Society Development*, 1(14), 102–108. EDN HTDKLA.
20. Uvarina, N. V., Korneeva, N. Yu., Mikryukov, Yu. V. (2021). Soft skills: aktual'nost', istoriya, perspektivy razvitiya = Soft skills: Relevance, history, development prospects. *Professional Education in Russia and Abroad*, 4(44), 40–46. DOI: 10.54509/22203036_2021_4_40. EDN PGCOHK.
21. Tsukanov, B. D. (2015). Metodologicheskie komponenty kompetentsiy v obshchem kurse fiziki = Methodological components of competencies in the general course of physics. *Russian Agricultural Science Review*, 5(5-2), 82–85. EDN TSZCJB.
22. Chistyakova, L. V. (2022). Metodika prepodavaniya obshcheobrazovatel'noy distsipliny «Fizika» = Methods of teaching general education discipline “Physics”. Moscow: IRPO, 60 p.
23. Shirokov, V. V., Shchigoleva, M. A., Vinogradov, A. B. (2019). Modernizatsiya professional'noy podgotovki spetsialistov po trebovaniyam professional'nykh standartov RF = Modernization of professional training of specialists according to the requirements of professional standards of the Russian Federation. *Modern Education: Content, Technology, Quality*, 1, 536–538. EDN SRQRRU.
24. Shulya, I. P., Shmyreva, N. A. (2012). K voprosu modernizatsii professional'noy podgotovki studentov tekhnicheskikh vuzov = On the issue of modernization of professional training of students of technical universities. *Bulletin of Irkutsk State Technical University*, 6(65), 282–286. EDN OZGQUN.
25. Yakupova, A. R., Chernyavskaya, V. I. (2009). Kompetentnostnaya model' spetsialista tekhnicheskogo profilya = Competence model of a technical specialist. *Scientific Research in Education*, 6, 45–58. EDN LAHNNF.
26. Yarakhmedov, G. A. (2014). Formirovanie klyuchevykh kompetentsiy v professional'noy deyatel'nosti bakalavrov matematicheskogo profilya pedagogicheskogo obrazovaniya = Formation of key competencies in the professional activity of teachers of the mathematical profile of pedagogical education. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 1, 196–204. EDN SBTWZT.

ПОДГОТОВКА КАДРОВ В ОБЛАСТИ ТУРИЗМА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Логуа Астанда Едиковна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, tenkahceva@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; подготовка специалистов; туризм; экологический туризм; образовательный процесс; содержание образования; образовательные программы; профессиональное туристское образование; понятийный аппарат

АННОТАЦИЯ. В статье проводится анализ определений понятия «профессиональное туристское образование». Составляющими данного понятия выступают обучающиеся, образовательные и научные организации и их объединения, органы управления туризмом и образованием, объединения работодателей индустрии туризма, образовательные программы, федеральные государственные образовательные стандарты и требования, профессиональные стандарты и система профессиональной сертификации специалистов. Одна из важнейших характеристик профессионального туристского образования – его содержание, которое рассматривается как обусловленная целями и потребностями общества система знаний, умений и навыков, мировоззрения, гражданских и профессиональных качеств будущего специалиста, которые формируются в процессе обучения и определяются программами подготовки специалистов разных образовательных квалификационных уровней, содержащих перечень учебных дисциплин, форм и практик с указанием объема времени, отведенного на их проведение. В качестве основных целей профессионального туристского образования обозначены формирование компетентного конкурентоспособного специалиста со стратегическим мышлением, подготовка специалиста, способного к профессиональному самоопределению, профессиональной самоактуализации и самореализации в течение жизни, ориентированного на постоянное общение с туристами разных культурных традиций, религиозных убеждений, психического склада, а также обеспечение национального туристского рынка профессиональными кадрами, способными работать с имеющимся ресурсом на уровне международных стандартов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Логуа, А. Е. Подготовка кадров в области туризма как педагогическая проблема / А. Е. Логуа // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 207–211.

TRAINING OF PERSONNEL IN THE FIELD OF TOURISM AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Logua Astanda Edikovna,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: higher education institutions; students; specialist training; tourism; ecological tourism; educational process; educational content; educational programs; professional tourism education; conceptual framework

ABSTRACT. The article analyzes the definitions of the concept of “professional tourism education”. The components of this concept are students, educational and scientific organizations and their associations, tourism and education management bodies, associations of employers in the tourism industry, educational programs, federal state educational standards and requirements, professional standards and a system of professional certification of specialists. One of the most important characteristics of professional tourism education is its content, which is considered as a system of knowledge, skills, worldview, civic and professional qualities of a future specialist determined by the goals and needs of society, which are formed during the learning process and determined by training programs for specialists of different educational qualification levels, containing a list of academic disciplines, forms and practices indicating the amount of time allocated for their implementation. The main goals of professional tourism education are the formation of a competent competitive specialist with strategic thinking, the training of a specialist capable of professional self-determination, professional self-actualization and self-realization throughout life, focused on constant communication with tourists of different cultural traditions, religious beliefs, mental makeup, as well as providing the national tourism market with professional staff capable of working with an available resource at the level of international standards.

FOR CITATION: Logua, A. E. (2026). Training of Personnel in the Field of Tourism as a Pedagogical Problem. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 207–211.

Введение

В настоящее время сфера туризма, с одной стороны, продолжает активно развиваться, а с другой – сталкивается с рядом проблем, вызванных внешнеполитическими факторами. На фоне этого наблюдается дефицит профессионалов, способных удовлетворить актуальные запросы индустрии. Появление новейших компьютерных си-

стем бронирования и резервирования, наземных туристских аттракций, модернизированного гостиничного хозяйства, всевозможных новых, иногда ранее не практиковавшихся видов туризма требует модернизации подхода к образованию и подготовке специалистов данной отрасли. Потребности сферы туризма в новых условиях в значительной мере сосредоточены на необходимости адекватного кадрового

обеспечения всех направлений развития, видов и форм туризма. Основное противоречие здесь заключается в многопрофильном характере туристской деятельности, которая, с одной стороны, нуждается в кадрах различных профессий, специальностей, квалификаций, а с другой – в принципиально новых технологиях обслуживания туристов и экскурсантов, потребности в которых возникают по мере развития смежных отраслей народно-хозяйственного комплекса и формирования специалистов по смежным видам профессиональной деятельности.

Степень разработанности проблемы

На сегодняшний день существует немало научных исследований, посвященных вопросам подготовки специалистов сферы туризма. В работах Г. П. Долженко [1], Н. И. Ковалевой [2], А. О. Ковальчук [3], В. И. Кружалина [5], М. А. Левиной [7], И. Е. Найденовой [8], А. М. Новикова [9], Е. Л. Писаревского [10], М. В. Полевой [11], А. А. Федулина [12; 15] отражена проблематика профессионального образования в сфере туризма. Различные аспекты подготовки специалистов сферы туризма рассматриваются в работах Е. С. Сахарчук [13] и Е. А. Титовой [14].

Под профессиональным туристским образованием (далее – ПТО) в целом понимается совокупность знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет работать специалистом высшей и средней квалификации. Е. Л. Писаревский дает более полное определение данного термина, выделяя его основные составляющие: туристское образование представляет собой сложную, открытую формирующуюся систему, которая включает в себя обучающихся; образовательные и научные организации и их объединения, в том числе общественно-государственные; органы управления туризмом и образованием; объединения работодателей индустрии туризма; образовательные программы; федеральные государственные образовательные стандарты и требования; профессиональные стандарты и систему профессиональной сертификации специалистов [10].

Мы разделяем мнение, что туристское образование содержит в себе как профессиональное образование в сфере туризма, т. е. систему подготовки кадров для сферы туризма, так и образование, просвещение и воспитание населения средствами туризма.

На основе анализа представленных выше исследований можно отметить, что понятие «профессиональное туристское образование» можно рассматривать в трех значениях:

- система профессиональной подго-

товки специалистов межотраслевого туристского комплекса, в который входят управление, транспорт, торговля, образование, наука и т. п.;

- система профессиональной подготовки специалистов туристских фирм и средств размещения;

- система профессиональной подготовки специалистов туристских фирм.

В первом случае ПТО не имеет теоретического обоснования и возможности практического применения. Это связано с тем, что туризм выступает межотраслевым комплексом, для которого готовят специалистов в рамках других направлений.

Далее обратимся к подготовке специалистов как рабочих туристских предприятий, так и средств размещения. Отметим, что во многих странах мира происходит постепенное разделение сфер туризма и гостеприимства, что связано с определением видов туристской деятельности. В связи с этим в первом случае ПТО рассматривается как система подготовки кадров для туроператорских, турагентских фирм и экскурсионных бюро (турагентская, туроператорская, экскурсионная деятельность), во втором – предусматривает подготовку кадров для средств размещения.

По нашему мнению, подготовка специалистов для туризма и гостеприимства, несмотря на тесную связь, различается. Мы придерживаемся позиции разграничения этих двух направлений подготовки. Исходя из этого, можно говорить о том, что профессиональное туристское образование – это система подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов сферы туризма. Из этого определения вытекает следующее важное для нашего исследования понятие «специалист сферы туризма» – это лицо, обладающее специальными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления туристской деятельности, а именно для разработки туристских маршрутов, формирования и реализации комплекса услуг для туристов, продвижения туристского продукта.

Структура профессионального туристского образования как система различными исследователями представляется по-разному, что обусловлено разными критериями выделения структурных элементов. Так, И. В. Зорин под профессиональным туристским образованием понимает всенаправленную функциональную систему, состоящую из следующих компонентов: человека (группы людей), средств деятельности, объекта деятельности, среды деятельности и органа управления. Модель ПТО И. В. Зорин подает в виде звезды, где все ее углы связаны между собой в центре. Каждый

угол представляет один из компонентов: дидактический, воспитательный, рекреационный, институциональный и менеджмент педагогики туризма, а в центре звезды находится личность¹.

Структура профессионального туристского образования рассматривается учеными и как педагогическая система, в состав которой входят следующие взаимосвязанные подсистемы-процессы: профессионально-трудова социализация, профессиональная подготовка и профессиональное становление личности.

В контексте нашего исследования считаем целесообразным взять за основу следующую структуру:

- учебные заведения, осуществляющие подготовку специалистов туристской отрасли;
- научные, научно-методические и методические учреждения, научно-производственные предприятия, которые привлечены к организации процесса обучения специалистов туристской отрасли;
- государственные и местные органы управления образования и самоуправления в области образования, осуществляющие регулирование процесса подготовки специалистов сферы туризма;
- государственные стандарты подготовки, которые содержат образовательные программы разных образовательно-квалификационных уровней и государственные требования к качеству подготовки специалистов сферы туризма;
- учебные планы и учебные программы, которые были разработаны на основе образовательных стандартов;
- участники образовательного процесса.

Одна из важнейших характеристик профессионального туристского образования – его содержание, которое рассматривается как обусловленная целями и потребностями общества система знаний, умений и навыков, мировоззрения, гражданских и профессиональных качеств будущего специалиста, которые формируются в процессе обучения и определяются программами подготовки специалистов разных образовательных квалификационных уровней, содержащих перечень учебных дисциплин, форм и практик с указанием объема времени, отведенного на их проведение.

Концепция содержания туристского образования базируется на учете положений о педагогически адаптированном социальном и туристском опыте. Кроме того, необходимым условием формирования содержания ПТО выступает соблюдение таких

общих педагогических принципов, как целостный подход к содержанию образования и профессиональной подготовки специалистов, учет общего и профессионального обучения как целостной системы, связи теории и практики, а также обеспечение партнерских связей образовательной сферы со сферой труда.

Отбор содержания туристского образования определяется конкретными потребностями общества в высококвалифицированных специалистах туристской отрасли. При этом следует учитывать реальные возможности процесса обучения, воспитания и развития; оптимальные возможности потенциальных студентов и будущих специалистов, а также личные потребности человека в образовании. Содержание образования в туризме включает углубленное знакомство с научными основами и технологией выбранного вида труда; предоставление специальных практических умений и навыков; формирование психологических и моральных качеств, важных для работы в туристской отрасли. Важное значение в формировании содержания образования имеет учет потребностей и требований к личностному развитию специалиста туристской отрасли, его личных способностей и интересов.

В связи с этим в содержании туристского образования предусмотрены как обязательные дисциплины, так и дисциплины по выбору студента. И. В. Зорин, исследуя проблему формирования содержания ПТО, отмечает, что содержание туристского образования зависит от действия общепедагогических (реализующих) и специфических (генерирующих) нужд, факторов и условий, определяющих общие и особые черты в его содержании². Содержание ПТО имеет целью обеспечение будущего специалиста теми знаниями и навыками, которые предоставят ему возможность трудоустройства и дальнейшего профессионального роста.

В основу формирования содержания ПТО положены интегративная личностно ориентированная парадигма образования и следующие общепедагогические принципы:

- содержательно-структурный принцип построения системы непрерывного профессионального образования;
- принцип многоуровневости профессиональных образовательных программ, который предусматривает подготовку кадров по различным образовательным и образовательно-квалификационным уровням и ступеням;
- принцип дополнительного последипломного профессионального обучения;

¹ Зорин И. В. Теоретические основы формирования содержания профессионального туристского образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2001. 458 с.

² Зорин И. В. Теоретические основы формирования содержания профессионального туристского образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2001. 458 с.

- принцип маневренности образовательно-профессиональных программ, возможности получения параллельного профессионального образования;
- принцип индивидуализации профессионального образования;
- принцип преемственности профессиональных образовательных программ;
- принцип интеграции образовательных структур, создание учебных научно-производственных комплексов, ассоциаций учебных заведений разных уровней аккредитации одного профессионального направления;
- принцип системности и последовательности как динамический принцип формирования профессионального туристского образования.

Заключение

Процесс профессиональной подготовки специалистов сферы туризма достаточно сложный и предполагает соответствующую технологию профессионального обучения.

Основы технологического процесса профессиональной подготовки кадров для сферы туризма при этом заложены в следующих категориях:

- специализация и обучение профессии в сфере туризма;
- повышение квалификации;
- подготовка педагогов для профессионального обучения специалистов сферы туризма;

- практика на туристском предприятии;
- концепция обучения каждой профессии в сфере туризма;
- содержание обучения по конкретной специализации;
- требования к контролю качества обучения и экзаменационные требования как высшая степень этого контроля;
- образовательная политика учебного заведения в конкретном регионе;
- реформирование образовательной системы подготовки специалистов сферы туризма с целью усиления ее конкурентоспособности на мировом рынке труда.

Основные цели профессионального туристского образования:

- формирование будущего компетентного конкурентоспособного специалиста со стратегическим мышлением, которое необходимо для осуществления в профессиональной деятельности адекватных исполнительских решений;
- подготовка специалиста, способного к профессиональному самоопределению, профессиональной самоактуализации и самореализации в течение жизни, ориентированного на постоянное общение с туристами разных культурных традиций, религиозных убеждений, психического склада;
- обеспечение национального туристского рынка профессиональными кадрами, способными работать с имеющимся ресурсом на уровне международных стандартов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долженко, Г. П. Подготовка туристских кадров в высших учебных заведениях России (исторический аспект) / Г. П. Долженко, Р. И. Сухов // География и туризм : сб. науч. тр. Т. 1 / ГОУ ВПО «Перм. гос. ун-т». – Пермь, 2005. – С. 53–63.
2. Ковалева, Н. И. Учебно-методическое обеспечение подготовки специалистов в области сервиса и туризма : монография / Н. И. Ковалева ; Федеральное агентство по образованию Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Московский гос. ун-т сервиса» (ГОУ ВПО «МГУС»). – Москва : МГУС, 2006. – 154 с. – EDN QVILBR.
3. Ковальчук, А. О. Трансформация подходов к подготовке научных и педагогических кадров высшей квалификации для туризма и сервиса / А. О. Ковальчук // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2011. – № 4. – С. 22–27. – EDN OJMLSF.
4. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития (2010) / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская, И. В. Вагнер [и др.] // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2012. – № 2. – С. 4–15. – EDN TXEWVZ.
5. Концепция подготовки кадров высшей квалификации в системе туризма и рекреации / А. Д. Некипелов, И. В. Зорин, Н. С. Касимов, В. И. Кружалин // Туризм и рекреация: фундаментальные и прикладные исследования : труды III Междунар. науч.-практ. конф. МГУ им. М. В. Ломоносова, географ. фак-т (Москва, 24–25 апр. 2008 г.). – Москва, 2008. – С. 17–20.
6. Кружалин, В. И. О научном и кадровом обеспечении развития индустрии туризма в России / В. И. Кружалин // Вестник Национальной академии туризма. – 2006. – № 1. – С. 22–23. – EDN JVSARJ.
7. Левина, М. А. Подготовка кадров для туристского бизнеса / М. А. Левина // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 63–64. – EDN IWUEN.
8. Найденова, И. Е. Проблемы разработки профессиональных стандартов для специалистов среднего звена в сфере туризма / И. Е. Найденова // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 5. – С. 22–23. – EDN KJACRL.
9. Новиков, А. М. К построению теории развития профессионального туристского образования / А. М. Новиков // Вестник РМАТ. – 2011. – № 3. – С. 92–103. – EDN QCAAER.
10. Писаревский, Е. Л. Туристическое образование в России: национальная идентификация в условиях глобальной интеграции (философско-правовой аспект) / Е. Л. Писаревский // Туризм: право и экономика. – 2012. – № 4. – URL: <http://www.center-bereg.ru/f294.html> (дата обращения: 20.12.2024).

11. Полевая, М. В. Особенности развития компетенций специалистов индустрии туризма в рамках профессиональной подготовки кадров / М. В. Полевая, Н. В. Анненкова // Транспортное дело России. – 2009. – № 9. – С. 154–155. – EDN MVFZBP.
12. Профессиональное туристское образование в контексте формирования образовательных стандартов / М-во образования и науки Российской Федерации, ФГОУ ВПО «Российский гос. ун-т туризма и сервиса»; под ред. А. А. Федулина. – Москва : KnoРус, 2008. – 192 с. – EDN QWRUKT.
13. Сахарчук, Е. С. Современные механизмы обеспечения туризма квалифицированными кадрами (опыт социального партнерства в ФРГ и РФ) / Е. С. Сахарчук // Сервис в России и за рубежом. – 2010. – № 4 (19). – С. 90–99. – EDN NAXZIZ.
14. Титова, Е. А. Туристское образование в России: проблемы и перспективы / Е. А. Титова // Туризм и культурное наследие : межвуз. сб. науч. тр. / Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Вып. 3. – Саратов, 2006. – С. 314–323.
15. Федюлин, А. А. Туристское образование: новые горизонты развития / А. А. Федюлин // Современные проблемы сервиса и туризма. – 2008. – № 1. – С. 72–76. – EDN IJLCEZ.

REFERENCES

1. Dolzhenko, G. P., Sukhov, R. I. (2005). Podgotovka turistskikh kadrov v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh Rossii (istoricheskiy aspekt) = Training of tourist personnel in higher educational institutions of Russia (historical aspect). *Geography and tourism*, 53–63. Perm.
2. Kovaleva, N. I. (2006). Uchebno-metodicheskoe obespechenie podgotovki spetsialistov v oblasti servisa i turizma = Educational and methodological support for the training of specialists in the field of tourism and tourism. Moscow: MSUS, 154 p. EDN QVILBR.
3. Kovalchuk, A. O. (2011). Transformatsiya podkhodov k podgotovke nauchnykh i pedagogicheskikh kadrov vysshey kvalifikatsii dlya turizma i servisa = Transformation of approaches to the training of highly qualified scientific and pedagogical personnel for tourism and service. *Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Tourism*, 4, 22–27. EDN OJMLSF.
4. Zakhlebny, A. N., Dzyatkovskaya, E. N., Vagner, I. V. et al. (2012). Kontseptsiya obshchego ekologicheskogo obrazovaniya v interesakh ustoychivogo razvitiya (2010) = The concept of general environmental education in the interests of sustainable development (2010). *Environmental Education: Before School, at School, Outside School*, 2, 4–15. EDN TXEWVZ.
5. Nekipelov, A. D., Zorin, I. V., Kasimov, N. S., Kruzhalin, V. I. (2008). Kontseptsiya podgotovki kadrov vysshey kvalifikatsii v sisteme turizma i rekreatsii = The concept of training highly qualified personnel in the system of tourism and recreation. *Tourism and recreation: Fundamental and applied research*, 17–20. Moscow.
6. Kruzhalin, V. I. (2006). O nauchnom i kadrovom obespechenii razvitiya industrii turizma v Rossii = On scientific and personnel support for the development of the tourism industry in Russia. *Bulletin of the National Academy of Tourism*, 1, 22–23. EDN JVSARJ.
7. Levina, M. A. (2006). Podgotovka kadrov dlya turistskogo biznesa = Personnel training for the tourism business. *Modern Problems of Science and Education*, 1, 63–64. EDN IIWUEH.
8. Naidenova, I. E. (2009). Problemy razrabotki professional'nykh standartov dlya spetsialistov srednego zvena v sfere turizma = Problems of developing professional standards for middle-level specialists in the field of tourism. *Secondary Vocational Education*, 5, 22–23. EDN KJACRL.
9. Novikov, A. M. (2011). K postroeniyu teorii razvitiya professional'nogo turistskogo obrazovaniya = Towards the construction of a theory of the development of professional tourism education. *Bulletin of the Russian Academy of Medical Sciences*, 3, 92–103. EDN QCAAER.
10. Pisarevsky, E. L. (2012). Turisticheskoe obrazovanie v Rossii: natsional'naya identifikatsiya v usloviyakh global'noy integratsii (filosofsko-pravovoy aspekt) = Tourism education in Russia: National identification in the context of global integration (philosophical and legal aspect). *Tourism: Law and Economics*, 4. Available at December 20, 2024 from <http://www.center-bereg.ru/f294.html>.
11. Polevaya, M. V., Annenkova, N. V. (2009). Osobennosti razvitiya kompetentsiy spetsialistov industrii turizma v ramkakh professional'noy podgotovki kadrov = Features of the development of competencies of specialists in the tourism industry in the framework of professional training. *Transport Business of Russia*, 9, 154–155. EDN MVFZBP.
12. Fedulin, A. A. (Ed.). (2008). Professional'noe turistskoe obrazovanie v kontekste formirovaniya obrazovatel'nykh standartov = Professional tourism education in the context of the formation of educational standards. Moscow: KnoRus Publishing House, 192 p. EDN QWRUKT.
13. Sakharchuk, E. S. (2010). Sovremennye mekhanizmy obespecheniya turizma kvalifitsirovannymi kadrami (opyt sotsial'nogo partnerstva v FRG i RF) = Modern mechanisms for providing tourism with qualified personnel (experience of social partnership in Germany and the Russian Federation). *Service in Russia and Abroad*, 4(19), 90–99. EDN NAXZIZ.
14. Titova, E. A. (2006). Turistskoe obrazovanie v Rossii: problemy i perspektivy = Tourist education in Russia: Problems and prospects. *Tourism and cultural heritage (issue 3)*, 314–323. Saratov.
15. Fedulin, A. A. (2008). Turistskoe obrazovanie: novye gorizonty razvitiya = Tourism education: New horizons of development. *Modern Problems of Service and Tourism*, 1, 72–76. EDN IJLCEZ.

КРИТЕРИИ И ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Милованов Александр Дмитриевич,

SPIN-код: 9281-3664

аспирант, кафедра информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, milovanov.a@uspu.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты; подготовка будущих учителей; учителя музыки; образовательный процесс; профессиональная готовность; профессиональная деятельность; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; цифровые инструменты; критерии сформированности; музыкальное образование; специализированное программное обеспечение; учебные программы; практическое применение; педагогическая практика

АННОТАЦИЯ. Настоящее исследование направлено на определение критериев сформированности готовности к осуществлению профессиональной деятельности с использованием цифровых инструментов у будущих учителей музыки. В статье определены критерии овладения обучающимися специальными умениями с позиции задач, решаемых учителем музыки в своей профессиональной деятельности. Выделены элементы оценивания для каждого из умений, обозначен принцип оценки представленности элементов. Для оценки сформированности готовности к осуществлению профессиональной деятельности по представленным элементам обучающимся предложено разработать комплект мультимедийных материалов для одной небольшой темы из курса музыки. Уровень сформированности готовности к осуществлению профессиональной деятельности определяется методом поэлементного анализа каждого проекта в соответствии с разработанными критериями. Предложенные компоненты готовности к осуществлению профессиональной деятельности с использованием цифровых инструментов могут быть адаптированы для других образовательных дисциплин, а представленная система оценивания может применяться для других профилей подготовки. В дальнейшем возможно проведение дополнительных исследований для уточнения и расширения данных критериев в контексте подготовки будущих учителей музыки.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Милованов, А. Д. Критерии и оценка сформированности готовности к осуществлению профессиональной деятельности с использованием цифровых инструментов у будущих учителей музыки / А. Д. Милованов // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 212–219.

CRITERIA AND ASSESSMENT OF FUTURE MUSIC TEACHERS' READINESS TO CARRY OUT PROFESSIONAL ACTIVITIES USING DIGITAL TOOLS

Milovanov Alexander Dmitrievich,

Postgraduate Student of Department of Computer Science, Information Technology and Methods of Teaching Computer Science, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: pedagogical universities; students; training of future teachers; music teachers; educational process; professional readiness; professional activity; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; digital tools; criteria of formation; music education; specialized software; educational programs; practical application; pedagogical practice

ABSTRACT. The present study is aimed at determining the criteria for the formation of readiness to carry out professional activities using digital tools among future music teachers. The article defines the criteria for students to master special skills from the perspective of the tasks solved by a music teacher in his professional activity. The evaluation elements for each of the skills are highlighted, and the principle of evaluating the representation of the elements is outlined. To assess the formation of readiness to carry out professional activities in the presented elements, students were asked to develop a set of multimedia materials for one small topic from the music course. The level of readiness for professional activity is determined by the method of piecemeal analysis of each project in accordance with the developed criteria. The proposed components of readiness for professional activity using digital tools can be adapted for other educational disciplines, and the presented assessment system can be applied to other training profiles. In the future, it is possible to conduct additional research to clarify and expand these criteria in the context of training future music teachers.

FOR CITATION: Milovanov, A. D. (2026). Criteria and Assessment of Future Music Teachers' Readiness to Carry Out Professional Activities Using Digital Tools. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 212–219.

В условиях цифровизации образования [1; 10] и, как следствие, изменений методов обучения современному учителю важно быть готовым к осуществлению профессиональной деятельности с использованием цифровых инструментов. Исключением не являются и учителя музыки. Цифровые технологии

стали неотъемлемой частью учебного процесса [5; 14], поскольку позволяют значительно расширить дидактический инструментарий педагога, а именно создавать интерактивные занятия, включающие разнообразные по форме представления информации и видам деятельности цифровые об-

разовательные ресурсы, тем самым делать образовательный процесс более интересным, результативным и персонализированным [2–4; 6; 11–13; 15]. Учитель, готовый к осуществлению профессиональной деятельности с использованием цифровых инструментов, может применять современное специализированное программное и аппаратное обеспечение для достижения предметных результатов обучения, при этом объем учебной информации может быть увеличен за счет ее представления.

Ряд авторов говорят о цифровой грамотности. В статье М. Т. Терсковой и Л. В. Сардак представлено следующее определение цифровой инструментальной грамотности – это «способность действовать цифровым инструментарием в контексте профессиональной деятельности наиболее оптимальным и результативным способом для достижения поставленной цели» [13, с. 92]. Однако грамотность выступает как стартовый уровень владения цифровым инструментарием. В условиях высшего образования имеет смысл говорить о готовности осуществлять профессиональную деятельность, т. е. уровень владения инструментами необходимо довести до уровня компетентности (личностного присвоения и осознания значимости и границ применимости инструментов в разрезе профессиональной деятельности).

Как отмечают В. О. Малащенко и И. Ю. Малащенко, для повышения качества обучения учителю музыки важно овладеть виртуальными инструментами, различными интерактивными платформами в зависимости от целесообразности, а также уметь проводить онлайн-уроки с использованием специальных приложений и веб-сервисов. Понимание возможностей доступных цифровых средств способствует развитию творческого подхода к преподаванию музыки [7].

Музыкальное образование, с одной стороны, является одним из самых древних и консервативных, с другой стороны, постоянно меняется и совершенствуется, что напрямую связано с модернизацией музыкальных инструментов (от клавирина к фортепиано, затем к электронным и цифровым синтезаторам). Эта эволюция затронула не только музыкальные инструменты, но и форматы представления музыки – появились возможности аналоговой, а затем и цифровой записи. Трансформируются и методы обучения музыке, что делает необходимость владения цифровыми технологиями особенно актуальной. Однако, как показывает практика, многие педагоги не обладают достаточными умениями для успешного применения этих технологий в образовательной практике [8]. В первую очередь это связано с недостаточным уровнем под-

готовки музыкальных педагогов, что может негативно сказаться на качестве музыкального образования их воспитанников. Преподавателям, не использующим цифровые инструменты, может быть сложнее заинтересовать учеников и достичь оптимальных результатов обучения.

Сейчас одной из задач при подготовке учителя музыки является, наряду с формированием предметных знаний и умений, задача формирования готовности к осуществлению профессиональной деятельности с использованием цифровых инструментов, что находит подтверждение в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования «Педагогическое образование» в ОПК 9 (Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности).

Формирование готовности к осуществлению профессиональной деятельности с использованием цифровых инструментов у учителей музыки – процесс многоаспектный, поскольку затрагивает общие знания в области информационных технологий, специальные цифровые технологии, аппаратное обеспечение и методику их использования в подготовке и реализации учебных занятий. Соответственно, всем указанным аспектам необходимо обучить будущего учителя музыки. На основании сказанного, можно сформулировать *проблему* исследования: каким образом необходимо реализовывать подготовку учителей музыки, чтобы у них сформировалась готовность к осуществлению профессиональной деятельности с использованием цифровых инструментов?

В рамках решения указанной проблемы на констатирующем этапе работы была проведена диагностика текущего уровня знаний и умений (анкетирование среди студентов музыкального направления для оценки их текущего уровня владения цифровыми технологиями, выявления дефицитов [8]). На основе анализа входных данных, полученных в результате анкетирования, для реализации формирующего этапа исследования был разработан и адаптирован для студентов-музыкантов курс «Технологии цифрового образования». Содержание курса включает инвариантный предметно независимый модуль и профессионально ориентированный. Для реализации содержания дисциплины необходимо создание условия – наличие специального оборудования и программного обеспечения. В процессе обучения студенты осваивали спектр цифровых инструментов и технологий для решения профессиональных задач: от создания и редактирования мультимедийного образовательного контента до ор-

ганизации, контроля и коммуникации в цифровой образовательной среде. С методической точки зрения особенностью реализации дисциплины является специфика формулирования учебных задач. Учебная задача на уровне цели позволяет не только освоить цифровой инструмент, но и увидеть пути его потенциального использования при обучении музыке.

Пример учебной задачи по теме, связанной с цифровым анализом исполнительской техники: провести аудио- или видеозапись небольшого фрагмента своего исполнения вокального произведения или игры на инструменте, осуществить *анализ исполнения при помощи специализированных инструментов*, выделить аспекты для совершенствования. Предоставить выводы в виде краткого отчета с приложением аудиофрагментов или скриншотов.

Цель задачи: освоить базовые навыки аудио- / видеозаписи, анализа исполнения. В будущей педагогической практике это позволит наиболее эффективно продемонстрировать ученику его исполнительские результаты, организовать совместную работу с учеником по совершенствованию результатов.

На заключительном этапе исследования необходимо провести объективную оценку сформированности готовности к осуществлению профессиональной деятельности с использованием цифровых образовательных ресурсов (далее – ЦОР). Оценка включает определение уровня достижения критериев сформированности готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Критерии выделены и

описаны в соответствии с разработанной классификацией программного обеспечения [9].

В процессе настоящего исследования были выделены компоненты оценивания *уровня освоения* студентами специальных знаний и умений с позиции задач, решаемых учителем музыки в своей профессиональной деятельности.

Для более детальной оценки сформированности готовности к осуществлению профессиональной деятельности с использованием цифровых инструментов у будущих учителей музыки по каждому элементу оценивания предлагаются критерии, представленные в таблицах 1–5.

Общий принцип оценки элементов следующий:

- элемент представлен полностью – 2 балла (студент знает цифровой инструмент, его назначение и возможности, умеет с ним работать, применяет в решении профессионально ориентированных задач);
- элемент представлен частично – 1 балл (знает инструмент и умеет работать с ним, не применяет в решении профессионально ориентированных задач);
- элемент не представлен – 0 баллов (знает цифровой инструмент, но не умеет работать с ним).

Оценка элементов компонента готовности к осуществлению профессиональной деятельности происходит по 3 составляющим: знает, умеет, применяет. Составляющая умения оценивается с помощью учебных задач, применение оценивается с помощью проектного задания.

Таблица 1. Компонент ЦИГ: знает и умеет создавать ЦОР

Элементы оценивания	Составляющие оценки элемента
1	2
Подготовка графического контента (умение создавать и редактировать графические элементы)	2 балла: студент знает принципы создания графики для обучения, умеет самостоятельно и профессионально работать с редакторами (например, Canva, Adobe Express) и применяет эти навыки для создания оригинальных, тематически точных и эргономичных иллюстраций, схем или нотных листов, готовых к интеграции в ЦОР. 1 балл: студент знает базовые функции графических редакторов и умеет выполнять простые операции (обрезка, добавление текста), но не может самостоятельно создать целостный, качественный графический элемент. Работа требует существенной доработки для педагогического использования. 0 баллов: студент не знает технологий создания графического контента и не умеет применять соответствующие программы. Графические элементы для ЦОР не созданы
Подготовка нотного контента (умение использовать специализированные программы (MuseScore, Sibelius, Finale и т. д.) для создания нотных материалов)	2 балла: студент знает правила музыкальной нотации, умеет самостоятельно создавать в программе сложные и точные нотные партитуры (ноты, аккорды, текст, символы) и применяет эти умения для генерации методически выверенных нотных материалов, полностью соответствующих стандартам. 1 балл: студент знает интерфейс нотного редактора и умеет набирать простые мелодии, но не может самостоятельно создать грамотно оформленную партитуру. В работе присутствуют ошибки в нотации или затруднения со сложными элементами. 0 баллов: студент не знает принципов работы с нотными редакторами и не умеет их применять. Нотные материалы не созданы

Окончание таблицы 1

1	2
Подготовка звукового содержания (умение редактировать и сводить звуковые файлы с использованием аудиоредакторов)	2 балла: студент знает принципы цифровой звукозаписи и обработки, умеет самостоятельно проводить полный цикл работы (запись, обрезка, наложение эффектов, сведение дорожек) и применяет эти навыки для создания чистого, качественного аудиофайла, готового к использованию в учебном процессе. 1 балл: студент знает основные функции аудиоредактора и умеет выполнять простые операции (например, обрезка), но не может самостоятельно провести комплексную обработку или сведение. Итоговый файл имеет технические недостатки. 0 баллов: студент не знает технологий обработки звука и не умеет применять аудиоредакторы. Обработанные звуковые файлы отсутствуют
Подготовка учебного видео (умение использовать программы для создания и редактирования видеофайлов)	2 балла: студент знает основы видеомонтажа и сторителлинга, умеет самостоятельно выполнять весь цикл производства видео (нарезка, монтаж, добавление эффектов, титров) и применяет эти умения для создания логичного, методически ценного и технически качественного учебного видеоролика. 1 балл: студент знает базовый интерфейс видеоредактора и умеет выполнять простые действия (склеивание фрагментов), но не может самостоятельно создать целостный учебный продукт. Видео требует доработки по монтажу, содержанию или качеству. 0 баллов: студент не знает технологий создания и редактирования видео и не умеет применять видеоредакторы. Учебное видео не создано
Сборка ЦОР (умение использовать ПО для разработки интерактивных образовательных ресурсов и контроля знаний)	2 балла: студент знает дидактические возможности интерактивных конструкторов, умеет самостоятельно разрабатывать и собирать в них комплексные ресурсы с элементами контроля и применяет эти навыки для создания готового к использованию ЦОР, педагогически обоснованного и технически корректного. 1 балл: студент знает о существовании конструкторов ЦОР и умеет добавлять в шаблон простой контент, но не может самостоятельно создать функциональный интерактивный ресурс с системой проверки знаний. Собранный материал фрагментарен. 0 баллов: студент не знает технологий сборки интерактивных ЦОР и не умеет применять соответствующее ПО. Цифровой образовательный ресурс не представлен
Генерация контента при помощи средств искусственного интеллекта	2 балла: студент знает принципы промпт-инжиниринга и этики использования искусственного интеллекта, умеет самостоятельно генерировать и критически анализировать комплект материалов (текст, изображение, звук) и применяет эти навыки для создания адаптированного, верифицированного контента с обоснованием его образовательной ценности и ограничений. 1 балл: студент знает о возможностях генеративного искусственного интеллекта и умеет формулировать базовые запросы, но не может самостоятельно провести глубокий анализ и адаптацию результатов. Сгенерированный контент требует полной проверки и доработки педагогом. 0 баллов: студент не знает технологий работы с генеративным искусственным интеллектом и не умеет их применять для создания учебных материалов. Результаты генерации и их анализ отсутствуют

Таблица 2. Компонент ЦИГ: умеет работать со специальным оборудованием и программным обеспечением для создания и воспроизведения музыки

Элементы оценивания	Составляющие оценки элемента
1	2
Создание, запись, редактирование и производство музыки с использованием DAW	2 балла: студент знает принципы работы в цифровой аудио рабочей станции (DAW), умеет самостоятельно выполнять полный цикл производства музыкальной композиции (создание, запись, редактирование дорожек, настройка эффектов, микширование) и применяет эти навыки для создания законченной, технически качественной работы. 1 балл: студент знает базовые функции DAW и умеет выполнять простые операции (например, запись одной дорожки, применение готового эффекта), но не может самостоятельно завершить комплексный проект. Процесс требует постоянной помощи, а итоговый микс имеет существенные недостатки. 0 баллов: студент не знает технологии работы в DAW и не умеет применять программу для создания или записи музыки. Готовые проекты или этапы работы не представлены

Окончание таблицы 2

1	2
Работа с виртуальными инструментами, синтезаторами и сэмплерами для создания и аранжировки музыкальных композиций	2 балла: студент знает возможности и особенности виртуальных инструментов, умеет самостоятельно выбирать, настраивать и эффективно интегрировать их в аранжировку для создания выразительных музыкальных партий (мелодия, бас, аккомпанемент) и применяет это умение для достижения целостного звучания композиции. 1 балл: студент знает о наличии виртуальных инструментов и умеет использовать их в готовых пресетах, но не может самостоятельно создать сбалансированную и стилистически точную аранжировку. Выбор инструментов может быть неудачным, а их звучание требует существенной корректировки. 0 баллов: студент не знает принципов работы с виртуальными инструментами и не умеет применять их в аранжировке. Музыкальные партии, созданные с их помощью, отсутствуют
Анализ музыкальных композиций с помощью специализированного программного обеспечения (например, программы для анализа гармонии, ритма, структуры композиций)	2 балла: студент знает методы компьютерного анализа музыки, умеет самостоятельно использовать специализированное ПО для точного определения и интерпретации параметров гармонии, ритма и структуры и применяет этот анализ для формирования содержательных выводов о музыкальном произведении. 1 балл: студент знает о возможностях аналитического ПО и умеет получать базовые данные (например, визуализацию волновой формы), но не может самостоятельно провести содержательный анализ или корректно интерпретировать полученные результаты. Выводы носят поверхностный характер. 0 баллов: студент не знает технологий компьютерного анализа музыки и не умеет применять соответствующее программное обеспечение. Результаты анализа отсутствуют

Таблица 3. Компонент ЦИГ: обладает умениями в области коммуникации

Элементы оценивания	Составляющие оценки элемента
Организация синхронной (онлайн) и асинхронной (офлайн) коммуникации в учебном процессе	2 балла: студент знает принципы и инструменты синхронной (ВКС) и асинхронной (электронная почта, мессенджеры, LMS) коммуникации, умеет самостоятельно планировать и проводить онлайн-встречи, эффективно управляя группой и используя интерактивные функции, а также применяет эти навыки для организации четкого и продуктивного учебного взаимодействия как в реальном времени, так и в отложенном режиме. 1 балл: студент знает основные функции инструментов коммуникации и умеет присоединяться к встречам или отправлять сообщения, но не может самостоятельно организовать и провести полноценное учебное мероприятие. Взаимодействие может быть пассивным или неструктурированным. 0 баллов: студент не знает технологий учебной коммуникации и не умеет применять инструменты для синхронного или асинхронного взаимодействия с обучающимися
Предоставление цифровой обратной связи с использованием мультимедийных комментариев	2 балла: студент знает методику эффективной обратной связи, умеет самостоятельно создавать качественные, наглядные комментарии с использованием аудио, видео, графических пометок для ясного объяснения ошибок и рекомендаций и применяет этот навык для мотивации и объективного оценивания работ учеников. 1 балл: студент знает о возможности давать обратную связь в цифровом виде и умеет оставлять текстовые комментарии, но не может самостоятельно создать развернутую, наглядную и методически грамотную обратную связь с использованием мультимедиа. Комментарии носят общий характер и мало помогают в улучшении работы. 0 баллов: студент не знает принципов предоставления цифровой обратной связи и не умеет применять инструменты для создания комментариев к работам учеников
Подготовка и использование интерактивных материалов для вовлечения и проверки знаний	2 балла: студент знает дидактические возможности интерактивных инструментов (Kahoot, Padlet и др.), умеет самостоятельно разрабатывать с их помощью разнообразные задания для активного вовлечения и контроля понимания и применяет эти материалы для повышения мотивации и эффективности учебного процесса. 1 балл: студент знает о существовании интерактивных инструментов и умеет использовать готовые шаблоны, но не может самостоятельно создать педагогически целесообразные и вовлекающие материалы. Задания носят шаблонный характер и слабо стимулируют активность. 0 баллов: студент не знает технологий создания интерактивных учебных материалов и не умеет применять соответствующие сервисы и инструменты

Таблица 4. Компонент ЦИГ: реализация компьютерного контроля

Элементы оценивания	Составляющие оценки элемента
Умение разрабатывать и создавать интерактивные задания и тесты с использованием специализированного ПО	2 балла: студент знает типы интерактивных заданий и принципы построения педагогических тестов, умеет самостоятельно создавать разнообразные, логически структурированные тесты с четкими формулировками и корректной технической реализацией и применяет эти навыки для достижения конкретных целей контроля знаний. 1 балл: студент знает о нескольких типах заданий и умеет создавать простые тесты, но не может самостоятельно разработать качественный тест с разнообразными элементами. В работе присутствуют ошибки в структуре, формулировках или технических настройках. 0 баллов: студент не знает технологий создания интерактивных тестов и не умеет применять соответствующее программное обеспечение. Тесты не созданы или не функционируют
Умение настраивать параметры контроля: ограничение по времени, количество попыток, шаблоны оценивания (баллы, проценты, прохождение), показ правильных ответов и обратной связи	2 балла: студент знает дидактическое назначение ключевых параметров контроля (время, попытки, оценивание, обратная связь), умеет самостоятельно и осознанно настраивать их в соответствии с педагогической задачей и применяет для повышения объективности и эффективности процедуры проверки знаний. 1 балл: студент знает о существовании параметров контроля и умеет изменять некоторые из них, но не может самостоятельно обосновать их выбор и настроить комплексно. Настройки часто случайны или оставлены по умолчанию без осмысления. 0 баллов: студент не знает о параметрах контроля и не умеет их настраивать, что делает созданный инструмент проверки педагогически неэффективным
Умение анализировать результаты автоматизированного контроля	2 балла: студент знает методы работы с аналитическими отчетами систем тестирования, умеет самостоятельно интерпретировать статистику (успеваемость, время, анализ вопросов) и применять полученные выводы для формулирования конкретных предложений по корректировке учебного процесса и методики преподавания. 1 балл: студент знает, как получить стандартный отчет, и умеет извлекать из него базовые данные (общий процент выполнения), но не может самостоятельно провести содержательный анализ и сделать педагогически значимые выводы для совершенствования обучения. 0 баллов: студент не знает, как анализировать результаты автоматизированного контроля, и не умеет использовать данные отчетов. Анализ и выводы отсутствуют

Таблица 5. Компонент ЦИГ: хранение и обеспечение доступа к учебной информации

Элементы оценивания	Составляющие оценки элемента
Систематизация материалов по темам или предметам в соответствии с логикой учебного курса. Эффективная организация каталогов и папок	2 балла: студент знает принципы логической организации цифровых учебных материалов, умеет самостоятельно создавать интуитивно понятную и последовательную структуру каталогов и папок и применяет эти навыки для систематизации ресурсов, что обеспечивает легкий доступ и эффективную навигацию в соответствии с целями курса. 1 балл: студент знает о необходимости организации файлов и умеет создавать папки, но не может самостоятельно выстроить логичную, целостную структуру, соответствующую учебному плану. Организация материалов частичная или фрагментарная. 0 баллов: студент не знает принципов систематизации учебных материалов и не умеет организовывать файлы в структурированные каталоги. Представленные материалы не имеют четкой организации
Управление правами доступа к учебным материалам и данным	2 балла: студент знает принципы информационной безопасности и конфиденциальности в образовательной среде, умеет самостоятельно и корректно настраивать дифференцированные права доступа для различных категорий пользователей (чтение, редактирование) и применяет эти настройки для безопасного и целевого распространения учебных материалов. 1 балл: студент знает о существовании функции управления доступом и умеет менять базовые настройки, но не может самостоятельно настроить сложные правила или обосновать их необходимость. Настройки могут быть неполными или ошибочными. 0 баллов: студент не знает технологий управления правами доступа и не умеет их применять. Доступ к материалам не настроен или настроен некорректно, что нарушает принципы безопасности

Для оценки сформированности готовности к осуществлению профессиональной

деятельности по представленным элементам обучающимся предложено разработать

комплект мультимедийных материалов для одной небольшой темы из курса музыки, а уровень сформированности готовности к осуществлению профессиональной деятельности студентов будет определяться на основе их проектов.

Уровень сформированности готовности к осуществлению профессиональной деятельности будет определяться методом поэлементного анализа каждого проекта в соответствии с разработанными критериями. Итоговая оценка сформированности представлена тремя уровнями:

- базовый – 70 % и более;
- пороговый – 50–69 %;
- не сформирован – менее 50 %.

Заключение

В данной статье были предложены критерии сформированности готовности к использованию специальных цифровых ин-

струментов в контексте подготовки будущего учителя музыки, основанные на специфике их профессиональной деятельности и задачах, связанных с использованием цифровых инструментов.

Предложенные компоненты готовности к осуществлению профессиональной деятельности с использованием цифровых инструментов могут быть адаптированы для других образовательных дисциплин, представленная система оценивания может применяться для других профилей подготовки. Например, может быть применено в процессе подготовки будущих учителей по дисциплине «Изобразительное искусство», где цифровые инструменты также играют важную роль.

В дальнейшем возможно проведение дополнительных исследований для уточнения и расширения данных критериев в контексте подготовки будущих учителей музыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берман, Н. Д. К вопросу о цифровой грамотности / Н. Д. Берман // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2017. – Т. 8, № 6-2. – С. 35–38. – DOI: 10.12731/2218-7405-2017-6-2-35-38. – EDN YODGGV.
2. Глухов, А. П. Введение. От виртуально-сетевой культуры к социально-сетевой цифровой грамотности / А. П. Глухов // Культура сетевых коммуникаций и цифровая грамотность / научный редактор А. П. Глухов. – Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2019. – С. 7–27. – EDN LPEZWZ.
3. Глухов, А. П. Глава 5. Концептуализация модели социально-сетевой цифровой грамотности / А. П. Глухов // Культура сетевых коммуникаций и цифровая грамотность / научный редактор А. П. Глухов. – Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2019. – С. 93–103. – EDN BWLIMY.
4. Глухов, А. П. Социально-сетевая цифровая грамотность: к обоснованию концепции / А. П. Глухов // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Т. 30, № 4. – С. 380–389. – DOI: 10.35634/2412-9550-2020-30-4-380-389. – EDN ERIQPY.
5. Ельцова, О. В. К вопросу о понятии цифровой грамотности / О. В. Ельцова, М. В. Емельянова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 1 (106). – С. 155–161. – DOI: 10.37972/chgpu.2020.79.44.020. – EDN JQVRKG.
6. Жумашева, С. С. Цифровая грамотность как одна из ключевых компетенций современного педагога / С. С. Жумашева // Вестник науки и образования. – 2021. – № 9-3 (112). – С. 73–77. – DOI: 10.24411/2312-8089-2021-10911. – EDN YBGKEI.
7. Малащенко, В. О. Компьютерные и мультимедийные технологии в профессиональной деятельности учителя музыки / В. О. Малащенко, И. Ю. Малащенко // Инновации и традиции в сфере культуры, искусства и образования : материалы научно-практической конференции рамках Дней науки МГПУ, Москва, 17–19 апреля 2018 года. Вып. 2. – Москва : Издательство «Перо», 2018. – С. 200–206. – EDN XYQZYT.
8. Милованов, А. Д. Выявление текущего уровня владения цифровыми технологиями студентов – будущих учителей музыки / А. Д. Милованов // Молодежь в меняющемся мире: траектории самоопределения : материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции студентов, преподавателей и молодых ученых, Екатеринбург, 14 апреля 2023 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 162–167. – EDN QHKLUD.
9. Милованов, А. Д. Классификация программного обеспечения для формирования цифровой грамотности учителя музыки с позиции решаемых дидактических задач / А. Д. Милованов // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2023. – № 8. – С. 53–57. – EDN HCSJAZ.
10. Сепик, Т. Г. Цифровые компетенции как основная составляющая цифровой грамотности будущих учителей / Т. Г. Сепик, А. А. Компаниец // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы : сборник научных статей и докладов XIII Всероссийской научно-практической конференции, посвящается 120-летию высшего образования и 110-летию педагогического образования на Дальнем Востоке, Владивосток, 20 декабря 2019 года. Ч. II. – Владивосток : Дальневосточный федеральный университет, 2020. – С. 51–60. – EDN ZLFIJO.
11. Слесарь, М. В. Сетевая среда учреждений повышения квалификации как важный фактор совершенствования профессионализма педагогов в условиях цифровизации системы образования / М. В. Слесарь // Педагогическая наука и практика. – 2018. – № 3 (21). – С. 7–11. – EDN VKHNRD.

12. Солдатова, Г. У. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2 (14). – С. 25–31. – DOI: 10.11621/npj.2014.0204. – EDN TPUWJJ.
13. Терскова, М. Т. Формирование у студентов Архитектурного университета цифровой инструментальной грамотности / М. Т. Терскова, Л. В. Сардак // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2023. – № 8. – С. 91–98. – EDN XWJCKA.
14. Шамшатова, Г. К. Влияние цифровой грамотности на формирование цифровой компетенции будущих учителей / Г. К. Шамшатова // Проблемы педагогики. – 2022. – № 1 (59). – С. 77–79. – EDN ZLZGBS.
15. Шариков, А. В. Концепции цифровой грамотности: российский опыт / А. В. Шариков // Коммуникации. Медиа. Дизайн. – 2018. – Т. 3, № 3. – С. 96–112. – EDN WCWGBC.

REFERENCES

1. Berman, N. D. (2017). K voprosu o tsifrovoy gramotnosti = On the issue of digital literacy. *Modern Studies of Social Problems (electronic scientific journal)*, 8(6-2), 35–38. DOI: 10.12731/2218-7405-2017-6-2-35-38. EDN YODGGV.
2. Glukhov, A. P. (2019). Vvedenie. Ot virtual'no-setevoy kul'tury k sotsial'no-setevoy tsifrovoy gramotnosti = Introduction. From virtual network culture to social network digital literacy. *Culture of network communications and digital literacy*, 7–27. Tomsk: National Research Tomsk State University. EDN LPEZWZ.
3. Glukhov, A. P. (2019). Glava 5. Kontseptualizatsiya modeli sotsial'no-setevoy tsifrovoy gramotnosti = Chapter 5. Conceptualization of the socio-network digital literacy model. *Culture of network communications and digital literacy*, 93–103. Tomsk: National Research Tomsk State University. EDN BWLIMY.
4. Glukhov, A. P. (2020). Sotsial'no-setevaya tsifrovaya gramotnost': k obosnovaniyu kontseptsii = Socio-network digital literacy: Towards the substantiation of the concept. *Bulletin of the Udmurt University. The Philosophy Series. Psychology. Pedagogy*, 30(4), 380–389. DOI: 10.35634/2412-9550-2020-30-4-380-389. EDN ERIQPY.
5. Eltsova, O. V., Emelyanova, M. V. (2020). K voprosu o ponyatii tsifrovoy gramotnosti = On the concept of digital literacy. *Bulletin of the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 1(106), 155–161. DOI: 10.37972/chgpu.2020.79.44.020. EDN JQVRKG.
6. Zhumasheva, S. S. (2021). Tsifrovaya gramotnost' kak odna iz klyuchevykh kompetentsiy sovremennogo pedagoga = Digital literacy as one of the key competencies of a modern teacher. *Bulletin of Science and Education*, 9-3(112), 73–77. DOI: 10.24411/2312-8089-2021-10911. EDN YBGKEI.
7. Malashchenko, V. O., Malashchenko, I. Yu. (2018). Komp'yuternye i mul'timediynye tekhnologii v professional'noy deyatel'nosti uchitelya muzyki = Computer and multimedia technologies in the professional activity of a music teacher. *Innovations and traditions in the field of culture, art and education (issue 2)*, 200–206. Moscow: Pero Publishing House. EDN XYQZYT.
8. Milovanov, A. D. (2023). Vyyavlenie tekushchego urovnya vladeniya tsifrovymi tekhnologiyami studentov – budushchikh uchiteley muzyki = Identification of the current level of digital technology proficiency of students – future music teachers. *Youth in a changing world: Trajectories of self-determination*, 162–167. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN QHKLUD.
9. Milovanov, A. D. (2023). Klassifikatsiya programmnogo obespecheniya dlya formirovaniya tsifrovoy gramotnosti uchitelya muzyki s pozitsii reshayemykh didakticheskikh zadach = Classification of software for the formation of a digital competence of a music teacher from the perspective of didactic tasks to be solved. *Current Issues of Teaching Mathematics, Computer Science and Information Technology*, 8, 53–57. EDN HCJYAZ.
10. Sepik, T. G., Companyets, A. A. (2020). Tsifrovye kompetentsii kak osnovnaya sostavlyayushchaya tsifrovoy gramotnosti budushchikh uchiteley = Digital competencies as the main component of digital literacy of future teachers. *National priorities of modern Russian education: Problems and prospects (part II)*, 51–60. Vladivostok: Far Eastern Federal University. EDN ZLFIJO.
11. Slesar, M. V. (2018). Setevaya sreda uchrezhdeniy povysheniya kvalifikatsii kak vazhnyy faktor sovershenstvovaniya professionalizma pedagogov v usloviyakh tsifrovizatsii sistemy obrazovaniya = The network environment of professional development institutions as an important factor in improving the professionalism of teachers in the context of digitalization of the education system. *Pedagogical Science and Practice*, 3(21), 7–11. EDN VKHNRD.
12. Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I. (2014). Psikhologicheskie modeli tsifrovoy kompetentnosti Rossiyskikh podrostkov i roditel'ey = Psychological models of digital competence of Russian adolescents and parents. *National Psychological Journal*, 2(14), 25–31. DOI: 10.11621/npj.2014.0204. EDN TPUWJJ.
13. Terskova, M. T., Sardak, L. V. (2023). Formirovanie u studentov Arkhitekturnogo universiteta tsifrovoy instrumental'noy gramotnosti = Formation of digital instrumental literacy among students of the Architectural University. *Current Issues of Teaching Mathematics, Computer Science and Information Technology*, 8, 91–98. EDN XWJCKA.
14. Shamshatova, G. K. (2022). Vliyaniye tsifrovoy gramotnosti na formirovaniye tsifrovoy kompetentsii budushchikh uchiteley = The influence of digital literacy on the formation of digital competence of future teachers. *Problems of Pedagogy*, 1(59), 77–79. EDN ZLZGBS.
15. Sharikov, A. V. (2018). Kontseptsii tsifrovoy gramotnosti: Rossiyskiy opyt = Concepts of digital literacy: Russian experience. *Communications. Media. Design*, 3(3), 96–112. EDN WCWGBC.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАДЕТОВ

Сабанаев Дмитрий Давлеткулович,

SPIN-код: 3560-9837

капитан, начальник кинологовической службы штаба войсковой части 3474; соискатель, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, dima.sabanayev@bk.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: начальное военное образование; кадеты; экология; охрана окружающей среды; эколого ориентированные компетенции; военная профессиональная подготовка; учебно-воспитательный процесс; природоохранная деятельность; экологическое сознание; военно-профессиональные компетенции

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена актуальной проблеме формирования эколого ориентированных военно-профессиональных компетенций среди кадетов образовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации. Цель исследования заключается в разработке эффективных методологических подходов и практических рекомендаций по воспитанию профессиональных качеств, необходимых будущим офицерам для решения задач охраны окружающей среды и обеспечения ее устойчивого развития. Методология включает комплекс мероприятий, направленных на интеграцию экологических аспектов в учебный процесс, повышение осведомленности студентов в сфере природоохранной деятельности и формирование навыков экологически грамотного поведения. Основные результаты заключаются в выявлении необходимости изменения традиционных форм обучения, внедрения новых методов и инструментов экологического образования, включая элементы экологической экспертизы и оценку воздействия военной деятельности на природу. Научная новизна состоит в развитии концептуальных основ формирования эколого ориентированной компетентности кадетов, обеспечивающих осознанное отношение к природе и ответственность за последствия своей профессиональной деятельности. Практическая значимость заключается в возможности применения полученных выводов и рекомендаций в процессе совершенствования системы военного образования, а также в подготовке квалифицированных кадров для армии и флота. Содержательные выводы указывают на важность междисциплинарного подхода и активного вовлечения преподавателей различных специальностей в работу по формированию экологической культуры у обучающихся.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Сабанаев, Д. Д. Формирование эколого ориентированных военно-профессиональных компетенций кадетов / Д. Д. Сабанаев // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 220–224.

FORMATION OF CADETS' ENVIRONMENTALLY ORIENTED MILITARY-PROFESSIONAL COMPETENCIES

Sabanayev Dmitry Davletkulovich,

Captain, Head of Cynological Service of the Headquarters of Military Unit 3474; Applicant, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: primary military education; cadets; ecology; environmental protection; environmentally oriented competencies; military professional training; educational process; environmental protection; environmental awareness; military professional competencies

ABSTRACT. The article is devoted to the urgent problem of the formation of environmentally oriented military professional competencies among cadets of educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation. The purpose of the study is to develop effective methodological approaches and practical recommendations for the education of professional qualities necessary for future officers to solve the problems of environmental protection and ensuring its sustainable development. The methodology includes a set of measures aimed at integrating environmental aspects into the educational process, raising students' awareness of environmental activities and developing skills in environmentally sound behavior. The main results are the identification of the need to change traditional forms of education, the introduction of new methods and tools of environmental education, including elements of environmental expertise and assessment of the impact of military activities on nature. The scientific novelty consists in the development of the conceptual foundations for the formation of environmentally oriented competence of cadets, ensuring a conscious attitude to nature and responsibility for the consequences of their professional activities. The practical significance lies in the possibility of applying the findings and recommendations in the process of improving the military education system, as well as in the training of qualified personnel for the army and navy. The substantive conclusions point to the importance of an interdisciplinary approach and the active involvement of teachers of various specialties in the work on the formation of an ecological culture among students.

FOR CITATION: Sabanayev, D. D. (2026). Formation of Cadets' Environmentally Oriented Military-Professional Competencies. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 220–224.

Современная эпоха характеризуется повышенной чувствительностью к проблемам экологии и необходимостью интегрировать принципы устойчивого развития в повседневную жизнь каждого гражданина,

особенно тех, чья будущая профессия связана с обеспечением безопасности и обороноспособности государства. Именно поэтому актуальным становится формирование эколого ориентированных военно-профессиональных

компетенций у подрастающего поколения будущих защитников Отечества, в частности у обучающихся в старших классах специализированных образовательных учреждений, таких как кадетские школы-интернаты.

Однако существующий опыт показывает, что традиционные формы педагогического сопровождения экологического воспитания часто недостаточны для полноценного формирования соответствующих компетенций, адекватных современным требованиям. В связи с этим возникает острая необходимость разработки научных оснований и практической методики, способствующих эффективному формированию у кадетов эколого ориентированных компетенций и мотивирующих их сознательно учитывать экологический фактор в будущей профессиональной деятельности. Как отмечают И. Г. Долинина и И. А. Мехоношин, экологическая компетентность должна рассматриваться как интегративное качество личности, включающее систему знаний, ценностных ориентаций, опыта экологической деятельности и ответственности за состояние окружающей среды [2].

Основная цель настоящего исследования заключается в формировании эколого ориентированных военно-профессиональных компетенций будущих военнослужащих у обучающихся в 10 и 11 классах кадетов ГБОУ СО КШИ «Екатеринбургский кадетский корпус» (г. Екатеринбург).

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Провести научно-теоретический анализ существующей теории и практики формирования эколого ориентированных военно-профессиональных компетенций, уточнить понимание сущности, содержания и структуры экологического воспитания кадетов.

2. Разработать и проверить экспериментальную программу, направленную на повышение эффективности экологического воспитания кадетов, и определить критерии его оценки.

3. Выявить и обосновать педагогические условия, повышающие эффективность экологического воспитания кадетов.

Научная новизна исследования определяется разработкой и апробацией целостной концепции формирования эколого ориентированных военно-профессиональных компетенций кадетов в специализированной среде школьного образования. Значимость работы проявляется в том, что она позволяет сформировать систему действий педагогов, направленную на эффективное развитие у воспитанников способностей воспринимать экологические факторы как неотъемлемые составляющие профессиональной деятельности будущего военнослужащего.

Формирование эколого ориентированных военно-профессиональных компетенций является актуальной задачей современного военного образования. Исследования показывают, что традиционные подходы к экологическому воспитанию зачастую оказываются недостаточно эффективными для подготовки военных кадров, способных интегрировать экологическое мышление в свою профессиональную деятельность. Согласно исследованию американских ученых Б. Джонса и А. Смита, интеграция принципов устойчивого развития в программы военной подготовки требует междисциплинарного подхода, сочетающего теоретические знания с практическими навыками решения реальных экологических проблем [11].

Анализ зарубежного опыта позволяет выявить ряд перспективных методов и моделей, направленных на развитие эколого ориентированных компетенций среди военнослужащих. Например, исследования американских ученых подчеркивают важность интеграции экологической проблематики в учебные программы военных вузов, включая курсы по устойчивому развитию и управлению природными ресурсами. Европейские исследователи отмечают значимость междисциплинарного подхода, объединяющего знания из области экологии, экономики и права, что способствует комплексному пониманию экологических проблем и выработке эффективных решений. По мнению М. Ковальски и Й. Шмидта, успешная и эффективная подготовка военных специалистов в области экологии требует объединения усилий представителей разных дисциплин, что позволит сформировать целостное представление о взаимосвязях между экологическими проблемами и вопросами национальной безопасности [12].

Кроме того, особое внимание уделяется роли практических занятий и полевых упражнений, позволяющих кадетам непосредственно сталкиваться с экологическими проблемами и осваивать методы их решения. Такие мероприятия способствуют формированию осознанного отношения к окружающей среде и готовности учитывать экологические факторы в своей профессиональной деятельности. Как указывают Д. Пател и Х. Ли, участие в полевых упражнениях помогает будущим военным специалистам развивать критическое мышление и способность принимать обоснованные решения в условиях ограниченных ресурсов и неопределенности, что особенно важно в современных условиях глобальных экологических изменений [13].

В современных исследованиях подчеркивается необходимость интеграции экологических аспектов в систему подготовки военных кадров. Н. А. Яшков исследует взаи-

мосвязь экологического воспитания и профессиональной подготовки военнослужащих, отмечая необходимость разработки специальных образовательных программ, направленных на повышение уровня экологических знаний и практических навыков среди кадетов. По его мнению, эффективная профессиональная подготовка офицеров невозможна без учета требований экологической безопасности и охраны природы [10].

В ходе анализа отечественных исследований можно выделить ряд приоритетных направлений, обеспечивающих формирование эколого ориентированных компетенций:

- Экологическое просвещение: организация систематизированных учебных мероприятий, таких как лекции, семинары и тренинги, посвященных актуальным проблемам экологии и рационального природопользования. А. В. Червяков подчеркивает, что эколого-просветительская работа играет важную роль в формировании экологического сознания военнослужащих [9].

- Практическое обучение: реализация специализированных полевых практикумов, нацеленных на приобретение навыков проведения экологического мониторинга и анализа потенциальных угроз окружающей среде.

- Научно-исследовательская деятельность: активное вовлечение кадетов в научные проекты, направленные на исследование текущих экологических проблем и выработку рекомендаций по оптимизации экологической обстановки. Исследователи сходятся во мнении относительно значимости научно-практической активности в подготовке квалифицированного офицерского состава.

Таким образом, существующие исследования подтверждают необходимость разработки новых подходов и методик, обеспечивающих эффективное формирование эколого ориентированных компетенций у будущих офицеров. Это требует комплексного анализа и адаптации лучших практик.

Формирование эколого ориентированных военно-профессиональных компетенций базируется на концепциях устойчивого развития и интегративного подхода к образованию. Экологическое воспитание предполагает развитие осознанного отношения к природе и ответственности за ее сохранение, адаптируя этот принцип к специфическим условиям военной службы.

Под термином «экологическая культура» понимается совокупность мировоззрения, этики поведения и готовности осуществлять деятельность в интересах сохранения природных экосистем. Это включает формирование навыков экологически грамотного взаимодействия с окружающей средой, учета последствий антропогенного воздействия и внедрения принципов рацио-

нального природопользования в практику [3].

Военно-профессиональные компетенции представляют собой комплекс специальных знаний, умений и качеств военнослужащего, необходимых для эффективного исполнения обязанностей в условиях современного боевого пространства, включая способность учитывать экологический фактор при принятии решений и проведении операций. Развитие этих компетенций направлено на обеспечение гармоничного сосуществования оборонительных функций вооруженных сил и требований охраны окружающей среды [5].

Эмпирическое исследование продемонстрировало дифференцированный уровень сформированности эколого ориентированных компетенций среди кадетов. Выделены три группы: высокий уровень характеризует глубокие знания и применение практики, средний показывает осознание значимости охраны природы, низкий свидетельствует о слабых знаниях и отсутствии опыта.

Выделяются ключевые проблемы: недостаток интеграции экологических дисциплин в образовательный процесс, ограничение ресурсов для практики, низкая мотивация учащихся и неэффективные механизмы оценки компетентности. Как утверждает О. В. Селезнева, необходимо создание условий для формирования культуры бережного отношения к природе посредством активного включения студентов в исследовательскую и проектную деятельность, направленную на решение конкретных экологических задач [7].

Необходимость включения экологических элементов в профессиональное военное образование признана актуальной задачей, позволяющей повысить качество подготовки кадетов и способствовать устойчивому развитию армии и государства.

Создание эффективных педагогических моделей для формирования эколого ориентированных военно-профессиональных компетенций требует комплексного подхода, включающего интеграцию экологических аспектов в существующие образовательные программы и разработку специализированных учебных модулей.

Одним из возможных путей решения является включение тематик по сохранению биоразнообразия, управлению отходами и предотвращению загрязнения в базовые военные дисциплины. Для углубленного изучения целесообразно введение спецкурсов и факультативов, посвященных особенностям ведения боевых действий с минимальным ущербом для окружающей среды. Г. А. Акмамедова подчеркивает важность внедрения инновационных подходов и технологий в экологические исследова-

ния. По ее мнению, современная ситуация требует интеграции междисциплинарных методов анализа и мониторинга экосистем, включая применение дистанционных зондирований, геоинформационные системы и методы биоиндикации. Это позволяет повысить эффективность сохранения биологического разнообразия и обеспечить устойчивое развитие природоохранных мероприятий [1].

Дополнительным элементом педагогического процесса становятся интерактивные тренинги и симуляции, направленные на отработку ситуаций принятия решений в кризисных экологических обстоятельствах. Практические занятия на местности позволяют закрепить навыки реагирования на чрезвычайные ситуации природного характера и способствуют воспитанию культуры бережливого отношения к ресурсам. Такая многоуровневая система позволит подготовить квалифицированные кадры, способные эффективно действовать в современных условиях глобальных экологических вызовов. Это положение подтверждает О. В. Селезнева. Согласно ее позиции, формирование эколого ориентированного профессионального мышления военнослужащих предполагает создание специальных условий, включающих обучение методам рационального природопользования, использование инновационных образовательных технологий и активное участие личного состава в мероприятиях экологической направленности. Таким образом, комплексный подход к обучению обеспечивает подготовку военных кадров, готовых решать современные экологические проблемы [8].

Оценка эффективности разработанной педагогической модели осуществлялась посредством комплексной диагностики изменений уровней эколого ориентированной подготовленности кадетов. Использовались методы анкетирования, тестирования и анализа практических заданий, позволяющие оценить динамику приобретенных компетенций.

Основные критерии оценки включали степень освоения теоретических основ экологической безопасности, умение применять экологические принципы в повседневной практике, готовность решать профессиональные задачи с учетом минимизации негативного воздействия на окружающую среду. Эти положения подтверждают выводы Е. Н. Зимиревой и Е. А. Ходыревой о

том, что критерии формирования профессиональных компетенций включают знание нормативных документов, способность анализировать экологические риски, владение методами экологического контроля и мониторинг состояния природных объектов [4].

Проведенные замеры показали значительное улучшение показателей эколого ориентированности, свидетельствующее о позитивном влиянии интегрированной образовательной программы на уровень знаний и навыков кадетов. Полученные результаты подтверждают эффективность предложенной модели и целесообразность ее широкого внедрения в учебно-воспитательную работу с целью дальнейшей оптимизации процессов воспитания высококвалифицированных специалистов в сфере обороны и охраны природы.

Проведенное исследование подтвердило значимость формирования эколого ориентированных военно-профессиональных компетенций среди кадетов. Разработанная педагогическая модель показала свою эффективность в повышении уровня экологической образованности и способности учитывать экологические факторы в профессиональной деятельности. Эти выводы согласуются с мнением Л. А. Пастуховой о том, что экологическое образование курсантов военного вуза должно включать формирование экологической грамотности, воспитание чувства ответственности за состояние окружающей среды и освоение методик экологически ориентированного поведения в военной деятельности [6].

Предложенная программа должна стать основой для разработки аналогичных образовательных проектов в иных военных вузах и учреждениях, обеспечивающих подготовку офицерского корпуса. Дальнейшее распространение инновационной методики потребует организации регулярных семинаров и конференций, направленных на обмен опытом и внедрение лучших практик.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением особенностей адаптации эколого ориентированного подхода к различным видам войск и специальностям, созданием методических рекомендаций для преподавателей и разработкой цифровых платформ, способствующих дистанционному обучению и повышению доступности материалов по вопросам охраны окружающей среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмамедова, Г. А. Сохранение биоразнообразия: современные подходы и технологии в экологических исследованиях / Г. А. Акмамедова // Инновационная наука. – 2024. – № 5-2-2. – С. 11–12. – EDN XFQCID.
2. Долинина, И. Г. Эффективные методы формирования экологической компетентности курсантов военного вуза / И. Г. Долинина, И. А. Мехоношин // Гуманизация образования. – 2022. – № 4. – С. 166–173. – DOI: 10.24412/1029-3388-2022-4-166. – EDN DNAYXS.
3. Дорошко, О. М. Современные подходы к определению понятия «Экологическая культура» / О. М. Дорошко // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 9. – С. 51. – EDN PFLQDT.

4. Зимирева, Е. Н. Критерии сформированности профессиональных компетенций бакалавров в области охраны природы в вузе / Е. Н. Зимирева, Е. А. Ходырева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 2. – С. 30–43. – DOI: 10.24411/2304-120X-2020-11011. – EDN EPCLAW.
5. Мещерякова, Е. И. Военно-профессиональные компетенции: понятие и структура / Е. И. Мещерякова, Н. А. Дедик, Р. Ю. Боброва // Воздушно-космические силы. Теория и практика. – 2022. – № 21. – С. 149–158. – EDN EXTDHS.
6. Пастухова, Л. А. Некоторые проблемы экологического образования курсантов в военном вузе и возможные пути их решения / Л. А. Пастухова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2011. – № 11. – С. 86–91. – EDN OKLKQN.
7. Селезнева, О. В. Модель эколого-ориентированной культуротворческой среды военного вуза / О. В. Селезнева // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – № 1 (37). – С. 59–72. – DOI: 10.15393/j5.art.2022.7427. – EDN WCFEWN.
8. Селезнева, О. В. Организационно-педагогические условия формирования эколого-ориентированного профессионального мышления военнослужащих / О. В. Селезнева // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – № 1 (39). – С. 67–76. – DOI: 10.17238/issn1998-5320.2020.39.67. – EDN XWVYWV.
9. Червяков, А. В. Проблемы и перспективы развития системы непрерывного экологического образования военнослужащих / А. В. Червяков // Военно-гуманитарный вестник. – 2022. – № 3. – С. 13–18.
10. Яшков, Н. А. Профессиональная подготовка офицеров внутренних войск МВД России к выполнению функций защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного характера / Н. А. Яшков // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – № 11. – С. 146–152.
11. Jones, B. Sustainable Development in Military Education: An American Perspective / B. Jones, A. Smith // Journal of Environmental Studies. – 2020. – Vol. 25, no. 3. – P. 123–138.
12. Kowalski, M. Interdisciplinary Approaches to Environmental Competence Building for Military Personnel / M. Kowalski, J. Schmidt // European Journal of Defence Studies. – 2021. – Vol. 18, no. 2. – P. 45–60.
13. Patel, D. Field Exercises as a Tool for Developing Ecological Awareness among Cadets / D. Patel, H. Lee // International Review of Military Training. – 2022. – Vol. 10, no. 1. – P. 23–34.

REFERENCES

1. Akamedova, G. A. (2024). Sokhraneniye bioraznoobraziya: sovremennyye podkhody i tekhnologii v ekologicheskikh issledovaniyakh = Conservation of biodiversity: Modern approaches and technologies in ecological research. *Innovative Science*, 5-2-2, 11–12. EDN XFQCID.
2. Dolinina, I. G., Mekhonoshin, I. A. (2022). Effektivnyye metody formirovaniya ekologicheskoy kompetentnosti kursantov voennogo vuza = Effective methods of formation of ecological competence of military university cadets. *Humanization of Education*, 4, 166–173. DOI: 10.24412/1029-3388-2022-4-166. EDN DNAYXS.
3. Doroshko, O. M. (2012). Sovremennyye podkhody k opredeleniyu ponyatiya «Ekologicheskaya kul'tura» = Modern approaches to the definition of the concept of “Ecological culture”. *Modern Studies of Social Problems (electronic scientific journal)*, 9, 51. EDN PFLQDT.
4. Zimireva, E. N., Khodyreva, E. A. (2020). Kriterii sformirovannosti professional'nykh kompetentsiy bakalavrov v oblasti okhrany prirody v vuze = Criteria for the formation of professional competencies of bachelors in the field of nature protection at the university. *Scientific and methodological electronic journal “Concept”*, 2, 30–43. DOI: 10.24411/2304-120X-2020-11011. EDN EPCLAW.
5. Meshcheryakova, E. I., Dedic, N. A., Bobrova, R. Yu. (2022). Voенно-professional'nye kompetentsii: ponyatie i struktura = Military professional competencies: Concept and structure. *Aerospace Forces. Theory and Practice*, 21, 149–158. EDN EXTDHS.
6. Pastukhova, L. A. (2011). Nekotorye problemy ekologicheskogo obrazovaniya kursantov v voennom vuze i vozmozhnyye puti ikh resheniya = Some problems of environmental education of cadets in a military university and possible solutions. *Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant*, 11, 86–91. EDN OKLKQN.
7. Selezneva, O. V. (2022). Model' ekologo-orientirovannoy kul'turotvorcheskoy sredy voennogo vuza = Model of an environmentally-oriented cultural environment of a military university. *Continuing Education: The 21st Century*, 1(37), 59–72. DOI: 10.15393/j5.art.2022.7427. EDN WCFEWN.
8. Selezneva, O. V. (2020). Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya ekologo-orientirovannogo professional'nogo myshleniya voennosluzhashchikh = Organizational and pedagogical conditions for the formation of environmentally oriented professional thinking of military personnel. *Science of Man: Humanitarian Research*, 1(39), 67–76. DOI: 10.17238/issn1998-5320.2020.39.67. EDN XWVYWV.
9. Chervyakov, A. V. (2022). Problemy i perspektivy razvitiya sistemy nepreryvnogo ekologicheskogo obrazovaniya voennosluzhashchikh = Problems and prospects of development of the system of continuous environmental education of military personnel. *Military-Humanitarian Bulletin*, 3, 13–18.
10. Yashkov, N. A. (2019). Professional'naya podgotovka ofitserov vnutrennikh voysk MVD Rossii k vypolneniyu funktsiy zashchity naseleniya i territoriy ot chrezvychaynykh situatsiy prirodnogo kharaktera = Professional training of officers of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia to perform the functions of protecting the population and territories from natural emergencies. *Bulletin of the Orenburg State University*, 11, 146–152.
11. Jones, B., Smith, A. (2020). Sustainable Development in Military Education: An American Perspective. *Journal of Environmental Studies*, 25(3), 123–138.
12. Kowalski, M., Schmidt, J. (2021). Interdisciplinary Approaches to Environmental Competence Building for Military Personnel. *European Journal of Defence Studies*, 18(2), 45–60.
13. Patel, D., Lee, H. (2022). Field Exercises as a Tool for Developing Ecological Awareness among Cadets. *International Review of Military Training*, 10(1), 23–34.

УДК 378.016:502+355.23
ББК Ц439.1+Б17р

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.7

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРИВЫЧЕК В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Селезнева Ольга Владимировна,

SPIN-код: 4129-2452

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физико-математических дисциплин, Филиал ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева» Министерства обороны РФ в г. Омске, Российская Федерация, г. Омск, olsel55@ya.ru

Моисеева Людмила Владимировна,

SPIN-код: 6526-2282

доктор педагогических наук, профессор, эксперт Российской академии наук, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, tomila2013@yandex.ru

Анахов Сергей Вадимович,

SPIN-код: 6856-2293

доктор технических наук, доцент, заведующий кафедрой математических и естественнонаучных дисциплин, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, s_anakhov@yahoo.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровые технологии; цифровая трансформация; военное образование; подготовка военных специалистов; курсанты; экология; экологическая культура; экологические привычки; трансверсальность

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждается вопрос полезных с точки зрения сохранения устойчивости в цифровых биогоссоциосистемах экологических привычек. Авторы раскрывают экологическую привычку как жизненный стандарт, усиленный ведущими идеями и положениями современной экологической науки. Именно в такой качественной характеристике экологическая привычка становится основой формирования эколого ориентированных профессиональных компетенций. Цель статьи: выявить и описать основные категории экологических привычек, обеспечивающих личную эффективность и профессиональную результативность с учетом традиций профессиональной сферы и цифровых аспектов техносферы на примере подготовки современного военного специалиста. Представлена структурно-содержательная модель формирования экологической привычки, раскрыт путь обеспечения преемственности между уровнями проявления экологических привычек, приведены примеры наполнения чек-листа экологической привычки. Анализ текущего состояния сформированности экологических привычек у курсантов лег в основу формулировки перспективных направлений исследовательской и практической деятельности в области теории и методики профессиональной подготовки специалистов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Селезнева, О. В. Формирование экологических привычек в эпоху цифровизации / О. В. Селезнева, Л. В. Моисеева, С. В. Анахов // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 225–234.

FORMATION OF ENVIRONMENTAL HABITS IN THE ERA OF DIGITALIZATION

Selezneva Olga Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Physical and Mathematical Disciplines, Branch of the Military Academy of Logistics named after Army General A. V. Khrulev of the Ministry of Defense of the Russian Federation in Omsk, Russian Federation, Omsk

Moiseeva Lyudmila Vladimirovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Expert of the Russian Academy of Sciences, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Anakhov Sergey Vadimovich,

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Mathematical and Natural Sciences, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: digital technologies; digital transformation; military education; training of military specialists; cadets; ecology; ecological culture; ecological habits; transversality

ABSTRACT. The article discusses the issue of eco-friendly habits that are useful for maintaining sustainability in digital biogeo-social systems. The authors define an eco-friendly habit as a life standard that is reinforced by the leading ideas and principles of modern environmental science. In this qualitative characteristic, an eco-friendly habit becomes the foundation for the development of eco-oriented professional competencies. The purpose of the article is to identify and describe the main categories of “eco-friendly habits” that ensure personal efficiency and professional effectiveness, taking into account the traditions of the professional field and the digital aspects of the technosphere, using the example of training a modern military specialist. A structural and content model of the formation of an environmental habit is presented, the way of ensuring continuity between the levels of manifestation of environmental habits is revealed, and examples of filling the checklist of an environmental habit are given. Analysis of the current state of the formation of environmental habits

FOR CITATION: Selezneva, O. V., Moiseeva, L. V., Anakhov, S. V. (2026). Formation of Environmental Habits in the Era of Digitalization. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 225–234.

Введение

Идея о сопряжении усилий человека с возможностями искусственного интеллекта (далее – ИИ) перестала быть перспективой – в настоящее время соответствие «духу времени» есть не что иное, как встраивание в систему взаимоотношений в периметре цифровых биогеосоциоэкосистем в формате личной и профессиональной реализации, индивидуальной и коллективной организации, бытовой жизни и социального взаимодействия.

Только на первый взгляд может показаться парадоксальным, что увеличение доли и масштабов влияния объектов цифровой техносферы усилило фокус экологичности. На самом деле вступление в новый этап техносферного развития поднимает вопросы переосмысления роли и места культуры в жизни общества как способа сохранения устойчивого биосферосовместимого развития [2; 3; 9; 22–24]. Внимание фокусируется не только на вопросах заботы о качестве окружающей среды и рациональном использовании ресурсов, но и на проекции ноосферного будущего, где экосистемная модель выступает идеальным образцом природосообразных взаимодействий в социуме [2; 5; 6; 11; 12; 17]. Уже сегодня значительная часть «экологического контекста» вкраплена в разные грани и смыслы жизни человека [15; 18; 20–22].

Совершенно очевидно, что образовательно-профессиональное пространство формирует экологическую культуру специалиста и в то же время обеспечивает фокус фиксации ее проявления как безусловной составляющей профессиональной компетентности [1; 4; 10]. В обучающем курсе экологические знания невозможно вместить в отдельную тему, раздел или даже учебную дисциплину, а потому в решении задач профессионального образования экологическая составляющая должна быть включена в единую информационно-образовательную среду подготовки специалиста [19]. Поскольку экологизация выступает базовым условием обеспечения ценностно-мировоззренческой целостности содержания образования, только интеграция образовательного и профессионального контентов, реализуемая при решении учебных задач и выполнении практических действий в соответствии с должностью и специализацией, гарантирует получение корпоративного образовательного результата, отличного от того, что мог бы быть достигнут при экологической подготовке в рамках образовательного и профессионального блоков по отдельности.

В идеале экологическая составляющая в решении военно-профессиональных задач должна осознаться как присущая всегда и выполняемая максимально автоматически, «по привычке».

Научная проблема заключается в определении перечня необходимых и достаточных «экологических привычек» для обеспечения эффективного выполнения военно-профессиональных задач в современном пространстве цифровой техносферы.

Объект: эколого ориентированное поведение специалиста в условиях цифровой трансформации профессионального пространства.

Предмет: необходимые и достаточные условия формирования привычки эколого ориентированного поведения.

Цель статьи: выявить и описать основные категории экологических привычек, обеспечивающих личную эффективность и профессиональную результативность с учетом традиций профессиональной сферы и цифровых аспектов техносферы на примере подготовки современного военного специалиста.

Гипотеза: формирование экологических привычек, сообразных эпохе цифровизации, в образовательно-профессиональном пространстве вуза возможно, если:

- обозначить категории экологической значимости, определяющие устойчивость биогеосоциосистемы в условиях цифровизации социума;
- составить перечень конкретных проблем в экологическом обучении военнослужащих, которые возможно решить с привлечением цифровых средств и технологий искусственного интеллекта;
- детализировать содержание формируемой деятельности, выявить аспекты положительной мотивации для ее выполнения, раскрыть профессиональный контекст и определить ожидаемый результат;
- выделить этапы методики формирования: 1) экологическая привычка как жизненный стандарт; 2) экологическая привычка для усиления идеи профессионального выбора; 3) экологическая привычка как основа стратегии профессионального выбора;
- обосновать критерии отбора образовательного контента;
- апробировать и проверить эффективность на частном примере подготовки специалистов технического обеспечения войск.

Методы и методология

Методологическим основанием проверки гипотезы послужило сочетание идей экофилософии в контексте необходимости всеобщей экологической подготовки (М. Букчин, Э. В. Гирусов, А. А. Горелов, П. С. Карачко, А. Нэсс, А. Маршалл, З. Хулль и др.), преломленных через закономерности экологического поведения под воздействием эксплицитных факторов (Theory of Planned Behavior, A. Ajzen) в условиях личной эмо-

циональной включенности в ситуацию и осознания индивидуального вклада в формирование общего благополучия (Norm Activation Theory, S. Schwart).

Основой построения модели стали положения *теории средового подхода* об использовании предметов, объектов, явлений среды как средств педагогического воздействия.

Нормативной координатой для определения критериев эффективности формирования экологических привычек выбран принцип трансверсальности (В. Вельш), определяющий переходы там, где, казалось бы, исключена возможность для перехода. При этом остается право на гетерогенность без синтеза противоположностей и различий [14].

В работе проведен анализ теоретических исследований в части формирования привычек как автоматизированного способа поведения, вычленения экологических стереотипов в виде бессознательных суждений или действий, определения рейтинга экологических привычек современного человека. Также были использованы методы *обобщения* (опыта экологического обучения и воспитания; результатов экологической подготовки) и *моделирования* образа экологической привычки человека современной эпохи.

На эмпирическом этапе исследования применены следующие материалы чек-листов, содержание которых раскрыто в статье (табл. 1–2).

Опытно-экспериментальная база исследования: в опросе приняли участие 158 курсантов 2 курса в возрасте от 21 до 26 лет, обучающиеся по технической специальности.

Обзор литературы

Развитие цифровых технологий и обеспечение экологической безопасности – два тренда, неизменно сопутствующие друг другу на протяжении последних лет. В научной и популярной литературе обсуждают ряд вопросов [5; 6; 17]:

- цифровизация ведет к отчуждению от природосообразной жизни, но обостряет потребности в ней;

- интеграция ИИ в систему управления экологической безопасностью определяет возможность моделировать природные процессы и управлять ими на основе «цифровых двойников» и автоматизированных дистанционных средств, но повышает материало- и энергозависимость от ресурсов, необходимых для создания и «питания» цифровых средств;

- экологическая культура цифрового поколения основана на манифесте неизбежной катастрофы без твердой внутренней позиции «непреднамеренных действий».

Очевидно, что цифровизация и инте-

грация ИИ во все сферы жизни мотивируют человека к бесконечному стремлению добиваться результата более простым путем. Однако упростить – не значит делать только простые вещи, а значит сделать максимально понятным, доступным, оперативным и операционно проработанным, перевести с уровня сознательно управляемого действия на совершаемое автоматически под воздействием определенного стимула.

В этом контексте по-новому звучит тема значимости формирования экологических привычек как экологически обоснованных природосообразных действий [12]. Зачастую обычные бытовые практики становятся одной из основных причин ухудшения экологической ситуации [9] ввиду нарушения принципов развития природы, взаимовлияния людей на среду обитания и природы на общество. Экологическая привычка отождествляется с экологической грамотностью [7]. Переходя к анализу опыта использования цифровых средств и коммуникаций в экологическом обучении, обратим внимание на следующие обстоятельства:

- современный человек в большинстве случаев свободно использует цифровые технологии для повседневного общения, творчества, обмена информацией, хранения и управления личными данными и готов к переносу навыков в другие сферы жизни, включая образовательную [12];

- ускорение и стимулирование процессов в области устойчивого развития связаны с внедрением систем дистанционного зондирования, построением интеллектуальных систем автоматизированного мониторинга и управления вопросами выбора средств и методов ликвидации аварийных загрязнений, созданием программ оптимизации расхода ресурсов и т. д. [24];

- внедрение цифровых средств обучения, использование информационно-коммуникационных технологий на всех образовательных уровнях и, как следствие, формирование единого информационно-образовательного пространства обусловлены в первую очередь потребностями «заказчика» образовательных услуг [7; 19].

Выходит, что формируемые в образовательно-профессиональном пространстве экологические привычки по содержанию согласуются с принципом «движение в ногу со временем» для решения практических задач отрасли, по процессу – с матричным принципом формирования полезной привычки путем комбинированного взаимодействия «сигнала вынужденных действий» с дальнейшим выполнением его на основе привычных средств (в нашем случае цифровых), что приводит к гарантированно положительному результату [13].

Как показывают предыдущие исследования авторов, с точки зрения курсанта военного вуза, положительная мотивация для выполнения мероприятий по экологической безопасности заключается в: а) возможности предотвращения личного наказания (дисциплинарного, административного) и б) сохранении здоровья [20; 21].

Результаты

Проведенный обзор литературных источников позволил сформулировать исходные тезисы для выявления горизонтальных и вертикальных связей между стадиями процесса формирования экологической привычки (рис. 1):

1) *экологическая привычка как фундамент формирования экологической культуры цифрового общества*: привычки способствуют формированию нравственного облика человека, так как, закрепившись, они уже будут приводить к появлению черт характера, выраже-

нию в общем культурном пространстве;

2) экологическая привычка, проявленная как *жизненный стандарт* через целенаправленное усиление идеи выбора экологических ценностей, становится залогом эколого ориентированного поведения в профессии, по сути, формируется *стратегия профессионального поведения*;

3) важна не сама по себе привычка, важен итоговый результат деятельности: не просто уменьшение усилий, напряжения, вероятности отрицательного результата, а встраивание смыслов в поведение, формирование мировоззренческой позиции, личной (и общественной) ответственности, трансформация и гибкая реализация сложившихся традиций в изменившейся среде – *трансверсальность* за счет встраивания экологических смыслов туда, где они изначально не заданы, формирование нового эколого центрированного взгляда на привычные вещи и процессы.

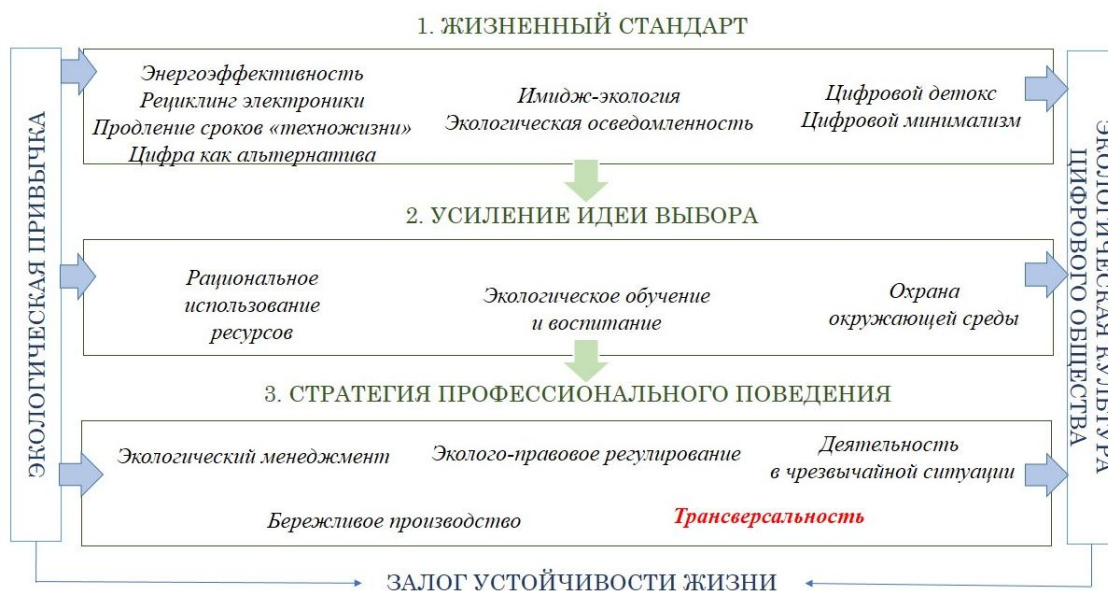


Рис. 1. Преемственность в формировании экологической привычки

Структурно-содержательная модель формирования экологической привычки (рис. 2) включает детализацию ключевых позиций:

- при формировании экологической привычки как жизненного стандарта идет работа с мировоззрением, ответственным природосообразным поведением, происходит зарождение новых традиций на стыке эколого-культурного наследия и изменившихся элементов и условий на зарождающейся цифровой биогесоциосистеме;

- при усилении идеи выбора осуществляются «привычкообразующее» целенаправленное экологическое просвещение, а также включение в практическую деятельность по обеспечению экологической безопасности;

- формирование экологической привычки начинается с уровня отдельно взято-

го человека («Я» – человек) с дальнейшей трансляцией и передачей на уровень социального опыта («Ты» – социум) с суммацией, моделирующей систему взаимодействий в современном мире («Мы» – технобиосфера);

- мотивация экологического поведения не всегда связана с беспокойством об окружающей среде, экологическая привычка формируется как осмысленная прагматичность при возможности корректировать действия, исходя из реальной обстановки при удовлетворении витальных потребностей (жизнь), избегания опасности (безопасности), организации коммуникаций и деятельности на уровнях «Ты» – социум и «Мы» – технобиосфера (взаимодействие), внедрения и экологических принципов во все сферы жизни (самосовершенствование).



Рис. 2. Структурно-содержательная модель формирования экологической привычки

Рассмотрим несколько направлений формирования экологических привычек в эпоху цифровизации:

1. Экологическое образование имеет огромный арсенал средств и методических возможностей для формирования мировоззрения современного человека. Цифровизация и экологизация как основные тренды современности одновременно отражают величие человека в интеллектуальных разработках и призывают к сохранению устойчивости жизни путем соблюдения эколого-

техносферного баланса. Формирование экологичности как качества личности человека эпохи цифровизации предполагает осведомленность о цифровых рисках и возможностях их проявления на всех уровнях при удовлетворении базовых, социальных и экзистенциальных потребностей и содействие сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, в том числе путем минимизации отрицательного воздействия цифровых технологий на окружающую среду.

Таблица 1. Чек-лист оценки оснований для формирования экологических привычек

Аксиома о воздействии среды обитания на человека: воздействие среды обитания на человека может быть позитивным или негативным, характер воздействия определяют параметры потоков веществ, энергии информации		
1. Приведите по 2–3 примера воздействия цифровой среды на человека	Вредные и опасные	Полезные
2. Приведите примеры влияния развития цифровой среды на природу, техносферу, общество	Способы нивелирования негативного воздействия	Сферы, в которых отмечены улучшения
3. Приведите примеры влияния цифровой среды на вашу жизнь: – здоровье; – безопасность; – взаимоотношения с людьми; – личностное и профессиональное развитие	Негативное воздействие факторов цифровой среды на человека	Положительное воздействие факторов цифровой среды на человека
1. Привести по 2–3 примера воздействия цифровой среды на человека. 2. Какие ежедневные действия каждого отдельно взятого человека могут ослабить или усилить действие факторов цифровой среды? 3. Что поможет послужить мотивом для таких действий современному а) гражданскому человеку; б) военнослужащему? 4. Что вы уже делаете, чтобы получить максимально экологичный результат от использования цифровых средств и технологий?		

2. Цифровизация всех сфер усиливает эффект «сверхпотребления» и обостряет необходимость в усилении экологической

ответственности в части оптимизации режимов энергосбережения, совершенствования жизненного цикла объектов техносфе-

ры, но в то же время является фундаментом зарождения экологических привычек нового качества, одновременно объединяющих мероприятия по обеспечению экологиче-

ской безопасности и возможность их выполнения с наименьшими трудо- и энергозатратами за счет использования инновационных средств и технологий.

Таблица 2. Чек-лист выработки экологически ответственного поведения через формирование привычки для снижения экологического следа в бытовой и профессиональной сферах (на примере военной службы)

«Энергоэффективность»	«Рециклинг»	«Продление техножизни»	«Цифра как альтернатива»
Отказ от использования лифта; использование энергосберегающих ламп; сенсорные установки подачи электричества и воды и т. д.	Сбор и передача на утилизацию батареек, морально и физически устаревших гаджетов, починка старых или переделка устаревших вещей и предметов домашнего обихода	Диверсификация, модификация бытовой техники, гаджетов	Цифровые книги; электронный ежедневник; цифровое телевидение
Природосообразные ритмы жизни	«Зеленый» маркет: выбор продукции из переработанных материалов	Использование цифровых носителей надежных брендов	«Умное» планирование покупок, выбор натуральных альтернатив
Автоматизированный контроль исправности технических систем	Установки систем оборотного водоснабжения в парках боевых машин	Ремонт и качественное техническое обслуживание техники	Электронный учет экологической документации
! Предложите дополнения к шифрам экологических привычек, закодировав значимые в экологическом отношении действия для снижения антропогенной нагрузки, но с сохранением качества жизни, например «Долой одноразовые пакеты!» или «Каждому кофеману – керамическую кружку в подарок» и т. д.			
!! Предложите перечень «полезных» привычек, связанных с использованием средств цифровизации и интеллектуальных сервисов, которые повышают ощущение счастья, например просмотр с личного гаджета снимков с фото-, видеоловушек, установленных в заповедниках, в режиме реального времени и т. д.			
!!! Продолжите список ожидаемых эффектов от привития экологических привычек современному человеку: 1) экономия ресурсов, в том числе денежных; 2) комфортное использование удобных и функциональных объектов; 3) снижение уровня загрязнения и угрозы экологических бедствий; 4) положительные эмоции, поощрения, улучшение самочувствия; 5) создание позитивного социального контекста; 6) и т. д.			
!!!! Предложите перечень «вредных советов» для современного военнослужащего, следование которым неизбежно приведет не только к порче окружающей среды, но и к личным и служебным неприятностям			

Цифровые технические средства играют роль «усилителей тенденций», «проявителей старых и новых целей для желаемого будущего» [16, с. 173], однако не предполагают тотального использования всего многообразия во всех сферах общества при решении всех личностных, бытовых, социальных, профессиональных и других вопросов. Специфика военной службы предполагает ограниченное (допущенное) число средств и сервисов. Так, например, чек-лист цифрового минимализма для военнослужащего прост: использование служебного телефона с ограниченными интерактивными сервисами. Правило цифрового детокса можно сформулировать, перефразировав известный афоризм польского поэта, философа и сатирика С. Е. Леца: «в действительности все не так, как на экране». Формирование традиции цифрового детокса может быть связано как с соблюдением режима использования цифровых средств и пребывания без них, так и с минимизацией средств с максимизацией их функций.

На первом этапе работы с курсантами

проведен опрос:

1) по первому чек-листу «Мировоззрение» справились с заданиями 46,8 % опрошенных, из них 47,3 % привели примеры привычек, негативно сказывающихся на человеке и среде; 16,2 % указали положительное воздействие факторов цифровизации на состояние человека и экосистем. Из общего числа опрошенных в качестве примера экологической привычки, которая сформирована у них, 81,1 % опрошенных указали использование специально отведенных мест для сбора твердых коммунальных отходов, 72 % – регулярное участие в уборке территории, только 8,2 % привели примеры экологических привычек, повышающих качество военной службы;

2) по второму чек-листу «Ответственность» смогли назвать действия, относящиеся к шифрам: «Энергоэффективность» – 74,1 % (в быту) / 69,6 % (в военной службе); «Рециклинг» – 59,5 % / 46,2 %; «Продление техножизни» – 40,5 % / 34,8 %; «Цифра как альтернатива» – 6,5 % / 16,5 %;

3) по третьему чек-листу «Традиции»

72,1 % опрошенных указали на привитие привычек, начиная с семейного воспитания»; 84,8 % – корпоративные правила и нормы; 27,9 % подчеркнули, что традиции будущего предполагают тесное взаимодействие с цифровыми средствами и развитие тотальной зависимости от их поддержки.

Анализ полученных результатов позволяет утверждать, что необходима организация целенаправленной деятельности по формированию экологических привычек для стабилизации взаимодействия в технобиосфере и устойчивости цифровых биогеосоциосистем.

Трансверсальность уже является условием – во все антропогенные и природные процессы современности с большой скоростью проникает цифровизация, а потому современному человеку жизненно необходимо все действия и процессы осуществлять экологически целесообразно.

Рекомендации по формированию экологических привычек для курсантов военных вузов:

1. «Мировоззрение». Включить в отчет по производственной практике и войсковой стажировке графу с обобщением опыта: а) работы с экологической документацией по вопросам охраны окружающей среды и рациональному природопользованию; б) проверки технической исправности и режимов эксплуатации технических средств обеспечения экологической безопасности на военных объектах; в) обследования территорий на предмет выявления негативных экологических факторов и зон экологических аномалий. Подкрепить выполненную деятельность проведением научно-практической конференции по теме «Экологическая составляющая текущей природоохранной деятельности в воинских частях и подразделениях».

2. «Ответственность». Приводить в исполнение дисциплинарные наказания за неисполнение или ненадлежащее выполнение экологических обязанностей в границах области должностной ответственности.

3. «Традиции». Чтобы привычка стала частью профессиональной компетентности, результат должен быть виден сразу (в краткосрочной перспективе), как в период обучения при выполнении этих действий, так и во всей профессиональной системе в целом. Создать такую образовательную среду, в которой делать правильные вещи настолько просто, насколько это возможно.

Выводы

Проведенное исследование позволяет утверждать, что разработанная и представленная модель формирования экологической привычки может быть реализована при обязательном выполнении ряда условий:

1) последовательное движение в формировании привычки на индивидуальном «Я»-уровне с трансляцией на «Ты»-групповой и переходом на «Мы»-коллективный;

2) экологические привычки должны касаться всех уровней потребностей человека: от витального до экзистенциального;

3) формирование экологической привычки как жизненного стандарта путем усиления посредством целенаправленного образовательного процесса преломления профессиональной составляющей через экологическую линзу позволяет обеспечить эколого ориентированную стратегию профессионального поведения.

Широкое внедрение разработанной модели требует дополнительных мероприятий:

– уточнения факторов информационно-образовательной среды в связи с направлением и специализацией подготовки специалиста для создания системы практико-ориентированных междисциплинарных учебных заданий, способствующих формированию экологических привычек военного специалиста;

– разработки и внедрения частных методик обучения с использованием цифровых средств и регламентов интеграция и динамического единства реальной и медиасред для трансляции положительного эколого ориентированного социального, образовательного и профессионального опыта в части обеспечения целесообразности профессиональных решений достижения интересов по формированию профессионально-экологических привычек специалиста, соответствующих современному уровню развития цифровых средств и технологий;

– разработки критериев качества сформированных привычек, методики их диагностики на этапах формирования военно-профессиональных компетенций и реализации компетентности военного специалиста при несении службы в мирное и военное время.

К перечню необходимых и достаточных ресурсов для обеспечения эффективного функционирования следует отнести:

– соответствие информационного контента содержанию формируемых экологических привычек, возможностям их реализации как экологической составляющей компетентности специалиста. Характер экологических рисков на разных уровнях военной службы определяет особенности задач для организации учебно-познавательной деятельности по формированию экологических привычек, значимых для обеспечения экологической безопасности военной службы, наравне с тенденциями развития и особенностями воздействия цифровых средств и технологий на человека и окружающую среду;

– системные связи внутри вуза и между вузом и воинскими частями (как частным случаем профессиональной сферы, применимой к примерам, рассматриваемым в статье), посредством которых реализуются актуальные направления экологизации образования и экологичность производственной сферы;

– сетевое взаимодействие по выработке общих стратегий, определению целей формирования и содержания экологических привычек применительно к конкретной профессиональной среде в частности и выживанию человека и устойчивости биогеоэкоцистем в целом.

Заключение

Полученные результаты могут быть использованы при создании образовательного контента, налаживании взаимодействия между кафедрами внутри военного

вуза или при межвузовском взаимодействии для разработки и внедрения учебных планов, рабочих программ дисциплин, учебно-методических комплексов, организации производственных практик, направленных на формирование экологических привычек, сообразных цифровой трансформации общества и среды обитания.

Материал статьи может быть интересен как научно-педагогическим сотрудникам в области профессионального образования, так и разработчикам цифровых платформ и соответствующих им дидактических средств.

Перспективным направлением исследования считаем разработку критериев качества сформированных привычек, создание авторского методического материала по работе с военнослужащими в части формирования экологической культуры военного социума в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, Е. Е. Традиционные российские ценности как ориентиры математического образования / Е. Е. Алексеева // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2024) : сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Москва, 01 июля 2024 года. – Москва : Российская академия образования, 2024. – С. 427–432. – EDN TNTGRW.
2. Дзятковская, Е. Н. Новая концепция экологического образования: эволюция ключевых понятий / Е. Н. Дзятковская // Ценности и смыслы. – 2022. – № 5 (81). – С. 112–125. – DOI: 10.24412/2071-6427-2022-5-112-125. – EDN SXDGYA.
3. Еремеева, Н. С. Формирование экологической культуры населения: проблемы и пути их решения / Н. С. Еремеева // Состояние окружающей среды: проблемы экологии и пути их решения : материалы международной научно-практической конференции, Усть-Илимск, 27 ноября 2020 года. – Иркутск : Байкальский государственный университет, 2020. – С. 149–154. – EDN QFOPFA.
4. Жмайло, М. В. Новейшие модели отечественного высшего инженерного образования / М. В. Жмайло // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2024) : сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Москва, 01 июля 2024 года. – Москва : Российская академия образования, 2024. – С. 466–472. – EDN NRAGDW.
5. Жукова, И. С. Я забочусь о планете: простые способы сделать каждый свой день экологичным / И. С. Жукова. – Москва : Бомбора, 2020. – 128 с. – ISBN 978-5-04-110358-3.
6. Заласевич, Я. Земля после нас: что расскажут камни о наследии человека? / Я. Заласевич, К. Фридман ; пер. с англ. А. А. Рудаковой ; науч. ред. О. В. Бычкова, Я. Д. Яржембовский. – Санкт-Петербург, 2022. – 416 с.
7. Иванов, И. Ю. Когда ответственность – значит грамотность: о модели развития экологической грамотности школьников / И. Ю. Иванов, А. В. Павлов // Исследователь/Researcher. – 2021. – № 1-2 (33-34). – С. 18–31. – EDN WAGYWY.
8. Иванова, С. В. Аксиологические аспекты формирования единого образовательного пространства в информационную эпоху / С. В. Иванова, О. Б. Иванов // Образовательное пространство в информационную эпоху : сборник научных трудов. Международная научно-практическая конференция, Москва, 08 июня 2021 года. – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. – С. 37–43. – EDN QMSSQP.
9. Касьянова, А. Д. Изменение бытовых привычек людей в связи с текущей экологической ситуацией / А. Д. Касьянова, В. В. Фроленок, М. А. Чекрыгин // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2020. – № 2 (16). – С. 65–68. – EDN TJPXRI.
10. Кириллова, Р. Л. Экологические праздники / Р. Л. Кириллова // Студенческая наука – первый шаг к цифровизации сельского хозяйства : материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции, посвященной 90-летию ФГБОУ ВО Чувашский ГАУ : в 3-х частях, Чебоксары, 15 октября 2021 года. Ч. 1. – Чебоксары : Чувашский государственный аграрный университет, 2021. – С. 124–125. – EDN IMXXJF.
11. Колесник, А. И. Теоретическое и методологическое обоснование значимости экологического самовоспитания учащейся молодежи / А. И. Колесник // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2015. – Т. 10, № 1. – С. 71–79. – DOI: 10.14526/22_2015_22. – EDN TROKUJ.
12. Красавина, К. В. Формирование экологических привычек как основы мировоззрения подрастающего поколения / К. В. Красавина, Т. Н. Макарова // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – Т. 1. – С. 34–36. – EDN BGGCOY.

13. Кузнецова, В. Ю. Методика формирования привычек с использованием мобильного приложения / В. Ю. Кузнецова, Т. М. Гелагаев, Б. Р. Досмухамедов // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. – 2023. – № 3 (63). – С. 38–44. – DOI: 10.54398/20741707_2023_3_38. – EDN RSVPCU.
14. Кузьмин, А. А. Трансверсальный разум как базовая ценность современной культуры / А. А. Кузьмин // Вестник Новгородского государственного университета. – 2004. – № 27. – С. 21–26. – EDN PFYTHJ.
15. Лю, В. Обучение иностранных студентов вузов Китая в цифровой информационно-образовательной среде / В. Лю // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2024) : сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Москва, 01 июля 2024 года. – Москва : Российская академия образования, 2024. – С. 668–674. – EDN BWRXLA.
16. Моисеева, Л. В. Цифровая экосистема образовательно-профессионального пространства вуза: теоретико-методические аспекты военного образования / Л. В. Моисеева, О. В. Селезнева // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2024. – № 2 (18). – С. 165–182. – DOI: 10.17853/2686-8970-2024-2-165-182. – EDN XLDTFF.
17. Мортон, Т. Статья экологичным : пер. с англ. / Т. Мортон. – Москва : Ад Маргинем Пресс, 2022. – 200 с.
18. Подростки об экологических привычках (на примере города Биробиджан) / А. Г. Филипова, А. Л. Калинин, И. В. Калинина, С. А. Соловченков // Ойкумена. Регионоведческие исследования. – 2022. – № 3 (62). – С. 124–134. – DOI: 10.24866/1998-6785/2022-3/124-134. – EDN FFBNNH.
19. Селезнева, О. В. Единая информационно-образовательная среда для экологической подготовки военнослужащих / О. В. Селезнева, И. Н. Пушкарева, И. З. Кузьяев // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 3. – С. 126–134. – EDN XRAVQO.
20. Селезнева, О. В. Результаты изучения обеспокоенности экологическими проблемами российских и иностранных военнослужащих / О. В. Селезнева, Н. А. Мамаева, С. М. Аль-Ханини // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 4 (59). – С. 39–42. – EDN WWHNOL.
21. Селезнева, О. В. Содержание когнитивного компонента и доминирующие ценности в структуре экологического сознания военнослужащих срочной службы / О. В. Селезнева, Н. А. Мамаева // Научно-информационный журнал Армия и общество. – 2014. – № 6 (43). – С. 79–87. – EDN TCVNKJ.
22. Тимошенко, А. В. Экологизация образования как элемент концепции построения экологической цивилизации КНР / А. В. Тимошенко, Т. В. Колпакова // Россия и Китай: проблемы стратегического взаимодействия: сборник Восточного центра. – 2023. – № 26. – С. 137–142. – EDN HYQKOM.
23. Цехла, С. Ю. Устойчивость vs неустойчивость экосистем в условиях цифровой нестабильности: концептуальные признаки / С. Ю. Цехла, Н. А. Симченко // Вопросы инновационной экономики. – 2023. – Т. 13, № 1. – С. 27–38. – DOI: 10.18334/vines.13.1.117371. – EDN RDXLTG.
24. Экологическое поведение современного человека / Л. А. Журавлева, Е. В. Зарубина, А. В. Ручкин [и др.] // Образование и право. – 2020. – № 1. – С. 165–171. – DOI: 10.24411/2076-1503-2020-10124. – EDN BXRIHH.

REFERENCES

1. Alekseeva, E. E. (2024). Traditsionnye rossiyskie tsennosti kak orientiry matematicheskogo obrazovaniya = Traditional Russian values as guidelines for mathematical education. *Educational space in the information age (EEIA-2024)*, 427–432. Moscow: Russian Academy of Education. EDN TNTGRW.
2. Dzyatkovskaya, E. N. (2022). Novaya kontseptsiya ekologicheskogo obrazovaniya: evolyutsiya klyuchevykh ponyatiy = A new concept of environmental education: The evolution of key concepts. *Values and Meanings*, 5(81), 112–125. DOI: 10.24412/2071-6427-2022-5-112-125. EDN SXDGYA.
3. Eremeeva, N. S. (2020). Formirovanie ekologicheskoy kul'tury naseleniya: problemy i puti ikh resheniya = Formation of the ecological culture of the population: Problems and ways to solve it. *The state of the environment: Environmental problems and ways to solve it*, 149–154. Irkutsk: Baikal State University. EDN QFOPFA.
4. Zhmailo, M. V. (2024). Noveyshie modeli otechestvennogo vysshego inzhener'nogo obrazovaniya = The latest models of domestic higher engineering education. *Educational space in the information age (EEIA-2024)*, 466–472. Moscow: Russian Academy of Education. EDN NRAGDW.
5. Zhukova, I. S. (2020). Ya zabochus' o planete: prostye sposoby sdelat' kazhdyi svoj den' ekologichnym = I care about the planet: Simple ways to make every day eco-friendly. Moscow: Bombora Publishing House, 128 p. ISBN 978-5-04-110358-3.
6. Zalasevich, Ya., Fridman, K. (2022). Zemlya posle nas: chto rasskazhut kamni o nasledii cheloveka? = The earth after us: What will the stones tell about the human heritage? Saint Petersburg, 416 p.
7. Ivanov, I. Yu., Pavlov, A. V. (2021). Kogda otvetstvennost' – znachit gramotnost': o modeli razvitiya ekologicheskoy gramotnosti shkol'nikov = When responsibility means literacy: A model for the development of environmental literacy in schoolchildren. *Researcher*, 1-2(33-34), 18–31. EDN WAGYWY.
8. Ivanova, S. V., Ivanov, O. B. (2021). Aksiologicheskie aspekty formirovaniya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva v informatsionnuyu epokhu = Axiological aspects of the formation of a unified educational space in the information age. *Educational space in the information age*, 37–43. Moscow: Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education. EDN QMSSQP.
9. Kasyanova, A. D., Frolenok, V. V., Chekrygin, M. A. (2020). Izmenenie bytovykh privyчек lyudey v svyazi s tekushchey ekologicheskoy situatsiyey = Changing people's household habits in connection with the current environmental situation. *Business Education in the Knowledge Economy*, 2(16), 65–68. EDN TJPXRI.
10. Kirillova, R. L. (2021). Ekologicheskie prazdniki = Ecological holidays. *Student science is the first step towards digitalization of agriculture (part 1)*, 124–125. Cheboksary: Chuvash State Agrarian University. EDN IMXXJF.
11. Kolesnik, A. I. (2015). Teoreticheskoe i metodologicheskoe obosnovanie znachimosti ekologicheskogo samovospitaniya uchashcheyshya molodezhi = Theoretical and methodological substantiation of the importance of

ecological self-education of students. *Pedagogical, Psychological, and Biomedical Problems of Physical Culture and Sports*, 10(1), 71–79. DOI: 10.14526/22_2015_22. EDN TROKUJ.

12. Krasavina, K. V., Makarova, T. N. (2020). Formirovanie ekologicheskikh privyчек kak osnovy mirovozzreniya podrastayushchego pokoleniya = Formation of ecological habits as the basis of the worldview of the younger generation. *Proceedings of the Bratsk State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 1, 34–36. EDN BGGCOY.

13. Kuznetsova, V. Yu., Gelagaev, T. M., Dosmukhamedov, B. R. (2023). Metodika formirovaniya privyчек s ispol'zovaniem mobil'nogo prilozheniya = Methodology of habit formation using a mobile application. *Caspian Journal: Management and High Technologies*, 3(63), 38–44. DOI: 10.54398/20741707_2023_3_38. EDN RSVPCU.

14. Kuzmin, A. A. (2004). Transversal'nyy razum kak bazovaya tsennost' sovremennoy kul'tury = Transversal mind as a basic value of modern culture. *Bulletin of the Novgorod State University*, 27, 21–26. EDN PFYTHJ.

15. Liu, V. (2024). Obuchenie inostrannykh studentov vuzov Kitaya v tsifrovoy informatsionno-obrazovatel'noy srede = Teaching foreign students of Chinese universities in the digital information and educational environment. *Educational space in the information age (EEIA-2024)*, 668–674. Moscow: Russian Academy of Education. EDN BWRXLA.

16. Moiseeva, L. V., Selezneva, O. V. (2024). Tsifrovaya ekosistema obrazovatel'no-professional'nogo prostanstva vuza: teoretiko-metodicheskie aspekty voennogo obrazovaniya = The digital ecosystem of the educational and professional space of the university: Theoretical and methodological aspects of military education. *Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory (INSIGHT)*, 2(18), 165–182. DOI: 10.17853/2686-8970-2024-2-165-182. EDN XLDTFF.

17. Morton, T. (2022). Stat' ekologichnym = Becoming eco-friendly. Moscow: Ad Marginem Press, 200 p.

18. Filipova, A. G., Kalinin, A. L., Kalinina, I. V., Solovchenkov, S. A. (2022). Podrostki ob ekologicheskikh privyчkakh (na primere goroda Birobidzhan) = Teenagers about ecological habits (on the example of Birobidzhan). *Oikumena. Regional Studies*, 3(62), 124–134. DOI: 10.24866/1998-6785/2022-3/124-134. EDN FFBNNH.

19. Selezneva, O. V., Pushkareva, I. N., Kuzyaev, I. Z. (2023). Edinaya informatsionno-obrazovatel'naya sreda dlya ekologicheskoy podgotovki voennosluzhashchikh = Unified information and educational environment for environmental training of military personnel. *Pedagogical Education in Russia*, 3, 126–134. EDN XRAVQO.

20. Selezneva, O. V., Mamaeva, N. A., Al-Khanini, S. M. (2016). Rezul'taty izucheniya obespokoennosti ekologicheskimi problemami rossiyskikh i inostrannykh voennosluzhashchikh = The results of the study of concern about the environmental problems of Russian and foreign military personnel. *The World of Science, Culture, and Education*, 4(59), 39–42. EDN WWHNOL.

21. Selezneva, O. V., Mamaeva, N. A. (2014). Soderzhanie kognitivnogo komponenta i dominiruyushchie tsennosti v strukture ekologicheskogo soznaniya voennosluzhashchikh srochnoy sluzhby = The content of the cognitive component and dominant values in the structure of ecological consciousness of conscripts. *Scientific and information journal Army and Society*, 6(43), 79–87. EDN TCVNKJ.

22. Timoshenko, A. V., Kolpakova, T. V. (2023). Ekologizatsiya obrazovaniya kak element kontseptsii postroeniya ekologicheskoy tsivilizatsii KNR = Ecologization of education as an element of the concept of building an ecological civilization of the PRC. *Russia and China: Problems of Strategic Cooperation: Collection of the Eastern Center*, 26, 137–142. EDN HYQKOM.

23. Tsekhla, S. Yu., Simchenko, N. A. (2023). Ustoychivost' vs neustoychivost' ekosistem v usloviyakh tsifrovoy nestabil'nosti: kontseptual'nye priznaki = Sustainability vs instability of ecosystems in conditions of digital instability: Conceptual features. *Issues of Innovative Economics*, 13(1), 27–38. DOI: 10.18334/vinec.13.1.117371. EDN RDXLTG.

24. Zhuravleva, L. A., Zarubina, E. V., Ruchkin, A. V. et al. (2020). Ekologicheskoe povedenie sovremennogo cheloveka = Ecological behavior of modern man. *Education and Law*, 1, 165–171. DOI: 10.24411/2076-1503-2020-10124. EDN BXRIHH.

ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКА КОЛЛЕДЖА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРЕДПРИЯТИИ-ПАРТНЕРЕ: ФОРМИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИТЕТА

Федоров Владимир Анатольевич,

SPIN-код: 9314-9707

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Российская Федерация, г. Екатеринбург, fedorov1950@gmail.com

Савельева Мария Альбертовна,

SPIN-код: 2414-2853

директор филиала, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Российская Федерация, г. Верхняя Салда, uglova_mariya@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: колледжи; студенты; выпускники колледжей; профессионалитет; профессиональная готовность; профессиональная деятельность; образовательные технологии; предприятия-партнеры; подготовка специалистов; образовательный процесс

АННОТАЦИЯ. Трансформационные процессы в среднем профессиональном образовании во многом направлены на решение кадрового дефицита в промышленном секторе страны. При этом реализуемая новая образовательная технология «Профессионалитет», предполагающая сокращение сроков обучения при развитии взаимодействия предприятий и образовательных организаций, ориентирует программы подготовки студентов колледжа на удовлетворение запросов (ожиданий) работодателя. Такое обучение призвано обеспечить готовность будущих специалистов среднего звена к профессиональной деятельности в условиях обладающего спецификой конкретного производства предприятия-партнера. Однако в настоящее время процесс формирования такой готовности теоретически не разработан. В частности, недостает модели такого процесса. Этим и определена цель исследования, которая заключается в разработке и обосновании структурно-функциональной модели формирования готовности выпускников колледжа к профессиональной деятельности на предприятии-партнере.

В исследовании методологическими подходами выступили системный, контекстный, личностно ориентированный и компетентностный. Используются в качестве методов анализ научной и методической литературы, ретроспективный анализ становления и развития подготовки выпускников среднего профессионального образования к профессиональной деятельности, изучение нормативно-правовых актов, синтез полученной информации совместно с индуктивным методом, моделирование. В ходе опытно-поисковой работы применены анкетирование, беседа и статистические методы анализа результатов, направленные на оценку результативности разработанного на основе модели процесса и формулирование выводов.

Результат исследования составляет структурно-функциональная модель, всесторонне описывающая формирование готовности выпускников колледжа к профессиональной деятельности на предприятии-партнере в условиях профессионалитета и имеющая существенные положительные отличия от известных ранее моделей подготовки специалистов среднего звена. Данная модель включает целевой, нормативно-правовой, теоретико-методологический, содержательный, организационный, технологический, оценочный и результативный блоки, способствующие реализации смысловой, научно-обосновывающей, содержательно-методической, организационно-технологической, оценочно-результативной, корректирующей функций процесса. Она концептуальна и применима в профессиональных образовательных программах подготовки специалистов среднего звена в профессионалитете для различных отраслей. Данная модель восполняет недостаточную разработанность теории профессионального образования в части формирования готовности выпускников колледжа к профессиональной деятельности, учитывающей специфические особенности производства предприятия-партнера.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Федоров, В. А. Готовность выпускника колледжа к профессиональной деятельности на предприятии-партнере: формирование в условиях профессионалитета / В. А. Федоров, М. А. Савельева // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 235–247.

READINESS OF A COLLEGE GRADUATE FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES AT A PARTNER ENTERPRISE: FORMATION IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONALITET

Fedorov Vladimir Anatolievich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Russian Federation, Ekaterinburg

Savelieva Maria Albertovna,

Branch Director, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Russian Federation, Verkhnyaya Salda

KEYWORDS: colleges; students; college graduates; professionalism; professional readiness; professional activity; educational technologies; partner enterprises; specialist training; educational process

ABSTRACT. Transformational processes in secondary vocational education are largely aimed at solving the personnel shortage in the country's industrial sector. The new educational technology "Professionalitet" being im-

plemented, which involves reducing the duration of study while developing interaction between enterprises and educational organizations, orients college training programs towards meeting the demands (expectations) of the employer. Such training is designed to ensure the readiness of future mid-level specialists for professional activity in the specific conditions of a partner enterprise's unique production environment. However, the process of forming such readiness is currently underdeveloped theoretically. Specifically, there is a lack of a model for this process. This defines the goal of the research, which is to develop and substantiate a structural-functional model for forming the readiness of college graduates for professional activity at a partner enterprise.

The methodological approaches of the study were systemic, contextual, person-oriented, and competency-based. The methods used included analysis of scientific and methodological literature, retrospective analysis of the formation and development of secondary vocational education graduate training for professional activity, study of regulatory legal acts, synthesis of the obtained information together with the inductive method, and modeling. In the course of the experimental search work, questionnaires, interviews, and statistical methods of results analysis were used, aimed at assessing the effectiveness of the process developed based on the model and formulating conclusions.

The result of the research is a structural-functional model that comprehensively describes the formation of college graduates' readiness for professional activity at a partner enterprise under the conditions of the Professionalitet program and has significant positive differences from previously known models of mid-level specialist training. This model includes target, regulatory, theoretical-methodological, content, organizational, technological, evaluative, and resultant blocks, which contribute to the implementation of the semantic, scientific-substantiating, content-methodological, organizational-technological, evaluative-resultative, and corrective functions of the process. It focuses exclusively on the process of forming college graduates' readiness for professional activity at a partner enterprise, details it, relies on the demands of a specific employer-partner, which determine its activity orientation. It is conceptual and applicable in professional educational programs for training mid-level specialists within the Professionalitet program for various industries. This model addresses the underdevelopment of the theory of vocational education regarding the formation of college graduates' readiness for professional activity, taking into account the specific features of the partner enterprise's production.

FOR CITATION: Fedorov, V. A., Savelieva, M. A. (2026). Readiness of a College Graduate for Professional Activities at a Partner Enterprise: Formation in the Conditions of Professionalitet. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 235–247.

Введение

В стремительной экономической и технологической трансформации России значительно возросла потребность в рабочих и специалистах среднего звена (далее – ССЗ), обладающих специфическими знаниями и навыками, которые обеспечивают их профессиональную конкурентоспособность, умение быстро переключаться между различными видами профессиональной деятельности и выполнять различные трудовые функции.

Особенно остро нуждаются в таких специалистах промышленные предприятия. Безусловно, эти потребности в основном учитываются системой среднего профессионального образования (далее – СПО), которая играет ключевую роль в подготовке квалифицированных рабочих и специалистов, во многом формирующих интеллектуальный потенциал общества, качество производительных сил и развитие технологического суверенитета страны. Значимым для развития системы СПО является Федеральный проект «Профессионалитет», направленный на адресную подготовку выпускников колледжей для региональных работодателей. Одним из ключевых показателей эффективности реализации профессионалитета является адресное трудоустройство выпускников колледжа на рабочее место промышленного предприятия-партнера. При этом у такого выпускника должна быть сформирована готовность к профессиональной деятельности на промышленном

предприятии-партнере [14].

Сформированность такой готовности возможна в профессионально-образовательном процессе, ориентированном на развитие не только теоретических знаний, но и практических умений и навыков, востребованных будущим *реальным рабочим местом*. Это предполагает отражение в учебных программах профессионалитета актуальных требований промышленных предприятий-партнеров к выпускникам колледжа в контексте специфических особенностей производства таких предприятий, а также использование современных образовательных технологий.

В «традиционных» образовательных программах СПО за профессиональную часть подготовки «отвечают» общепрофессиональный и профессиональный циклы. В основной профессиональной образовательной программе – Профессионалитет (далее – ОПОП-П) для этого предусмотрено разделение на обязательный и дополнительный профессиональный блоки (далее – ОПБ и ДПБ), в которые входят общепрофессиональный и профессиональный циклы. При этом одна из частей ДПБ, имеющая целью удовлетворение требований работодателя-партнера к готовности выпускника колледжа к деятельности на его предприятии, нуждается в теоретической разработанности процесса «своей» реализации [15]. Это и определило цель исследования, заключающуюся в обосновании и разработке структурно-функциональной модели фор-

мирования готовности будущих ССЗ к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере в условиях профессионалитета.

Для достижения поставленной цели исходили из предположения о том, что структурно-функциональная модель формирования готовности к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере представляет собой организованные, согласованные, взаимосвязанные и соединенные в единые целые блоки: смысловой, научно-обосновывающий, содержательно-методический, организационно-технологический, оценочный-результативный и корректирующий.

Подходы и методы

Методологическими подходами в исследовании выступили системный, контекстный, личностно ориентированный и компетентностный. *Системный подход* призван определить основные компоненты системы формирования готовности будущего выпускника к профессиональной деятельности, установить место и значимость взаимодействия колледжа с промышленным предприятием-партнером в этой системе. *Контекстный подход* необходим для отбора содержания, которое направлено на формирование специфических особенностей производства предприятия-партнера и предполагает практико-ориентированную деятельность, направленную на формирование профессиональных навыков и умений, необходимых для успешной работы на конкретном рабочем месте предприятия-партнера. *Личностно ориентированный подход* позволяет оценить влияние подготовки на личностное развитие выпускника, включая формирование мотивации, ответственности, коммуникативных навыков и других качеств, важных для профессиональной деятельности. *Компетентностный подход* важен для оценивания качества подготовки и результатов формирования профессиональных компетенций, необходимых для эффективной работы выпускника на промышленном предприятии-партнере.

В ходе исследования использованы следующие методы. Для определения степени изученности темы проведен анализ научной и методической литературы, что позволило установить область исследования и выявить актуальные проблемы. Благодаря ретроспективному анализу становления и развития подготовки выпускников к профессиональной деятельности, а также изучению нормативно-правовых актов стало возможным выделить ключевую проблему, заключающуюся в недостаточной разработанности теоретических и практи-

ческих аспектов формирования готовности выпускников к работе на промышленном предприятии-партнере. Проведенное наблюдение за ходом подготовки и анализ учебно-методической документации помогли определить текущее состояние процесса формирования готовности выпускников в практике образовательного процесса. Синтез полученной информации совместно с индуктивным методом позволил установить место и последовательность этапов формирования готовности выпускника к профессиональной деятельности. Метод моделирования использован для создания структурно-функциональной модели формирования готовности выпускника к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере. В ходе опытно-поисковой работы применены анкетирование, беседа и статистические методы анализа предварительных результатов, направленные на оценку эффективности разработанного на основе модели процесса и формулирование выводов.

Обзор литературы

Анализ научных работ по теме исследования позволил получить следующие результаты. Так, А. С. Ахтаријева, Э. Ф. Зеер и В. С. Третьякова считают важным учет индивидуальных траекторий обучающихся и целенаправленную работу колледжа с работодателями, отмечают, что партнерство с промышленными предприятиями в профессионалитете взаимовыгодно [1].

Л. В. Шлыкова и А. Е. Шамин подчеркивают высокую степень практикоориентированности и новый уровень сформированности компетенций под конкретного работодателя в условиях профессионалитета [17]. О. Э. Иванова заостряет внимание на пользе, получаемой от вовлеченности всех стейкхолдеров в профессионалитете [6].

В работе И. М. Айтуганова, Ю. А. Дьячкова, Е. А. Корчагина, Е. Л. Матухина и Р. С. Сафина рассматриваются вопросы взаимодействия учебных заведений и предприятий как ключевого компонента интеграции профессионального образования и производства. Авторы подчеркивают важность интеграции образования и производства для подготовки конкурентоспособных специалистов, способных быстро адаптироваться в условиях изменений реального производства [3].

Есть работы, посвященные сетевому взаимодействию между образовательными организациями и предприятиями-партнерами. Например, К. Д. Ковалева рассматривает сетевое взаимодействие для развития инженерных компетенций [7].

Г. Л. Дегтярев, В. М. Бабушкин и М. В. Тум-

бинская [5] вместе с Н. В. Григорьевой акцентируют внимание на необходимости совершенствования взаимодействия между образовательными учреждениями и предприятиями для повышения качества подготовки специалистов, что позволит эффективно ответить на вызовы современного рынка труда [4].

Е. В. Ходорева и В. В. Шалай относительно высшего образования отмечают, что эффективное взаимодействие вузов с промышленностью, создание инновационных кластеров и базовых кафедр, а также интеграция образовательного процесса с производственными нуждами являются ключевыми шагами для повышения качества подготовки специалистов и удовлетворения потребностей рынка труда [16].

Вопросам непрерывной профессиональной подготовки будущих инженеров в условиях сетевой формы реализации образовательных программ посвящена статья М. А. Ложиловой. Автор рассматривает теоретические аспекты образовательного процесса в технических вузах, акцентируя внимание на роли социального партнерства и сетевого взаимодействия в повышении качества подготовки специалистов [8].

А. М. Петровский на примере дуальной системы доказывает, что предприятие-работодатель является «провайдером» образовательных услуг и потребителем результата обучения специалиста. Взаимодействие образовательной организации и предприятия должно быть во всех аспектах процесса профессиональной подготовки [12].

М. В. Морозова, А. А. Захарова, В. Г. Лизунков видят успешное партнерство основных стейкхолдеров процесса «образование – трудоустройство» в моногородах через взаимодействие для развития образовательных организаций и производственных предприятий. Также авторы отмечают, что в данном взаимодействии есть множество факторов, требующих проработки [11].

Е. С. Малиновский пишет, что социальное партнерство предприятий золотодобывающей промышленности позволяет выстраивать практико-ориентированное профессиональное образование, ориентированное на потребности предприятия, в свою очередь, выпускники колледжей при этом приобретают профессиональные компетенции, в том числе заложенные в ФГОС СПО и востребованные реальным производством [9].

Однако, несмотря на значительный вклад рассмотренных исследований в развитие теории и практики взаимодействия образовательных учреждений и предприятий, они не содержат ответа на вопрос каким должен быть образовательный процесс формирования готовности выпускника к

профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере в условиях кластера, предписываемого профессионалитетом. Большинство авторов сосредоточены на общих аспектах взаимодействия и ее пользы, таких как разработка образовательных программ, организация практик и укрепление материально-технической базы, но не уделяют достаточного внимания вопросу собственно формирования готовности выпускников к профессиональной деятельности в контексте специфичности предприятий-партнеров и в условиях быстро меняющихся требований рынка труда.

Следовательно, заявленная в статье цель обоснования и разработки структурно-функциональной модели процесса формирования готовности будущих ССЗ к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере в условиях профессионалитета является актуальной.

Результаты и обсуждение

Для моделирования процесса формирования готовности выпускников к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере, отражающего требования к будущей профессиональной деятельности, необходимо обосновать тип модели.

В теории профессионального образования под моделью понимается (фр. *modele* от ит. *modello* от лат. *modulus* – мера, образец) эталон, стандарт; устройство, воспроизводящее, имитирующее строение, функции, действия какого-либо другого устройства (при испытаниях); образ, аналог, схема некоего фрагмента реальности, *объекта* культуры или познания – оригинала; интерпретация (в логике, математике) [13].

Опираясь на теорию профессиональной педагогики, в качестве *объекта* нашей модели определяем процесс формирования готовности выпускника колледжа к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере.

Принимая во внимание общее гносеологическое понимание модели как заместителя оригинала в познании, модель в педагогическом исследовании мы определяем как теоретическое представление объекта или процесса, отражающее как минимум два из трех оснований таких моделей – структура, содержание и функции.

Проанализировав опыт использования различных моделей в педагогических исследованиях, отметим, что большинство из них построены по трем типам: структурно-функциональная, структурно-содержательная и функционально-содержательная [10].

Готовность выпускника колледжа к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере в усло-

виях профессионалитета – это целостное качество личности, включающее мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты [15]. Формирование готовности и каждого ее компонента предполагает реализацию ряда последовательных функций, поэтому для описания процесса формирования готовности выбран структурно-функциональный тип модели. Такая модель позволяет отразить состав и взаимосвязь компонентов педагогического

процесса и описать их ориентацию на решение педагогической задачи.

Анализ функций, закладываемых в этот тип модели исследователями-педагогами, например [2; 10] и др., позволил остановиться на следующей их совокупности: целеполагающая, научное обосновывающая, содержательно-методическая, организационно-технологическая, оценочно-результативная и корректирующая, с учетом связей между ними (рис. 1).



Рис. 1. Обоснование функций модели формирования готовности к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере

Так, связь между целеполаганием и научным обоснованием заключается в том, что поставленные цели становятся основой для выбора научных подходов и развивающих их принципов.

Принятая теоретико-методологическая основа необходима для выявления содержания, форм, методов и средств практической реализации процесса, результаты которого можно оценить. В свою очередь, корректирующая функция на основании оценочно-результативных данных может дать информацию о необходимости внесения изменений в процесс реализации про-

цесса. Также по результатам оценки возможно уточнять или корректировать цель.

Структура модели формирования готовности описывается системой взаимосвязанных блоков, каждый из которых соответствует выделенным выше функциям.

Представленная модель (рис. 2) характеризуется целостностью. Все ее блоки взаимосвязаны между собой и несут определенную смысловую нагрузку, нацеленную на общий результат – формирование готовности выпускника к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере.

Смысловая функция: определение назначения готовности к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере	Целевой блок			
	Запросы: государства, общества, экономики, личности			
	Цель: формирование готовности к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере			
	Задачи: 1) повысить у студентов мотивацию к профессиональной деятельности через целеполагание, самоорганизацию и контроль; 2) сформировать специфические знания о производстве предприятия-партнера; 3) приобрести практические умения и навыки, позволяющие решать профессиональные задачи; 4) развить способность к рефлексии по результатам практической деятельности при освоении видов деятельности под запрос предприятия-партнера			
	Нормативно-правовой блок			
Научно-обосновывающая функция: обеспечивает правовую и научную базу для формирования готовности к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере	Система образования: – ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012). – Постановление Правительства РФ от 16.03.2022 № 387 «О проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ СПО в рамках федерального проекта “Профессионалитет”». – Федеральный государственный образовательный стандарт СПО ССЗ. – Методические рекомендации по внедрению «Профессионалитета». – Основная профессиональная образовательная программа-Профессионалитет (ОПОП-П)		Отрасль производства: – Запрос работодателя. – Профессиональный стандарт. – ЕТКС. – Матрица компетенций выпускника. – Профиль компетенций выпускника. – Должностные инструкции	
	Теоретико-методологический блок			
	Подходы (принципы) – Системный подход (систематичности последовательности, целостности). – Контекстный (учет требований предприятия-партнера). – Личностно ориентированный (учет индивидуальных особенностей и профессиональных интересов студентов). – Компетентностный (формирование профессиональных и общепрофессиональных компетенций)		Принципы – научности; – интеграции; – технологической преемственности; – трудового воспитания; – позитивной мотивации. Теории – деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн): формирование готовности через включение в профессионально значимые виды деятельности; – содержания профессионального образования (В. С. Леднев): структурирование учебного материала с учетом требований ФГОС и профессиональных стандартов	
	Содержательный блок			
Содержательно-методическая функция: определение содержания компонентов готовности к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере, содержания подготовки, формирующей такую готовность и место ее формирования в образовательной программе	Содержание компонентов готовности к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере:			
	Мотивационный: отвечает за желание осуществлять профессиональную деятельность на промышленном предприятии-партнере	Когнитивный: отвечает за знания специфических особенностей производственных процессов промышленного предприятия-партнера	Деятельностный: отвечает за получение практического опыта, навыки работы на специфическом производстве предприятия-партнера	Рефлексивный: замыкает цикл формирования готовности, связывая практический опыт с личностным развитием и дальнейшим совершенствованием
	Содержание подготовки: Содержание теоретической части профессионального модуля ПМ, учитывающего специфическое производство предприятия-партнера дополнительного профессионального блока ДПБ образовательной программы Профессионалитет ОПОП-П для специалистов среднего звена. Содержание практической подготовки профессионального модуля ПМ по виду деятельности по освоению профессии рабочего, должности служащего образовательной программы Профессионалитет ОПОП-П для специалистов среднего звена.			

Рис. 2. Структурно-функциональная модель формирования готовности выпускников колледжа к профессиональной деятельности на предприятии-партнере (начало)

Организационно-технологическая функция: формы, методы, средства, технологии и этапы формирования готовности к профессиональной деятельности, на промышленном предприятии-партнере	Организационный блок				
	Этапы формирования готовности: 1. Теоретическое обучение. 2. Практические занятия (лаборатории, мастерские). 3. Практическое обучение на предприятии-партнере. 4. Государственная итоговая аттестация				
	Место обучения: – предприятие-партнер; – образовательная организация	Форма обучения: – очная, смешанная (колледж, техникум); – очная (цех предприятия-партнера)	Кадровые ресурсы: – наставники от предприятия; – мастера производственного обучения; – преподаватели дисциплин; – методисты; – руководители дипломных проектов с предприятия-партнера; – эксперты ДЭ с предприятия-партнера	МТБ: – лаборатории и мастерские ОО; – платформы дистанционного обучения; – производственное, цеховое оборудование	
	Технологический блок				
Формы	Методы	Технологии	Средства		
Организационные формы, учитывающие этап формирования готовности	Практико-ориентированные способы обучения, ускоряющие освоение навыков. Перевернутый класс (теория онлайн, практика на предприятии); обучение через реальные задачи	Современные подходы к обучению, актуализированные под потребности предприятия-партнера. Цифровые двойники технологических операций	Ресурсы и инструменты, предоставляемые предприятием и образовательной организацией		
Оценочно-результативный блок					
Оценочно-результативная функция: оценка результатов обучения и уровня формирования готовности к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере	Критерии оценки сформированности готовности	Показатель	Уровни сформированности готовности		
			Низкий	Средний	Высокий
	1. Мотивационный: желание работать на предприятии-партнере, продвигаться по карьерной лестнице, совершенствовать свои профессиональные качества	– уровень внутренней мотивации; – доля профессиональных мотивов	отсутствует внутренняя мотивация к работе на предприятии-партнере и профессиональному развитию	желание работать и развиваться есть, но зависит от внешней мотивации	устойчивое внутреннее стремление к работе и профессиональному росту без внешних стимулов
	2. Когнитивный: знание специфических особенностей производственных процессов промышленного предприятия-партнера	глубина знаний о специфических производственных процессах	фрагментарные знания о производственных процессах предприятия-партнера	усвоены базовые теоретические знания о специфике производства	полное понимание технологических процессов и особенностей предприятия
	3. Деятельностный: использование оборудования и инструментов на промышленном предприятии-партнере, соблюдение требований и стандартов качества	– навыки работы с оборудованием; – автономность	работа с оборудованием под постоянным руководством наставника	самостоятельное выполнение рабочих операций	полноценная работа, диагностика и устранение неисправностей
	4. Рефлексивный: самооценка своего профессионального уровня на промышленном предприятии-партнере, понимание значимости своего профессионального развития	– уровень рефлексивности мышления; – уровень саморефлексии и социорефлексии	отсутствие объективной самооценки профессиональных качеств	достаточная осознанность своих сильных и слабых сторон в профессиональной деятельности, правильная оценка собственных компетенций	значительная способность к социорефлексии
	Корректирующий блок				
Корректирующая функция: обратная связь и корректирующие действия условий формирования готовности к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере	Механизмы корректировки:				
	– Корректировка содержания профессиональных модулей. – Развитие кадрового потенциала. – Изменение применяемых технологий. – Регулярные опросы стейкхолдеров. – Использование цифровых инструментов оценки. – Ежегодные опросы работодателей, анализ трудоустройства выпускников, адаптационные периоды на предприятии				
Результат: сформированная готовность к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере					

Рис. 2. Структурно-функциональная модель формирования готовности выпускников колледжа к профессиональной деятельности на предприятии-партнере (окончание)

Целевой блок определяет назначение профессиональной деятельности будущих выпускников СПО на промышленном пред-

приятии-партнере, цель и задачи образовательной среды в подготовке будущих специалистов среднего звена. Цель отвечает на

запросы следующим образом:

- для государства – подготовка специалистов среднего звена для экономически важных отраслей страны;
- для общества – развитие человеческого капитала и усиление технологического суверенитета страны;
- для экономики – уменьшение кадрового дефицита за счет трудоустройства выпускников по специальности;
- для личности – самореализация студента в профессиональной деятельности.

Как отмечено ранее [15], профессиональная деятельность выпускника колледжа на промышленном предприятии-партнере понимается как осуществляемая им деятельность, предполагающая выполнение конкретных трудовых функций, обусловленных спецификой реального производства и его технологическими особенностями.

Вследствие этого в основу модели положена цель, задаваемая заказом промышленного предприятия-партнера: освоение видов деятельности (профессиональных модулей) в соответствии с образовательной программой, *учитывающих специфику предприятия* и формирование готовности к профессиональной деятельности.

Смысловая функция определяет цель и задачи модели, ориентированные на запросы государства, общества, экономики и личности.

Целевая установка позволила выделить задачи по формированию готовности к профессиональной деятельности специалистов среднего звена:

- 1) повысить у студентов мотивацию к профессиональной деятельности через целеполагание, самоорганизацию и контроль;
- 2) сформировать специфические знания о производстве предприятия-партнера;
- 3) приобрести практические умения и навыки, позволяющие решать профессиональные задачи;
- 4) развить способность к рефлексии по результатам практической деятельности при освоении видов деятельности под запрос промышленного предприятия-партнера.

Научно-обосновывающая функция – обеспечивает нормативно-правовую и теоретико-методологическую базу.

Нормативно-правовой блок учитывает требования документов и обеспечивает законность формирования готовности к профессиональной деятельности выпускников СПО специалистов среднего звена в рамках образовательной программы:

- ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» как основополагающий документ в стране регулирует систему образования. Также условия федеральной программы «Профессионалитет» созвучны

с такими аспектами закона, как сетевая форма реализации программ и практическая подготовка.

– Постановление Правительства РФ от 16.03.2022 № 387 «О проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет» через интеграцию образования и производства, практико-ориентированное обучение, использование современных технологий и активное вовлечение предприятий в образовательном процессе определяет проведение опытно-экспериментальной работы.

– Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования ССЗ через минимальные обязательные требования обеспечивает возможность соучастия предприятий в разработке ОПОП-П, наличия вариативной части.

– ОПОП-П содержательно наполняет структурную вариативную часть, позволяющую учитывать требования предприятия-партнера.

– Модель компетенций и профиль компетенций выпускника определяют запрос предприятия в части требований к соответствию должностным обязанностям, требованиям профессиональных стандартов, ЕТКС, корпоративной культуре.

Теоретико-методологический блок включает исходные теоретические положения, отражает выбранные подходы и развивающую их систему принципов для формирования искомой готовности. Они являются основой для проектирования содержания обучения, выбора форм методов и средств обучения.

Теоретико-методологический блок раскрывает научно-обосновывающую функцию через совокупность подходов и принципов, обоснование методологии формирования готовности к профессиональной деятельности и интеграцию требований ФГОС СПО (ССЗ), запросов работодателей и условий проекта «Профессионалитет».

С позиции *системного подхода* (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Б. Ф. Ломов и др.) модель представляет собой целостную систему взаимосвязанных элементов, где изменение одного из них влияет на всю систему в целом. Системному подходу соответствует принцип систематичности и последовательности, когда знание формируется от базового понятия, постепенно усложняясь до применения его в решении профессиональных задач. Принцип целостности направляет все компоненты профес-

сиональных модулей (теорию, практику, оценочный компонент) на достижение единой цели по формированию готовности.

Контекстный подход (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, В. И. Байденко, В. А. Болотов и др.) указывает на необходимость учета специфики профессиональной среды через профессиональный контекст в нашем случае промышленного предприятия-партнера. Таким образом, контекстный подход обеспечивает подготовку выпускников, которые соответствуют не только общим требованиям профессиональных стандартов, но и специфическим особенностям промышленного предприятия, что повышает их востребованность и эффективность в профессиональной деятельности. Принцип учета требований работодателей реализуется через разработанные совместно с предприятием программы и проведение производственной практики с наставниками на предприятии-партнере.

Личностно ориентированный подход (А. Маслоу, К. Роджерс, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, А. Я. Найн, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) предполагает фокус на личности как на цели, субъекте и главном критерии эффективности моделируемого процесса. Это требует учета принципа индивидуальных особенностей и профессиональных интересов студентов, опоры на их естественное саморазвитие и творческий потенциал, что способствует формированию готовности к профессиональной деятельности.

Компетентностный подход (В. И. Блинов, И. С. Сергеев, И. В. Синюшина) в модели направлен на формирование конкурентоспособного профессионала, обладающего профессиональной и социальной мобильностью, стремящегося к постоянному росту и готового к выполнению задач в соответствии с современными стандартами. Принцип формирования общих и профессиональных компетенций дает возможность оценить профессиональный уровень выпускника и вовремя вносить корректировки в содержание и технологии обучения.

В модели принципы научности и интеграции учтены при разработке содержания образования: обучение строится на базовых научных знаниях, с усложнением в сторону специфических особенностей предприятия-партнера, интегрируемых в академическую базовую теорию и требующихся для профессиональной деятельности на предприятии-партнере. Принципы технологической преемственности и практикоориентированности выступают «мостиком» при решении практических задач с использованием реальных технологий на предприятиях, обеспечивая плавный переход от учебных заданий к полноценной профессиональной дея-

тельности. Принципы трудового воспитания и позитивной мотивации отвечают за начальное формирование производственной культуры, ответственность за качество и осознание себя частью профессионального сообщества.

Дополнительно применяются *теория деятельности* (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн): формирование готовности в том числе через включение в профессиональную деятельность и *теория содержания профессионального образования* (В. С. Леднев): структурирование учебного материала с учетом требований ФГОС и профессиональных стандартов.

Назначением *содержательно-методической функции* в модели являются конкретизация компонентов готовности, разработка содержания подготовки, направленного на формирование готовности к профессиональной деятельности.

Содержательный блок включает содержание компонентов в структуре готовности к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере и содержание подготовки, обеспечивающей процесс формирования готовности. В данном блоке выделяются компоненты готовности: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный. Они отражают мотивацию к профессиональной деятельности на предприятии-партнере, знание специфических особенностей его производства, владение практическими навыками и способность к рефлексии для профессионального роста и саморазвития. Содержание подготовки – это профессиональные модули дополнительного профессионального блока, направленные на освоение специфических особенностей производства предприятия-партнера, и вид деятельности на освоение рабочей профессии для ССЗ. Данный компонент модели позволяет включить в процесс подготовки студентов виды деятельности, перечисленные в ФГОС и, на усмотрение образовательной организации, виды деятельности, способствующие формированию готовности к профессиональной деятельности студентов на предприятии-партнере.

Таким образом, содержательный блок является связующим звеном между смысловой и организационной функциями модели в образовательном процессе, обеспечивая системность формирования готовности.

Организационно-технологическая функция обеспечивает практическую реализацию процесса формирования готовности к профессиональной деятельности, отвечая на вопросы: как организовать обучение? какими методами и технологиями формировать готовность? кто и где это должен делать?

Организационный блок определяет организацию процесса подготовки. В этом блоке рассматриваются этапы взаимодействия образовательного учреждения и предприятия-партнера, включая планирование, реализацию и контроль процесса подготовки. Особое внимание уделяется модулям по освоению специфических особенностей предприятия-партнера, организации практик и всех форм сотрудничества, направленных на формирование необходимой готовности. Данный блок определяет, кто будет преподавать (требования к кадрам от колледжа и к наставникам от предприятия), где будет проходить обучение (лаборатории, мастерские, цеха), когда и как долго, чем обеспечивать процесс подготовки (материально-техническая база). Здесь же реализуется содержание через этапы и формы обучения. Также организационный блок формирует инструментарий, позволяющий оценочно-результативному блоку измерить достижения студентов.

Технологический блок выступает практическим инструментом реализации процесса формирования готовности, обеспечивая связь между целями, содержанием, организацией и оценкой результатов; обеспечивает инструменты для освоения содержания; обосновывает технологии для организации процесса; реализует поставленные цели через конкретные технологии обучения. Формы организации обучения задают структуру процесса в зависимости от этапа формирования готовности, специфики специальности и возможностей предприятия-партнера. Методы как конкретные способы взаимодействия преподавателя и студентов, наставника и практиканта обеспечивают усвоение знаний, формирование навыков и профессиональных компетенций. Технологии как подсистемы, которые объединяют методы, средства и формы в целостный, управляемый процесс обучения, усиливают эффект формирования готовности. Средства выступают инструментарием для реализации технологий.

Оценочно-результативная функция обеспечивает комплексную оценку сформированности готовности к профессиональной деятельности выпускников ППСЗ.

Оценочно-результативный блок. В этом блоке определяются диагностические параметры измерения уровня готовности к профессиональной деятельности выпускников на предприятии-партнере, разработана система диагностических методик, охватывающая четыре компонента: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Корректирующая функция предназначена для обратной связи и выполнения

корректирующих действий и условий формирования готовности к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере при необходимости

Корректирующий блок. Данный блок модели помогает понять: действительно ли студенты получили умения и владения, необходимые для выполнения их будущей профессиональной деятельности. Механизмы корректировки позволяют актуализировать процесс формирования готовности к профессиональной деятельности.

Представленная модель характеризуется целостностью, так как все блоки взаимосвязаны и направлены на достижение общей цели – формирование готовности выпускников к профессиональной деятельности на предприятии-партнере. Каждый блок выполняет определенную функцию и вносит вклад в общий результат, обеспечивая системность в подготовке специалистов, отвечающих требованиям современного рынка труда.

Представленная модель обладает существенными отличительными особенностями (новизной), придающими ей теоретическую и практическую значимость:

1. Ориентация на специфику промышленного предприятия-партнера. Модель учитывает уникальные требования и особенности конкретного промышленного предприятия, что позволяет выпускникам соответствовать не только общим стандартам ФГОС СПО, но и стандартам предприятия-партнера.

2. Интеграция образовательного процесса с производством. Модель предусматривает тесное взаимодействие колледжа и предприятия на разных этапах подготовки: от разработки учебных программ до оценки результатов.

3. Использование современных образовательных технологий для интенсификации образовательного процесса. Включает цифровые инструменты (электронные ресурсы, дистанционное взаимодействие) и практико-ориентированные формы (демонстрационный экзамен).

4. Ориентация на требования профессионалитета. Модель соответствует целям федерального проекта, таким как сокращение сроков обучения, увеличение доли практики и прямое трудоустройство выпускников на рабочие места предприятия-партнера.

5. Учет личностного развития. Помимо профессиональных компетенций, модель уделяет внимание развитию личностных качеств, что способствует успешной интеграции выпускника колледжа в трудовой коллектив предприятия-партнера.

6. Научная обоснованность. Модель

опирается на системный, контекстный, личностно ориентированный и компетентностный подходы, что обеспечивает ее теоретическую базу и согласованность с современными педагогическими принципами.

Апробация разработанного на основе модели процесса формирования готовности проходит на примере подготовки студентов специальности 22.02.05 Обработка металлов давлением в ГАПОУ СО «Верхнесалдинский авиаметаллургический колледж им. А. А. Евстигнеева», в рамках подготовки специалистов для титановой отрасли (ПАО «Корпорация ВСМПО-АВИСМА»). Она предполагает ориентацию образовательного процесса на особенности технологий, оборудования и производственных процессов, характерных для этой отрасли. Это позволяет выпускникам специальности «Обработка металлов давлением» не только формировать общие и профессиональные компетенции, но и быть готовыми к решению задач, специфичных для титановой промышленности, таких как определение режимов деформирования и структурообразования, соблюдение строгих стандартов качества и применение схем обработки [14].

В ходе апробации проведен анализ уровня готовности обучающихся к профессиональной деятельности на промышленном предприятии. Полученные результаты подтверждают ожидаемый положительный результат формирования готовности будущих ССЗ к профессиональной деятельности на предприятии-партнере в рамках федерального проекта «Профессионалитет», а также взаимодействия образовательных организаций и промышленных предприятий-партнеров, имеющих специфические особенности производства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахтариева, А. С. Условия успешной профессионализации студентов в рамках федерального проекта «Профессионалитет» / А. С. Ахтариева, Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2024. – № 2 (18). – С. 67–85. – DOI: 10.17853/2686-8970-2024-2-67-85. – EDN DSFOUO.
2. Бисембаева, А. К. Структурно-функциональная модель формирования конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов / А. К. Бисембаева // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 84–89. – DOI: 10.26170/po17-03-13. – EDN YIUCVT.
3. Взаимодействие учебных заведений и предприятий как компонент интеграции профессионального образования и производства / И. М. Айтуганов, Ю. А. Дьячков, Е. А. Корчагин [и др.] // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 2 (68). – С. 3–9. – EDN KZIZGP.
4. Григорьева, Н. В. Профессиональная подготовка специалистов высокотехнологичного производства: опыт внедрения технологии дуального обучения / Н. В. Григорьева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 3 (24). – С. 191–195. – EDN YKKGXJ.
5. Дегтярев, Г. Л. Позитивный опыт создания электронного портала для сетевого взаимодействия участников межрегионального отраслевого ресурсного центра «Авиастроение» / Г. Л. Дегтярев, В. М. Бабушкин, М. В. Тумбинская // Перспективы развития информационных технологий. – Казань: КНИТУ-КАИ, 2013. – С. 88–90.
6. Иванова, О. Э. Вовлеченность как концепт взаимодействия стейкхолдеров экспериментального проекта «Профессионалитет» / О. Э. Иванова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2021. – № 4 (32). – С. 13–22. – EDN GXWHZA.
7. Ковалева, К. Д. Сетевое взаимодействие образовательного учреждения и высокотехнологичного индустриального партнера для развития инженерных компетенций обучающихся в рамках функциониро-

Заключение

Разработана и обоснована структурно-функциональная модель формирования готовности выпускников колледжей к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере в условиях профессионалитета.

Ее структура отражает целенаправленный характер процесса формирования готовности выпускников к профессиональной деятельности на промышленном предприятии-партнере в условиях профессионалитета, раскрывает его компоненты. Кроме того, модель определяет критерии и уровни оценки результатов формирования готовности, что обеспечивает системное представление данного процесса и возможность его воспроизведения в педагогической практике при соблюдении соответствующих этапов, содержания и условий.

В отличие от ранее опубликованных, предлагаемая авторская модель отвечает условиям профессионалитета и соответствует современным требованиям государства, общества и личности к подготовке специалиста среднего звена, который обладает не только профессиональными компетенциями, но и личными качествами для продолжения профессиональной деятельности на предприятии-партнере.

Продолжающееся исследование направлено на обоснование организационно-педагогических условий реализации разработанного на основании модели процесса формирования готовности будущих ССЗ к профессиональной деятельности на предприятии-партнере в профессионалитете.

вания Газпром-класса / К. Д. Ковалева // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 6 (155). – С. 141–148. – DOI: 10.51379/KPJ.2022.157.7.018. – EDN JANYPM.

8. Лощилова, М. А. Непрерывная профессиональная подготовка будущих инженеров в условиях сетевой формы реализации образовательных программ / М. А. Лощилова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 3 (15). – С. 87–91. – EDN QXPYLV.

9. Малиновский, Е. С. Подготовка кадров для золотодобывающей промышленности / Е. С. Малиновский // Педагогическое искусство. – 2021. – № 1. – С. 56–64. – EDN ZWICLX.

10. Маскина, О. Г. Производственное обучение в подготовке педагога для системы СПО: теоретический аспект / О. Г. Маскина, В. А. Федоров, А. В. Феоктистов // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 5. – С. 167–177. – EDN RRVGMO.

11. Морозова, М. В. Успешное партнерство основных стейкхолдеров процесса «образование – трудоустройство» в условиях моногорода / М. В. Морозова, А. А. Захарова, В. Г. Лизунков // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 1 (41). – С. 79–88. – EDN YQODIP.

12. Петровский, А. М. Дуальная система профессиональной подготовки специалистов химического производства / А. М. Петровский // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 139–142. – EDN JSRDNZ.

13. Профессионально-педагогические понятия : словарь / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк ; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург : Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2005. – 456 с.

14. Федоров, В. А. Подготовка специалистов среднего звена с учетом требований рынка труда в условиях профессионалитета: выявленные проблемы / В. А. Федоров, М. А. Савельева // Профессиональное образование и рынок труда. – 2024. – Т. 12, № 1 (56). – С. 29–41. – DOI: 10.52944/PORT.2024.56.1.002. – EDN QFVKPL.

15. Федоров, В. А. Формирование готовности выпускника колледжа к профессиональной деятельности на предприятии-партнере в условиях профессионалитета: понятийный аспект / В. А. Федоров, М. А. Савельева // Профессиональное образование и рынок труда. – 2025. – Т. 13, № 1 (60). – С. 22–37. – DOI: 10.52944/PORT.2025.60.1.002. – EDN FYAOMM.

16. Ходырева, Н. Г. Модель подготовки кадров для энергетической отрасли / Н. Г. Ходырева, Ж. А. Лысакова, С. А. Агринская // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 4 (44). – С. 114–120. – DOI: 10.54509/22203036_2021_4_114. – EDN PGKATV.

17. Шлыкова, Л. В. Федеральный проект «Профессионалитет» как инструмент развития системы взаимодействия образовательных организаций и АПК региона / Л. В. Шлыкова, А. Е. Шамин // Образование. Наука. Научные кадры. – 2024. – № 4. – С. 228–234. – DOI: 10.24412/2073-3305-2024-4-228-234. – EDN YBARXX.

REFERENCES

1. Akhtariev, A. S., Zeer, E. F., Tretyakova, V. S. (2024). Usloviya uspeshnoy professionalizatsii studentov v ramkakh federal'nogo proekta «Professionalitet» = Conditions for successful professionalization of students within the framework of the federal project “Professionalism”. *Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory (INSIGHT)*, 2(18), 67–85. DOI: 10.17853/2686-8970-2024-2-67-85. EDN DSFOUO.

2. Bisembayeva, A. K. (2017). Strukturno-funktsional'naya model' formirovaniya konfliktologicheskoy gotovnosti budushchikh pedagogov-psikhologov = Structural and functional model of formation of conflictological readiness of future teachers-psychologists. *Pedagogical Education in Russia*, 3, 84–89. DOI: 10.26170/po17-03-13. EDN YIUCVT.

3. Aituganov, I. M., Dyachkov, Yu. A., Korchagin, E. A. et al. (2009). Vzaimodeystvie uchebnykh zavedeniy i predpriyatiy kak komponent integratsii professional'nogo obrazovaniya i proizvodstva = The interaction of educational institutions and enterprises as a component of the integration of professional education and production. *Kazan Pedagogical Journal*, 2(68), 3–9. EDN KZIZGP.

4. Grigorieva, N. V. (2018). Professional'naya podgotovka spetsialistov vysokotekhnologichnogo proizvodstva: opyt vnedreniya tekhnologii dual'nogo obucheniya = Professional training of high-tech manufacturing specialists: The experience of implementing dual education technology. *Baltic Humanitarian Journal*, 7, 3(24), 191–195. EDN YKKGXJ.

5. Degtyarev, G. L., Babushkin, V. M., Tumbinskaya, M. V. (2013). Pozitivnyy opyt sozdaniya elektronnoy portala dlya setevogo vzaimodeystviya uchastnikov mezhregional'nogo otraslevogo resursnogo tsentra «Aviastroenie» = The positive experience of creating an electronic portal for networking among participants of the interregional industry resource center “Aviastroenie”. *Prospects for the development of information technology*, 88–90. Kazan: KNITU-KAI.

6. Ivanova, O. E. (2021). Vovlechenost' kak kontsept vzaimodeystviya steykholderov eksperimental'nogo proekta «Professionalitet» = Engagement as a concept of interaction between stakeholders of the experimental project “Professionalism”. *Innovative Development of Professional Education*, 4(32), 13–22. EDN GXWHZA.

7. Kovaleva, K. D. (2022). Setevoe vzaimodeystvie obrazovatel'nogo uchrezhdeniya i vysokotekhnologichnogo industrial'nogo partnerya dlya razvitiya inzhenernykh kompetentsiy obuchayushchikhsya v ramkakh funktsionirovaniya Gazprom-klassa = Network interaction between an educational institution and a high-tech industrial partner for the development of engineering competencies of students within the framework of Gazprom-class functions. *Kazan Pedagogical Journal*, 6(155), 141–148. DOI: 10.51379/KPJ.2022.157.7.018. EDN JANYPM.

8. Loshchilova, M. A. (2014). Nepreryvnaya professional'naya podgotovka budushchikh inzhenerov v usloviyakh setevoy formy realizatsii obrazovatel'nykh programm = Continuous professional training of future engineers in the conditions of a network form of educational programs. *Professional Education in Russia and Abroad*, 3(15), 87–91. EDN QXPYLV.

9. Malinovsky, E. S. (2021). Podgotovka kadrov dlya zolotodobyvayushchey promyshlennosti = Personnel training for the gold mining industry. *Pedagogical Art*, 1, 56–64. EDN ZWICLX.
10. Maskina, O. G., Fedorov, V. A., Feoktistov, A. V. (2023). Proizvodstvennoe obuchenie v podgotovke pedagoga dlya sistemy SPO: teoreticheskiy aspekt = Industrial training in teacher training for the vocational education system: A theoretical aspect. *Pedagogical Education in Russia*, 5, 167–177. EDN RRVGMO.
11. Morozova, M. V., Zakharova, A. A., Lizunkov, V. G. (2021). Uspeshnoe partnerstvo osnovnykh steykholderov protsessa «obrazovanie – trudoustroystvo» v usloviyakh monogoroda = Successful partnership of the main stakeholders of the “education – employment” process in a single-industry city. *Professional Education in Russia and Abroad*, 1(41), 79–88. EDN YQODIP.
12. Petrovsky, A. M. (2023). Dual'naya sistema professional'noy podgotovki spetsialistov khimicheskogo proizvodstva = Dual system of professional training of chemical production specialists. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 81-1, 139–142. EDN JS DRNZ.
13. Romantsev, G. M., Fedorov, V. A., Osipova, I. V., Tarasyuk, O. V. (2005). Professional'no-pedagogicheskie ponyatiya = Professional and pedagogical concepts. Ekaterinburg: Publishing House of the Russian State Vocational Pedagogical University, 456 p.
14. Fedorov, V. A., Savelieva, M. A. (2024). Podgotovka spetsialistov srednego zvena s uchetom trebovaniy rynka truda v usloviyakh professionaliteta: vyyavlennyye problemy = Training of mid-level specialists taking into account the requirements of the labor market in conditions of professionalism: Identified problems. *Professional Education and the Labor Market*, 12, 1(56), 29–41. DOI: 10.52944/PORT.2024.56.1.002. EDN QFVKPL.
15. Fedorov, V. A., Savelieva, M. A. (2025). Formirovanie gotovnosti vypusknika kolledzha k professional'noy deyatel'nosti na predpriyatii-partnere v usloviyakh professionaliteta: ponyatiynyy aspekt = Formation of college graduate's readiness for professional activity at a partner enterprise in conditions of professionalism: A conceptual aspect. *Professional Education and the Labor Market*, 13, 1(60), 22–37. DOI: 10.52944/PORT.2025.60.1.002. EDN FYAOMM.
16. Khodyreva, N. G., Lysakova, Zh. A., Agrinskaya, S. A. (2021). Model' podgotovki kadrov dlya energeticheskoy otrasli = A model of personnel training for the energy industry. *Professional Education in Russia and Abroad*, 4(44), 114–120. DOI: 10.54509/22203036_2021_4_114. EDN PGKATV.
17. Shlykova, L. V., Shamin, A. E. (2024). Federal'nyy proekt «Professionalitet» kak instrument razvitiya sistemy vzaimodeystviya obrazovatel'nykh organizatsiy i APK regiona = The Federal project “Professionalism” as a tool for developing the system of interaction between educational organizations and the agro-industrial complex of the region. *Education. Science. Scientific Staff*, 4, 228–234. DOI: 10.24412/2073-3305-2024-4-228-234. EDN YBARXX.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Ху Пэй,

SPIN-код: 9641-7663

аспирант, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, 1587028246@qq.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: китайские вузы; китайские студенты; музыкальное образование; методика преподавания музыки; вокальное образование; компоненты вокально-исполнительской культуры; студенты-вокалисты; национальные традиции; диалог культур; вокально-исполнительская культура; вокальное искусство

АННОТАЦИЯ. В статье освещаются вопросы вузовского обучения китайских вокалистов с учетом интеграционных процессов, происходящих в современной музыкально-образовательной среде. Анализируются проблемные зоны, обусловленные различиями культурных традиций вокального исполнительства. Цель статьи – определение теоретико-методических позиций в формировании вокально-исполнительской культуры у китайских студентов-вокалистов. Раскрывается структура вокально-исполнительской культуры, включающая пять компонентов, взаимосвязанных между собой на основе идеи диалога культур: мотивационно-аксиологический, технико-операционный, познавательный-аналитический, художественно-творческий, личностно-рефлексивный. При характеристике выделенных компонентов анализируются возможности дифференциации подходов к освоению студентами китайских и российских вокальных произведений. Приводятся примеры обращения китайских исследователей к опыту российской музыкально-педагогической теории и практики.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ху, Пэй. К проблеме формирования у китайских студентов вокально-исполнительской культуры / Ху Пэй // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 248–253.

TO THE PROBLEM OF FORMING VOCAL AND PERFORMING CULTURE IN CHINESE STUDENTS

Hu Pei,

Postgraduate Students, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: Chinese universities; Chinese students; music education; methods of teaching music; vocal education; components of vocal and performing culture; vocal students; national traditions; dialogue of cultures; vocal and performing culture; vocal art

ABSTRACT. The article highlights the issues of higher education for Chinese vocalists, taking into account the integration processes taking place in the modern musical and educational environment. The article analyzes the difficulties on this path, which are caused by the differences in cultural traditions of vocal performance. The purpose of the article is to determine the theoretical and methodological positions in the formation of vocal performance culture among Chinese vocal students. The structure of vocal performance culture is revealed, which includes five components that are interconnected based on the idea of cultural dialogue: motivational and axiological, technical and operational, cognitive-analytical, artistic and creative, personal and reflective. The article analyzes the possibilities of differentiating approaches to the study of Chinese and Russian vocal works. It also provides examples of Chinese researchers drawing on the experience of Russian music pedagogical theory and practice.

FOR CITATION: Hu, Pei. (2026). To the Problem of Forming Vocal and Performing Culture in Chinese Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 248–253.

Вокальное искусство во всем мире является неотъемлемой частью музыкальной культуры и художественного образования. Оно представляет собой не только высоко-развитую форму исполнительского мастерства, но и важный компонент национальной идентичности, культурного наследия. В этом смысле вокальное образование играет ключевую роль в реализации приоритетной задачи государственной образовательной политики Китая, связанной с защитой и развитием традиционных китайских культурных ценностей.

Одновременно вокальное искусство, в силу своей эмоционально-личностной окрашенности, яркости проявлений эмоций, понятных на любом языке, открывает возможности приобщения обучающихся к раз-

нообразным национальным культурам мира. В государственном документе «Модернизация образования Китая до 2035 года»¹ отмечается, что пение как вид искусства с глубоким культурным подтекстом может решать задачи укрепления и наследования выдающейся традиционной китайской культуры, а также содействовать обмену и взаимопониманию между китайской и мировой культурами.

В работах китайских авторов, исследующих современную ситуацию взаимовлияния культур в музыкально-образовательной среде, отмечается, что «реформы современ-

¹ Модернизация образования Китая к 2035 году / Центральный комитет КПК и Госсовет. 2019. URL: https://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm (дата обращения: 20.02.2026).

ного китайского музыкального образования, связывающие в единый комплекс идеи культурного наследования и открытость к инновациям, наиболее мобильно и продуктивно осуществляются в сфере вокального обучения»¹. В связи с этим все чаще поднимается вопрос об изменении в концепции вокального обучения в сторону расширения ее культурологических оснований.

Так, на необходимость повышения уровня вокально-исполнительской культуры у современных китайских певцов указывает Чэнь Мэнъюнь. По мнению исследователя, в Китае нет недостатка в исполнителях с отличными певческими способностями, но ощущается «нехватка всесторонне развитых исполнителей вокального искусства, которые могли бы выйти на мировую сцену» [12, с. 180]. О необходимости переосмысления традиционной концепции вокального обучения и смещения акцента с овладения технической стороны пения в сторону погружения в культурный контекст исполняемого произведения размышляет Хан Десен [9]. Против утвердившегося в практике преподавания отношения к европейскому вокальному репертуару как своеобразному «тренажеру» для отработки вокальных умений у певца высказывается Жун Шицзе. По его словам, изучение и исполнение европейских вокальных произведений «обеспечивает не только техническую подготовку вокалистов, но и развитие у них навыков рефлексии, увеличение их культурного и исторического кругозора, погружение в отличный от китайского культурный контекст» [4, с. 27]. Важность опоры на контекстно-культурологический подход в освоении вокалистами музыкальных произведений обосновывает в своем исследовании Чжу Тяньи².

В свете данных исследований и требований осуществляющейся в Китае модернизации вузовского вокального образования актуализируется поиск эффективных путей обучения вокалистов с учетом интеграционных процессов, происходящих в современной музыкально-образовательной среде.

Цель данной статьи – определение теоретико-методических позиций в формировании вокально-исполнительской культуры у современных китайских студентов-вокалистов. Реализация цели потребовала определения основных ее компонентов: *мотивационно-аксиологического, технико-операционного, познавательно-анали-*

тического, художественно-творческого, личностно-рефлексивного.

Мотивационно-аксиологический компонент раскрывается через ценностно-смысловое отношение обучающихся к явлениям мировой музыкальной культуры, практический интерес к ним и наличие потребности в обогащении своего личностного опыта в процессе их освоения.

Технико-операционный компонент связан с совершенствованием вокального аппарата, расширением певческого репертуара и овладением техникой гибкого переключения вокальных приемов, соответствующих специфике исполнения музыки разных культурных традиций.

Познавательно-аналитический компонент характеризуется широким музыкально-художественным кругозором, а также поисковой активностью обучающегося в освоении стилистических особенностей и культурологического контекста разучиваемых вокальных произведений.

Художественно-творческий компонент связан с совершенствованием умений в выборе средств выразительности и их контекстуального использования в интерпретации эмоционально-образного содержания произведений, принадлежащих разным культурам, с творческой самореализацией в исполнительской деятельности.

Личностно-рефлексивный компонент проявляется в адекватной самооценке, стремлении к совершенствованию личностных качеств, необходимых для успешной деятельности вокалиста-исполнителя, способности к диалогическому постижению художественно-культурных смыслов исполняемых произведений.

Характеристики каждого из выделенных компонентов предполагают организацию в учебном процессе диалога культур – сравнительного рассмотрения разных подходов к освоению вокальных произведений в китайской и иных культурных традициях.

В последнее десятилетие в Китае наблюдается особенный интерес к русской культуре. Китай и Россия выстраивают отношения на дружественной основе, происходит активный культурный обмен между странами. Многие китайские вокалисты обучаются в российских вузах, а российские студенты проходят стажировку в вузах Китая. В связи с этим актуально сравнение именно китайских и российских подходов к формированию вокально-исполнительской культуры у вокалистов: анализ общего и отличительного в подходах к решению этой проблемы.

Так, в вопросе формирования ценностно-смыслового отношения обучающихся к музыкальным произведениям (*мотиваци-*

¹ Чжан Ю. Формирование представлений о европейской интонационной форме музыки у обучающихся вокалу в университетах Китая: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. Екатеринбург, 2025. С. 16.

² Чжу Т. Контекстно-культурологический подход в обучении китайских вокалистов в вузах России и КНР: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. СПб., 2024. 117 с.

онно-аксиологический компонент) Лю Дунци подчеркивает важность осознания как общечеловеческой значимости, так и личностного смысла в освоении явлений музыкальной культуры [2]. Ян Дунсуй, развивая идею личностного смысла в ценностном восприятии музыки, приводит примеры такой личностной вовлеченности китайских вокалистов в исполнение русской музыки патриотической направленности (арии из оперы М. П. Мусоргского «Борис Годунов», из оперы М. И. Глинки «Иван Сусанин», фрагменты из кантаты С. С. Прокофьева «Александр Невский» и др.). Исполнение этих популярных в Китае произведений вызывает переживание глубоких чувств и становится «способом выражения любви к своей собственной стране», к ее героической истории [13, с. 573]. Исследователь предлагает акцентировать в учебном процессе подобные культурные параллели на основе общих ценностей (любовь к родине, природе, своей национальной культуре и пр.), что приводит к личностному принятию китайскими вокалистами музыкальных образов русской вокальной классики и развитию ценностного отношения к ней.

Технико-операционный компонент вокально-исполнительской культуры наиболее разработан в практике китайского вокального обучения. Многие исследователи отмечают, что китайские преподаватели вокала рассматривают ценность русского вокального репертуара весьма прагматично – как эффективный способ развития вокальных навыков, которые сложно освоить на материале китайских произведений. Например, в китайской вокальной музыке доминируют высокие голоса, поэтому для студентов-вокалистов с низкими голосами предлагается тренироваться на материале басовых партий из русских опер [1]. Также русский вокальный репертуар ценится как хороший учебный материал для развития артикуляции у китайских студентов-вокалистов при освоении европейской фонетики и развитии четкости в произношении звуков [10].

Установка на приоритет достижения технической оснащенности в обучении вокалистов характерна для системы китайского вокального образования. В данной системе начальный этап обучения вокалу чаще всего связан с частными уроками или с занятиями в частных музыкальных центрах. Как правило, основной задачей такого частного обучения является именно техническая подготовка вокалистов для поступления в консерватории или на музыкальные отделения университетов. Отсюда практико-ориентированный характер обучения, где музыкально-теоретические зна-

ния даются в процессе разучивания конкретного произведения. Дисциплины, связанные с изучением истории китайской и европейской музыкальной культуры, появляются только на уровне вузовского образования. Соответственно, освоение начинающими вокалистами культурологического контекста разучиваемых вокальных произведений (*познавательно-аналитический* компонент) остается на периферии внимания педагогов в частных учебных учреждениях.

Для освоения стилистических особенностей разучиваемых вокальных произведений многие современные китайские исследователи предлагают путь обращения к опыту российской музыкально-педагогической теории и практики. Например, в работе Чжан Юэ представлена апробация методов российской музыкальной педагогики в работе с китайскими вокалистами по освоению европейской интонационной формы музыки в ее стилиевых разновидностях. Так, с помощью метода создания художественного контекста (разработанного Л. В. Горюновой¹) студенты вовлекались в исследовательскую деятельность по подбору произведений европейского изобразительного искусства, соответствующих эпохе, в которую создавалось разучиваемое вокальное произведение. Такая визуализация музыкальной эмоции помогла понять характер выражения аффекта в соответствующем стилиевом контексте. При составлении студентами исполнительского плана произведения применялся метод перекодирования (введенный Д. Б. Кабалевским [5]), что помогало наглядно представить музыкальную форму и интонационную драматургию произведения через цветовую палитру, графические изображения, пластику жестов. Метод выявления смысловых доминант музыкального стиля (обоснованный М. С. Каганом [6]) был направлен на активизацию познавательной деятельности обучающихся в изучении определенного стиля европейской культуры. Наглядное сопоставление музыкальных интонационных образов с образами доминирующих видов искусства в осваиваемой стилиевой концепции помогало китайским студентам понять принципы формообразования в европейской музыке, раскрыть содержательное наполнение музыкальных интонаций.

Ценно то, что автор проводит параллели между представленными способами художественно-ассоциативного восприятия стилиевых интонаций европейской музыки с китайской традицией опоры на художественную и поэтическую символику в об-

¹ Горюнова Л. В. Развитие музыкального восприятия у подростков (на материале слушания музыки в 5–6 кл. общеобразовательной школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: АПН СССР, 1970. 24 с.

щении с музыкой. Названия и тексты многих китайских песен заключают в себе образы-символы, сложившиеся в изобразительном искусстве и поэзии. Эти образы, глубоко укорененные в традиционном искусстве и понятные носителям этой культуры, становятся опорой для композиторов при выражении своих чувств и мыслей, а для исполнителей и слушателей – ориентирами в понимании художественных смыслов, заключенных в музыкальных произведениях. Автор приходит к выводу, что «способ визуализации музыкальной эмоции через художественный образ естественно воспринимается китайскими музыкантами и может быть применим и при освоении европейской интонационной системы»¹.

Наибольшей сложностью представляется формирование *художественно-творческого* компонента вокально-исполнительской культуры, связанного с интерпретацией произведения с учетом его культурного своеобразия.

Традиции вокального исполнения, сложившиеся в культуре Китая, имеют существенные отличия от европейской культуры вокального исполнительства. Если в европейской традиции доминирует строгое следование нотному тексту, то в китайской культуре на первое место выступает импровизационный элемент пения. Например, нотные тексты арий в китайской опере обозначают лишь общий контур, а их реальное воплощение зависит от интерпретации исполнителя и каждый раз обретает новое звучание. Такой же импровизационный характер свойственен исполнению народных китайских песен. Народные певцы во время исполнения импровизируют как саму мелодию, так и поэтический текст, демонстрируя языковую изобретательность, остроумие, эмоционально откликаясь на запрос слушателей и общую атмосферу выступления. В этом проявляется особый тип музыкального мышления, где «импровизация не является нарушением формы, но выступает условием эмоциональной достоверности исполнения в конкретной ситуации» [7, с. 2].

Русская вокальная школа, напротив, опирается на точное следование нотному тексту. Здесь важны точность интонации, выверенность фразировки и убедительность воплощения эмоционально-образного содержания музыки, заложенного композитором. Эта разница в подходах к восприятию нотного текста зачастую приводит к субъективной трактовке китайскими вокалистами европейской музыки. Исполняя западный репертуар, они склонны усили-

вать передачу собственных эмоциональных состояний, что вступает в противоречие с европейской традицией исполнительства [8].

Для китайской культуры характерно метафорическое восприятие мира: каждое слово, образ, жест наполнены дополнительным символическим значением. В китайской традиционной опере все детали сценического поведения артиста обладают символическим смыслом: движения, позы, грим, маски. Исполнитель действует в рамках строго определенных архетипов, где каждая деталь – от мимики и жестов до костюма и грима – обладает символикой, обеспечивая узнаваемость и стилистическую целостность.

Русская школа учит избегать избыточной условности: здесь эмоция должна быть оправдана драматургически, а не только символически. Психологическая основа пения заложена в театральных методах, особенно в системе К. С. Станиславского, где главное – правда переживания.

В связи с этим при обращении китайских певцов к европейской музыке возникает своеобразный «двойной код» исполнения – баланс между буквальной точностью партитуры и ее символическим прочтением, между логикой драматургического действия и символической условностью сценических жестов. Ли Цзиньвэй отмечает, что для китайских студентов обучение в России становится «открытием новых аспектов исполнительства: внимание уделяется не только вокальной технике и красоте звучания голоса в эмоциональном самовыражении, но и глубокой психологической интерпретации музыкального образа, которая требует от певца актерского мастерства» [7, с. 3]. Китайскому вокалисту особенно трудно освоить западное требование «скрытой эмоции», когда страсть не выносится на поверхность, а выражается через внутреннее напряжение звука [3, с. 5].

Все это указывает на необходимость дифференциации в учебном процессе подходов к выбору технических приемов и различных психологических установок в передаче эмоционально-образного содержания произведений разных культур. Необходимо, чтобы нотный текст произведения рассматривался обучающимся как «текст культуры»² – с анализом национальных традиций пения, историко-стилевого и жанрового своеобразия [11]. Определение и понимание культурологического контекста произведения являются необходимым элементом профессиональной подготовки современного вокалиста.

¹ Чжан Ю. Формирование представлений о европейской интонационной форме музыки у обучающихся вокалу в университетах Китая: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. Екатеринбург, 2025. С. 48.

² Чжу Т. Контекстно-культурологический подход в обучении китайских вокалистов в вузах России и КНР: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. СПб., 2024. С. 8.

Диалогический подход к постижению художественно-культурных смыслов исполняемых произведений влечет за собой и осознанное отношение вокалиста к совершенствованию личностных качеств (*личностно-рефлексивный* компонент), необходимых для успешной деятельности на уровне современных требований. Наряду с развитием музыкальности, эмоциональности, артистизма, современный вокалист должен обладать развитым интеллектом для постижения музыкальной культуры в разнообразии ее национальных традиций, креативностью и гибкостью переключения психологических установок в исполнении произведений, относящихся к разным культурам.

Различия в подходах к вокальному обучению, где китайская школа исходит от внешней формы к внутреннему наполнению, а российская – от внутреннего переживания к внешнему выражению, приводят к необходимости дифференциации подходов в обучении исполнительской трактовке музыкальных произведений в разных культурах.

Идеальный артист китайской традиции виртуозно владеет символическим языком сцены, транслируя вечные архетипы и привнося в них свой эмоциональный опыт, в то время как идеальный артист российской школы раскрывает уникальную, сложную человеческую личность в конкретных обстоятельствах.

В современном глобализованном мире происходит плодотворный обмен культурными достижениями разных национальных певческих традиций. Китайские студенты, обучаясь в российских вузах, обогащают технику вокального исполнения психологическим реализмом, а российские студенты-вокалисты заимствуют лаконичную и выразительную условность восточного театра. Происходящий в современном обществе диалог культур приводит к обогащенному пониманию исполнительской культуры вокалиста, где символическая выразительность сочетается с глубиной индивидуального переживания, открывая новые горизонты в искусстве вокала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван, Я. Китайский тембр и певческий голос / Я. Ван // Журнал Чанчуньского педагогического университета. – 2007. – № 11. – С. 177–179.
2. Даньци, Л. Формирование ценностного отношения студентов специальности «Музыковедение» к классическому хоровому наследию в университетах Китая / Л. Даньци // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 4. – С. 68–76. – EDN MYCQKU.
3. Дун, Х. Сравнительное исследование китайской и западной вокальной музыки / Х. Дун // Прикладная лингвистика. – 2024. – № 3. – С. 4–12.
4. Жун, Ш. Мысли, навеянные международным вокальным конкурсом им. Н. А. Римского-Корсакова / Ш. Жун // Искусство пения. – 2017. – № 4. – С. 21–28.
5. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / сост. Е. О. Яременко. – Москва, 2001. – С. 23–30.
6. Каган, М. С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. Части I, II, III / М. С. Каган. – Ленинград : Искусство, 1972. – 440 с.
7. Ли, Ц. Шэнь Сян и искусство вокальной педагогики / Ц. Ли. – Пекин : Народное музыкальное издательство, 2017. – 20 с.
8. У, Жунхэ. Активизация личностного эмоционального опыта китайских студентов-вокалистов в достижении эмоциональной выразительности пения / У Жунхэ // Казанская наука. – 2024. – № 12. – С. 131–134. – EDN FIBZKE.
9. Хан, Д. Переосмысление традиционной концепции вокального обучения / Д. Хан // Журнал Центральной музыкальной консерватории. – 2001. – С. 43–46.
10. Чжан, Л. О некоторых проблемах современного вокального обучения в Китае / Л. Чжан // Журнал Педагогического университета Хуайбэй. – 2013. – № 4. – С. 130–133.
11. Чжан, Т. Национальные культурные традиции в музыкальном образовании студентов китайских университетов / Т. Чжан, Н. Г. Тагильцева // Язык и культура. – 2023. – № 64. – С. 292–303. – DOI: 10.17223/19996195/64/16. – EDN MAIXQC.
12. Чэнь, М. Идеи и практика для развития выразительности певческого искусства в обучении вокалу / М. Чэнь // Мир писателей. – 2020. – № 12. – С. 180–181.
13. Ян, Д. Развитие ценностного отношения к русской оперной классике у китайских студентов – будущих учителей музыки как педагогическая проблема / Д. Ян // Традиции и инновации в музыкальном и художественном образовании: теория и практика : сборник материалов Международной конференции, посвященной 65-летию создания музыкально-педагогического факультета, Екатеринбург, 12 декабря 2024 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2025. – С. 570–575. – EDN VBODLS.

REFERENCES

1. Wang, Ya. (2007). Kitayskiy tembr i pevcheskiy golos = Chinese timbre and singing voice. *Journal of Changchun Pedagogical University*, 11, 177–179.
2. Danqi, L. (2022). Formirovanie tsennostnogo otnosheniya studentov spetsial'nosti «Muzykovedenie» k klassicheskomu khorovomu naslediyu v universitetakh Kitaya = Formation of the value attitude of students of the

specialty "Musicology" to classical choral heritage in Chinese universities. *Pedagogical Education in Russia*, 4, 68–76. EDN MYCQKU.

3. Dong, H. (2024). Sravnitel'noe issledovanie kitayskoy i zapadnoy vokal'noy muzyki = Comparative study of Chinese and Western vocal music. *Applied Linguistics*, 3, 4–12.

4. Zhong, S. (2017). Mysli, naveyannye mezhdunarodnym vokal'nym konkursom im. N. A. Rimskogo-Korsakova = Thoughts inspired by the Rimsky-Korsakov International Vocal Competition. *The Art of Singing*, 4, 21–28.

5. Kabalevsky, D. B. (2001). Osnovnye printsipy i metody programmy po muzyke dlya obshcheobrazovatel'noy shkoly = Basic principles and methods of the music program for secondary schools. *Program and methodological materials. Music. Elementary school*, 23–30. Moscow.

6. Kagan, M. S. (1972). Morfologiya iskusstva: Istoriko-teoreticheskoe issledovanie vnutrennego stroeniya mira iskusstva. Chasti I, II, III = Morphology of art: Historical and theoretical study of the inner structure of the art world (parts I, II, III). Leningrad: Iskusstvo Publishing House, 440 p.

7. Li, C. (2017). Shen' Syan i iskusstvo vokal'noy pedagogiki = Shen Xiang and the art of vocal pedagogy. Beijing: National Music Publishing House, 20 p.

8. Wu, Ronghe. (2024). Aktivizatsiya lichnostnogo emotsional'nogo opyta kitayskikh studentov-vokalistov v dostizhenii emotsional'noy vyrazitel'nosti peniya = Activating the personal emotional experience of Chinese vocal students in achieving the emotional expressiveness of singing. *Kazan Science*, 12, 131–134. EDN FIBZKE.

9. Khan, D. (2001). Pereosmyslenie traditsionnoy kontseptsii vokal'nogo obucheniya = Rethinking the traditional concept of vocal training. *Journal of the Central Music Conservatory*, 43–46.

10. Zhang, L. (2013). O nekotorykh problemakh sovremennogo vokal'nogo obucheniya v Kitae = On some problems of modern vocal training in China. *Journal of Huaibei Pedagogical University*, 4, 130–133.

11. Zhang, T., Tagiltseva, N. G. (2023). Natsional'nye kul'turnye traditsii v muzykal'nom obrazovanii studentov kitayskikh universitetov = National cultural traditions in music education of students of Chinese universities. *Language and Culture*, 64, 292–303. DOI: 10.17223/19996195/64/16. EDN MAIXQC.

12. Chen, M. (2020). Idei i praktika dlya razvitiya vyrazitel'nosti pevcheskogo iskusstva v obuchenii vokalu = Ideas and practice for the development of expressiveness of singing art in vocal education. *The World of Writers*, 12, 180–181.

13. Yang, D. (2025). Razvitie tsennostnogo otnosheniya k russkoy opernoy klassike u kitayskikh studentov – budushchikh uchiteley muzyki kak pedagogicheskaya problema = The development of a value attitude towards Russian opera classics among Chinese students – future music teachers as a pedagogical problem. *Traditions and innovations in music and art education: theory and practice*, 570–575. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN VBODLS.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ В ВОКАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КИТАЙСКИХ ВУЗОВ

Хэ Чан,

SPIN-код: 5206-1226

аспирант, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, Anfeyah@gmail.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: китайские вузы; китайские студенты; музыкальное образование; методика преподавания музыки; вокальное образование; студенты-вокалисты; национальные традиции; вокальное искусство; коммуникативно-исполнительские качества; виды коммуникации; формирование коммуникативно-исполнительских качеств

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются специфические черты и виды коммуникации в китайской и западноевропейской операх. Указывается, что обучение вокалу связано не только с индивидуальными, но и с коллективными видами творчества, способствующими эффективному освоению студентами как национальных опер, так и мировых оперных шедевров. Коллективные формы вокального творчества актуализируют проблему формирования у студентов коммуникативно-исполнительских качеств в процессе их профессиональной подготовки. Цель статьи – на основе анализа статей китайских авторов представить теоретические и методические основы, способствующие формированию коммуникативно-исполнительских качеств студентов, обучающихся вокальному исполнительству в китайских вузах. Ключевыми методами исследования выступили анализ теоретического материала, а также компаративный анализ, позволивший сравнить виды коммуникации в китайской и западноевропейских операх. Научная новизна работы заключается в представлении теории внутренней и внешней коммуникации, принципа «визуальное и интуитивное обучение», алгоритма освоения студентом фрагмента оперного спектакля на предмет выявления видов коммуникации и способов ее воплощения на оперной сцене, а также методов, способствующих формированию коммуникативно-исполнительских качеств у студентов, обучающихся вокалу в китайских университетах.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Хэ, Чан. Формирование коммуникативно-исполнительских качеств в вокальном обучении студентов китайских вузов / Хэ Чан // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 254–258.

FORMATION OF COMMUNICATIVE AND PERFORMING QUALITIES IN VOCAL EDUCATION OF CHINESE UNIVERSITY STUDENTS

He Chang,

Postgraduate Students, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: Chinese universities; Chinese students; music education; music teaching methods; vocal education; vocal students; national traditions; vocal art; communicative and performing qualities; types of communication; formation of communicative and performing qualities

ABSTRACT. The article reveals the specific features and types of communication in Chinese and Western European operas. It is pointed out that vocal training is associated not only with individual but also with collective forms of creativity, which contribute to the effective mastering of both national operas and world opera masterpieces by students. The collective forms of training vocalists in music universities highlight the need to develop their communicative and performing skills. The purpose of the article is to present theoretical and methodological foundations based on the analysis of articles by Chinese authors that contribute to the formation of communicative and performing qualities of students studying vocal performance in Chinese universities. The key research methods were the analysis of theoretical material, as well as comparative analysis, which made it possible to compare the types of communication in Chinese and Western European operas. The scientific novelty of this work lies in its presentation of a theory of internal and external communication, the principle of “visual and intuitive learning”, an algorithm for student mastery of an opera excerpt to identify types of communication and how to implement them on the opera stage, and methods for developing communicative and performance skills in students studying vocals at Chinese universities.

FOR CITATION: He, Chang. (2026). Formation Of Communicative and Performing Qualities in Vocal Education of Chinese University Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 254–258.

Введение

Одной из основных функций искусства, определяющей содержание, фабулу, сюжет художественного произведения, является коммуникативная, рассматриваемая авторами с различных позиций как коммуникация между исполнителем – слушателем (в музыкальном искусстве), исполнителем –

автором художественного произведения, исполнителем – исполнителями в коллективных видах творчества.

Коммуникация в коллективном художественном творчестве – проблема, которая интересует эстетиков [4], психологов [1] и педагогов [7]. Способы ее решения на уровне обучения студентов, участвующих в коллективных формах исполнительства, об-

суждаются сегодня и в китайской педагогике. Актуализация данной проблемы в китайском художественном образовании обусловлена множеством причин, одна из которых – специфическое содержание национального искусства, связанного с китайскими философскими учениями и культурными традициями [2; 13]. Так, например, в китайских операх, представляющих особый вид народного творчества, актеры не взаимодействуют так, как в европейских оперных и драматических спектаклях. В отличие от примеров западного коллективного исполнительства, где коммуникация между персонажами строится на психологически достоверном диалоге, в китайской опере актер – это не реальный персонаж, а носитель условного, канонизированного символа (синши). Он является в первую очередь «символом» или носителем условного, канонического языка, потому движения актера, его костюм, грим строго регламентированы школой и амплуа (шен), понятными для китайской аудитории. Коммуникация между оперными персонажами происходит через обмен этими кодифицированными знаками – специфическими позами, движениями рукавов костюмов, фиксированными мелодическими и ритмическими формулами. В связи с этим можно считать, что в китайской опере коммуникация – это обмен между участниками действия эстетизированными и символическими национальными культурными кодами. Иные формы коммуникации включены в драматургию западной оперной системы [2]. Обучение китайских студентов-вокалистов должно строиться на освоении ими разных оперных шедевров и специфических форм коммуникации как в китайской, так и в зарубежной оперной культуре. В связи с разницей форм коммуникации в китайской и западной операх, а также с необходимостью китайскими обучающимися осваивать образцы мирового оперного искусства авторы [6; 11; 13; 14] обращают внимание на коммуникацию между исполнителями как на важное профессиональное качество в коллективных формах музыкального искусства.

В российской педагогике музыкального образования, в связи с актуальностью процесса формирования умений взаимодействия с партнерами по исполнительскому творчеству, авторы формулируют понятие «коммуникативно-исполнительские качества» [3], выдвигая идеи относительно разработки эффективных технологий, способов и методов их формирования. Положения такого же порядка обнаруживаются и в работах по педагогике художественного образования у китайских авторов. В данной статье представляется обзор их научных идей и концепту-

альных положений, касающихся формирования коммуникативно-исполнительских качеств у обучающихся вокалу в системе высшего музыкального образования этой страны.

Взаимодействие оперных персонажей в пекинской опере или в опере, написанной в академической манере, считает Чжоу Шу, способствует динамике драматического действия, поэтому в оперном представлении ансамблевые формы часто становятся драматическим началом или даже кульминацией в развитии всей сюжетной линии. Конфликт или гармония между персонажами оперного спектакля, раскрываемые в дуэтах, трио или квартетах, создают основу драматического действия [15]. Автор относит исполнительскую коммуникацию к нетехническому фактору успешного вокального спектакля [15]. Именно поэтому подготовка оперных вокалистов в Китае, как правило, нацеленная на формирование технических навыков, сегодня требует модернизации, а в ее осуществлении должны быть учтены «нетехнические» факторы в разных видах исполнительской коммуникации. В связи с этим в китайских университетах все чаще стала применяться модель подготовки вокалистов, в которой четко выявляется единство формирования вокальной техники и умений включаться во взаимодействие с коллективом исполнителей, что способствует пониманию студентами развития сюжетной линии, зарождения и динамики драматического начала в оперном представлении [9; 14].

Анализ работ китайских авторов позволил выявить определенный алгоритм действий педагога перед включением студента в исполнение фрагмента оперного спектакля. Для успешной реализации драматического развития оперного сюжета, считает Чжан Вэньли, каждому участнику вокальной постановки необходимо сначала классифицировать виды коммуникации [11], произвести их анализ, осознать собственные действия, обусловленные содержанием каждого вида, определить средства для его реализации. Исследователи выделяют в своих работах и определенную последовательность или алгоритм анализа по выявлению студентами тех или иных видов коммуникации для качественного исполнения ими оперных фрагментов. Например, в работе Лю Чуньин доказывается необходимость такого анализа, осуществляемого в процессе ознакомления и изучения вокалистами сюжета, средств музыкальной выразительности китайских традиционных опер [6], представляется план ознакомительной работы по освоению студентами драматургии оперного представления. Начальный этап работы над оперными партиями, считает Чжан

Вэньи, должен включать процесс определения студентом типов коммуникации, с которой он необходимо будет сталкиваться в оперном действии. Автор выделяет пять таких типов: с коллегами-исполнителями, с внутренним творческим «я», с музыкальным аккомпанементом, с воображаемыми объектами спектакля и со зрительской аудиторией [11]. Обучение студентов такому исполнительству в музыкальном вузе требует от педагогов университетов кропотливой работы, заключающейся в поиске и реализации определенных методов и технологий.

Сегодня в китайской вокальной педагогике обнаруживается тенденция по разработке вокальными педагогами методов, способствующих целостному охвату студентами идеи и концепции оперного произведения, способов творческого воплощения этих идей, что невозможно без сформированных исполнительских качеств и коммуникативных умений. Одним из них, как считает Лю Цзиньи, является метод аналитической демонстрации, помогающий сформировать представления исполнителя об определенной эпохе, в соответствие с которой выстраивается взаимодействие вокалиста с партнерами, а также стимулировать его на поиск средства вокального воплощения этого взаимодействия [5]. Суть метода заключается в реализации педагогом следующего алгоритма действий: объяснение исторического контекста произведения и его эмоциональной коннотации; демонстрация педагогом исполнения оперной партии с типом взаимодействия с воображаемым партнером – оперным персонажем; анализ студентами образного содержания демонстрации педагогом фрагментов различных оперных партий.

В процессе формирования коммуникативно-исполнительских качеств у обучающихся вокалистов китайские педагоги используют положения теории внутренней и внешней коммуникации (Чжан Ли и Цю Ячжоу). Ее содержание рассматривается авторами в единстве трех взаимосвязанных уровней: когнитивно-психологический, профессионально-технический и художественно-интерпретационный [10; 12]. Когнитивно-психологический уровень авторы связывают с внутренними установками исполнителя, без которых невозможно взаимодействие с партнером. К ним относятся способности: воспринимать свою партию не как сольную, а как часть полифонического целого; чувствовать эмоциональное и физическое состояние партнера; ощущения темпа и эмоционального тона взаимодействия; взаимодействия с партнером, с оркестром и дирижером; понимать свою роль в гармонической и драматургической ткани

произведения.

В содержание профессионально-технического уровня авторы включают те умения, которые певец сознательно применяет в процессе взаимодействия с другими исполнителями. К ним относятся умения: слушать партнера при исполнении в ансамбле; подбирать в процессе исполнения движения, соответствующие драматургии действия.

Содержание художественно-интерпретационного уровня включает умения исполнителя интегрировать вокальную технику с воплощением драматического начала произведения: выстраивать общую линию развития драматургии; воплощать стилевые особенности произведения; гибко реагировать на случайность в процессе исполнения (небольшая ошибка партнера, неожиданная реакция зала), не разрушая целостности исполнения; поддержать партнера в сложном вокальном фрагменте; найти соответствующие формы выражения для исполнения и коммуникации.

Чжан Ли и Цю Ячжоу утверждают, что вокальное исполнение всегда является неразрывным сочетанием в творчестве слухового и визуального анализаторов. Следовательно, вокалистам необходимы не только отточенные вокальные навыки, но и средства выразительности (включая мимику и движения), чтобы ярко передать содержание произведения. В коллективных формах музицирования визуализация органично выводит исполнителей на определенный диалог (с одним исполнителем) или полилог (со множеством исполнителей). В связи с этим, считают авторы, практическая реализация положений теории внутренней и внешней коммуникации связана с представлением исполнителем образов музыкального произведения и средствами их внешнего воплощения за счет двигательных активностей, которые Цю Ячжоу делит на пояснительные, индикативные и самоанализирующие. Автор утверждает, что из-за присущих вокальному искусству специфических черт три типа движений в исполнении должны быть востребованы вокалистами, так как они способствуют установлению коммуникации между действующими лицами в опере, исполнителями и слушателями [10]. Методами, способствующими постижению студентами трех видов активностей, являются: анализ, приводящий к формированию «внутреннего монолога», творческое задание на поиск средств воплощения этого монолога и комбинация найденных средств в вокальном исполнении, творческая интерпретация найденных решений по воплощению художественных образов.

В педагогике вокального образования Китая сегодня актуальны теории, базирую-

щиеся на определенных музыкально-педагогических принципах, способствующих формированию коммуникативно-исполнительских качеств певцов. К ним, например, относится разработанный Си Жуйчжи принцип «визуального и интуитивного обучения» [8]. Практической реализацией данного принципа является метод «слушания, наблюдения и мышления», сходного по содержанию методу российского музыкального образования, разработанному коллективом авторов под руководством Д. Б. Кабалецкого – «восприятия и размышления о музыке». При прослушивании музыкального произведения обучающийся прослеживает его развитие, выявляет кульминационные точки, средства музыкальной выразительности, что позволяет ему в процессе рассуждения по поводу прослушанного выявить образное начало произведения, установить взаимодействие с его автором и героем. Именно в процессе такого рассуждения у обучающихся коллективному вокальному искусству формируются определенный исполнительский (технический) план и план взаимодействия с другими участниками творческого ансамбля.

Заключение

Рассмотренные «теория внутренней и внешней коммуникации», принцип «визуального и интуитивного обучения» студентов в китайских вузах, а также методы «аналитической демонстрации», «слушания, наблюдения и мышления» сегодня постепенно включаются в основу программ подготовки вокалистов в университетах Китая. Их активное воплощение в теорию и практику подготовки вокалистов способствует формированию необходимых профессиональных качеств студентов, в том числе коммуникативно-исполнительских, включающих знания студентов о взаимодействии с партнерами по сцене, умения выявлять типы коммуникации в том или ином оперном фрагменте, а также технические средства их воплощения. Успешность формирования у студентов коммуникативно-исполнительских качеств, с одной стороны, позволяет им освоить специфику национальной китайской музыки, а с другой – в процессе вокального творчества познать мировую музыкальную оперную классику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – Москва : Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
2. Ван, Цюн. Национально-культурные типы вокально-исполнительского искусства (на материале сравнения пекинской музыкальной драмы и европейской оперы) / Ван Цюн // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 51. – С. 28–31.
3. Варламов, Д. И. Исследование коммуникативных качеств музыканта-исполнителя в условиях профессионального образования / Д. И. Варламов // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. – 2014. – № 2 (6). – С. 106–120. – EDN TAVKVX.
4. Каган, М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 319 с.
5. Лю, Цзинь. О методах преподавания вокальной музыки в музыкальных педагогических специальностях / Лю Цзинь // Журнал Шэньянского педагогического университета. – 2013. – № 4. – С. 172–173.
6. Лю, Чуньин. Коммуникация в вокальном исполнении – на примере исполнения песни «Цинъюаньчунь Сюэ» / Лю Чуньин // Голос Желтой реки. – 2012. – № 12. – С. 60–61.
7. Майковская, Л. С. Коммуникативные системы в профессиональной деятельности вокалиста: к вопросу совершенствования образовательного процесса / Л. С. Майковская // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – № 3 (125). – С. 202–210. – DOI: 10.24412/1997-0803-2025-3125-202-210. – EDN SDQFOU.
8. Си, Жуйчжи. Обсуждение методов преподавания вокальной музыки в высших педагогических вузах / Си Жуйчжи // Исследования в области высшего образования Китая. – 2001. – № 12. – С. 89–90.
9. Сюй, Тин. Связь между преподаванием вокальной музыки в национальных университетах и оперным исполнительским искусством / Сюй Тин // Музыкальное пространство. – 2016. – № 4. – С. 83–84.
10. Цю, Ячжоу. Краткое обсуждение теории внутренней и внешней коммуникационной системы вокальных исполнительских движений / Цю Ячжоу // Музыкальные исследования. – 2009. – № 2. – С. 121–125.
11. Чжан, Вэньли. Краткое обсуждение нескольких видов коммуникации в вокальном исполнении / Чжан Вэньли // Научно-техническая информация. – 2011. – № 32. – С. 321–322.
12. Чжан, Ли. О том, как рассматривать происхождение движения в вокальном исполнении, и дискуссия с преподавателем Цю Ячжоу о теории внутренней и внешней коммуникационной системы движения в вокальном исполнении / Чжан Ли // Художественное образование. – 2014. – № 6. – С. 84–85.
13. Чжан, Т. Национальные культурные традиции в музыкальном образовании студентов китайских университетов / Т. Чжан, Н. Г. Тагильцева // Язык и культура. – 2023. – № 64. – С. 292–303. – DOI: 10.17223/19996195/64/16. – EDN MAIXQC.
14. Чжан, Т. Формирование сценического мастерства студентов специализации «Вокальная музыка» в педагогических университетах Китая : монография / Т. Чжан, Н. Г. Тагильцева. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. – 247 с. – EDN HGWXWH.
15. Чжоу, Шу. Роль нетехнических факторов в вокале / Чжоу Шу // Северная музыка. – 2010. – № 9. – С. 201–203.

REFERENCES

1. Bochkarev, L. L. (1997). *Psikhologiya muzykal'noy deyatel'nosti* = Psychology of musical activity. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 352 p.
2. Wang, Qiong. (2008). *Natsional'no-kul'turnye tipy vokal'no-ispolnitel'skogo iskusstva* (na materiale sravneniya pekinskoy muzykal'noy dramy i evropeyskoy opery) = National and cultural types of vocal and performing arts (based on the comparison of Beijing musical drama and European opera). *Proceedings of Herzen University*, 51, 28–31.
3. Varlamov, D. I. (2014). *Issledovanie kommunikativnykh kachestv muzykanta-ispolnitelya v usloviyakh professional'nogo obrazovaniya* = Research of the communicative qualities of a musician-performer in the context of professional education. *Bulletin of the UNESCO Department of Musical Art and Education*, 2(6), 106–120. EDN TAVKVX.
4. Kagan, M. S. (1988). *Mir obshcheniya: Problema mezhsob'ektnykh otnosheniy* = The world of communication: The problem of intersubjective relations. Moscow: Politizdat Publishing House, 319 p.
5. Liu, Jinyi. (2013). *O metodakh prepodavaniya vokal'noy muzyki v muzykal'nykh pedagogicheskikh spetsial'nostyakh* = On methods of teaching vocal music in music pedagogical specialties. *Journal of Shenyang Pedagogical University*, 4, 172–173.
6. Liu, Chunying. (2012). *Kommunikatsiya v vokal'nom ispolnenii – na primere ispolneniya pesni «Tsin'yuan'chun' Syue»* = Communication in vocal performance – on the example of the performance of the song “Qingyuanchun Xue”. *The Voice of the Yellow River*, 12, 60–61.
7. Maykovskaya, L. S. (2025). *Kommunikativnye sistemy v professional'noy deyatel'nosti vokalista: k voprosu sovershenstvovaniya obrazovatel'nogo protsessa* = Communicative systems in vocalist's professional activity: On the issue of improving the educational process. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 3(125), 202–210. DOI: 10.24412/1997-0803-2025-3125-202-210. EDN SDQFOU.
8. Xi, Ruizhi. (2001). *Obsuzhdenie metodov prepodavaniya vokal'noy muzyki v vysshikh pedagogicheskikh vuzakh* = Discussion of methods of teaching vocal music in higher pedagogical universities. *Research in the Field of Higher Education in China*, 12, 89–90.
9. Xu, Ting. (2016). *Svyaz' mezhdru prepodavaniem vokal'noy muzyki v natsional'nykh universitetakh i opernym ispolnitel'skim iskusstvom* = The relationship between teaching vocal music at national universities and opera performing arts. *Musical Space*, 4, 83–84.
10. Qiu, Yazhou. (2009). *Kratkoe obsuzhdenie teorii vnutrenney i vneshney kommunikatsionnoy sistemy vokal'nykh ispolnitel'skikh dvizheniy* = Brief discussion of the theory of internal and external communication system of vocal performance movements. *Musical Studies*, 2, 121–125.
11. Zhang, Wenli. (2011). *Kratkoe obsuzhdenie neskol'kikh vidov kommunikatsii v vokal'nom ispolnenii* = A brief discussion of several types of communication in vocal performance. *Scientific and Technical Information*, 32, 321–322.
12. Zhang, Li. (2014). *O tom, kak rassmatrivat' proiskhozhdenie dvizheniya v vokal'nom ispolnenii, i diskussiya s prepodavatelem Tsyu Yachzhou o teorii vnutrenney i vneshney kommunikatsionnoy sistemy dvizheniya v vokal'nom ispolnenii* = On how to consider the origin of movement in vocal performance, and a discussion with teacher Qiu Yazhou on the theory of internal and external communication system of movement in vocal performance. *Art Education*, 6, 84–85.
13. Zhang, T., Tagiltseva, N. G. (2023). *Natsional'nye kul'turnye traditsii v muzykal'nom obrazovanii studentov kitayskikh universitetov* = National cultural traditions in music education of students of Chinese universities. *Language and Culture*, 64, 292–303. DOI: 10.17223/19996195/64/16. EDN MAIXQC.
14. Zhang, T., Tagiltseva, N. G. (2023). *Formirovanie stsennicheskogo masterstva studentov spetsializatsii «Vokal'naya muzyka» v pedagogicheskikh universitetakh Kitaya* = Formation of scenic skills of students specializing in “Vocal music” in pedagogical universities of China. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 247 p. EDN HGWXWH.
15. Zhou, Shu. (2010). *Rol' netekhnicheskikh faktorov v vokale* = The role of nontechnical factors in vocals. *Northern Music*, 9, 201–203.

УРОВЕНЬ СПОРТИВНОГО ПАТРИОТИЗМА СТУДЕНТОВ РОССИИ И РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Шахов Артём Александрович,

SPIN-код: 1685-5926

кандидат педагогических наук, доцент, директор института, Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина, Российская Федерация, г. Елец, shakhov-art@yandex.ru

Сокольских Евгения Александровна,

SPIN-код: 4632-4990

ассистент, Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина, Российская Федерация, г. Елец, sokolskikh2014@mail.ru

Семянникова Валентина Владимировна,

SPIN-код: 1836-4007

кандидат педагогических наук, доцент, врио заведующего кафедрой, Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина, Российская Федерация, г. Елец, sportsem12@mail.ru

Осипенко Евгений Владиславович,

SPIN-код: 6315-5516

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель, eosipenko_2009@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; российские студенты; белорусские студенты; спорт; физическая культура; спортивный патриотизм; патриотическое воспитание; средства воспитания; диагностика патриотизма; уровень патриотизма

АННОТАЦИЯ. В связи с обостряющимися международно-политическими вызовами России и Республики Беларусь возросла роль патриотического воспитания молодежи. Действенным средством в этом направлении являются физическая культура и спорт. Однако до настоящего времени этот ресурс используется не в полной мере, что связано с отсутствием соответствующих социологических исследований и педагогического инструментария (средства воспитания и контроля). Цель исследования – определение уровня спортивного патриотизма у студентов России и Республики Беларусь. Материалы и методы: анализ публикаций, посвященных патриотическому воспитанию молодежи, в том числе диагностике сформированности патриотизма. На этой основе был разработан опросник, который впоследствии прошел апробацию на студентах образовательных организаций высшего образования России и Республики Беларусь, обучающихся как по физкультурно-спортивным направлениям подготовки, так и по иным ($n = 376$). Результаты опроса обрабатывались методами математической статистики. Результаты: сформулировано определение понятия «спортивный патриотизм» и определены его компоненты. Результаты опроса показали в целом достаточно высокий уровень спортивного патриотизма у студентов. Были определены основные направления по повышению спортивного патриотизма у обучающихся: приобщение к спортивной науке; организация музейной деятельности; образовательная работа по спортивной истории семьи, региона и России; просмотр художественных и документальных фильмов о спорте; мемориальная деятельность; организация волонтерской деятельности; брендирование спортивной одежды; продвижение информации в социальных сетях; посещение спортивных мероприятий; обсуждение спортивных тенденций, событий, поступков спортсменов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Уровень спортивного патриотизма студентов России и Республики Беларусь / А. А. Шахов, Е. А. Сокольских, В. В. Семянникова, Е. В. Осипенко // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 259–264.

LEVEL OF SPORTS PATRIOTISM AMONG RUSSIAN AND BELARUSSIAN STUDENTS

Shakhov Artem Aleksandrovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of Institute, Bunin Yelets State University, Russian Federation, Yelets

Sokolskikh Evgeniya Aleksandrovna,

Assistant, Bunin Yelets State University, Russian Federation, Yelets

Semyannikova Valentina Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Acting Head of Department, Bunin Yelets State University, Russian Federation, Yelets

Osipenko Evgeny Vladislavovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department, Francisk Skorina Gomel State University, Republic of Belarus, Gomel

KEYWORDS: higher education institutions; Russian students; Belarusian students; sports; physical education; sports patriotism; patriotic education; means of education; diagnosis of patriotism; level of patriotism

ABSTRACT. Due to the growing international and political challenges facing Russia and the Republic of Belarus, the role of patriotic education for young people has increased. Physical culture and sports are effective tools for achieving this goal. However, this resource has not been fully utilized to date due to a lack of relevant sociological

research and pedagogical tools (means of education and control). The purpose of this study is to determine the level of sports patriotism among students in Russia and the Republic of Belarus. Materials and methods. Analysis of publications devoted to the patriotic education of young people, including diagnostics of the formation of patriotism. On this basis, a questionnaire was developed, which was subsequently tested on students of higher education institutions in Russia and the Republic of Belarus, both in physical education and sports and in other fields ($n = 376$). The survey results were processed using mathematical statistics. Results. The definition of the concept of "sports patriotism" was formulated, and its components were identified. The survey results showed a generally high level of sports patriotism among students. The main areas for increasing students' sports patriotism were identified: exposure to sports science; organization of museum activities; educational work on the sports history of the family, region, and Russia; viewing of feature and documentary films about sports; memorial activities; organization of volunteer activities; branding of sports clothing; promotion of information on social media; attending sports events; and discussing sports trends, events, and athletes' actions.

FOR CITATION: Shakhov, A. A., Sokolskikh, E. A., Semyannikova, V. V., Osipenko, E. V. (2026). Level of Sports Patriotism among Russian and Belarussian Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 259–264.

Введение

В связи с обостряющимися международно-политическими вызовами России и Республики Беларусь возросла роль патриотического воспитания молодежи. Действенным средством в этом направлении являются физическая культура и спорт. Однако до настоящего времени этот ресурс используется не в полной мере, что связано с отсутствием соответствующих социологических исследований и педагогического инструментария (средства воспитания и контроля).

Цель исследования – определение уровня спортивного патриотизма у студентов России и Республики Беларусь.

Материалы и методы. Анализ публикаций, посвященных патриотическому воспитанию молодежи, в том числе диагностике сформированности патриотизма. На этой основе был разработан опросник, который впоследствии прошел апробацию на студентах образовательных организаций высшего образования России и Республики Беларусь, обучающихся как по физкультурно-спортивным направлениям подготовки, так и по иным ($n = 376$). Результаты опроса обрабатывались методами математической статистики.

Результаты

В последние годы вопросам патриотического воспитания подрастающего поколения уделяется серьезное внимание на государственном уровне. В Указе Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»¹ в качестве одной из семи национальных целей значится реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социальной ответственной личности. В стране реализуется федеральный проект «Патриотическое воспи-

тание граждан Российской Федерации»².

В информационном пространстве представлено большое количество научных работ, посвященных проблематике патриотического воспитания [10; 13], однако публикаций, рассматривающих спорт в качестве подобного средства, недостаточно. Имеющиеся работы преимущественно затрагивают понятийный аппарат патриотизма [1], значимость физической культуры и спорта в патриотическом воспитании [2; 5; 8; 11], роль спортивно-исторического наследия в патриотическом воспитании молодежи [4; 6; 7].

Некоторые авторы [1] вводят понятие «спортивно-патриотическое воспитание», выделяя данный процесс в отдельный вид спортивной подготовки. По нашему мнению, это неверно, так как данный подход вносит путаницу в устоявшиеся виды подготовки (физическая, техническая, тактическая, теоретическая, психологическая). Патриотическое воспитание в спорте наряду с другими видами воспитания (трудовое, интеллектуальное, эстетическое и пр.) является лишь элементом многогранной системы спортивной подготовки и осуществляется в рамках теоретической и психологической подготовки.

Специалистами выделяются 10 граней (компонентов) патриотизма: педагогика, культура, медиа, служение Отечеству, наука, семья, история, экология, добровольчество, спорт³.

Понятие «культура» подразделяется на физическую, музыкальную, математическую и пр. В этой связи, по аналогии, в комплексном понятии «патриотизм» необходимо выделить один из его компонентов –

² Паспорт федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». URL: <https://www.cdt4.ru/assets/files/elektronnaya-biblioteka/dlya-pedagogov/2023/pasport-federalnogo-proekta-patrioticheskoe-vospitanie-grazhdan-rossijskoj-federacii.pdf> (дата обращения: 09.11.2025).

³ Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации: методические рекомендации. URL: https://patriot.nso.ru/sites/patriot.nso.ru/wodby_files/files/document/2022/12/documents/metodicheskie_rekomendacii_osnovy_patr_vospitaniya.pdf (дата обращения: 09.11.2025).

¹ Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/> (дата обращения: 18.10.2025).

«спортивный патриотизм».

В предыдущей работе [12] мы сформулировали индикаторы личности патриота в контексте использования педагогического потенциала историко-спортивного наследия. Если рассматривать в целом физкультурно-спортивную деятельность, то эти индикаторы следует дополнить следующими: демонстрация спортивного величия страны, соблюдение ритуалов (флаг, гимн).

Можно дать следующее определение спортивного патриотизма – преданность к отечественному спорту, знание спортивной истории России, деятельность по развитию историко-спортивного наследия страны.

Исходя из данного определения, не следует к спортивному патриотизму, как делают это некоторые авторы [9, с. 69], относить неспецифические (характерные для других понятий) характеристики. Например, соблюдение норм здорового образа жизни, формирование трудолюбия и пр., знание геральдики и общей истории России, политической информации, отношение к тренировкам и соревнованиям и т. д. В то же время формирование спортивного патриотизма у занимающихся должно осуществляться в русле общей патриотической работы.

Компонентами спортивного патриотизма являются: *мотивационно-ценностный* (преданность отечественному спорту), *когнитивный* (знание спортивной истории России), *деятельностный* (деятельность по развитию историко-спортивного наследия страны).

Можно констатировать, что до сегодняшнего дня так и не разработаны контрольно-измерительные материалы для определения уровня сформированности спортивного патриотизма. Это не позволяет создать научно обоснованную методику по использованию спорта и физического воспитания в деле патриотического воспитания людей.

С целью разработки технологии диагностики спортивного патриотизма мы обратились к анализу имеющихся подходов для определения уровня патриотизма в целом. В этом направлении специалисты используют соответствующие анкеты и опросники. Анкетирование позволяет более детально изучить когнитивный уровень развития патриотизма, а использование опросников – мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты. Опросники содержат различное количество вопросов (12, 64 и др.), а также 2 («да», «нет») и 7

(шкала Лайкерта) вариантов ответов¹ [3].

Учитывая вышеизложенное, мы разработали опросник «Спортивный патриотизм», вопросы которого предполагают два варианта ответа: «да» или «нет». Первые три вопроса не имеют непосредственного отношения к спортивному патриотизму (об этом мы рассуждали выше), но их включение обусловлено контекстом последующих исследований по определению влияния историко-спортивного наследия на отношение к физической культуре и спорту в целом. Условно оставшиеся вопросы можно классифицировать по компонентам спортивного патриотизма следующим образом: когнитивный (вопрос 4), мотивационно-ценностный (вопросы 5–8), деятельностный (вопросы 9–20). Для более детального изучения когнитивного компонента необходимо использовать анкетирование, включающее вопросы, связанные с историей физической культуры и спорта своего населенного пункта, региона и страны в целом.

С целью апробации данного опросника мы провели на онлайн-платформе Online Test Pad опрос обучающихся Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина (далее – ЕГУ им. И. А. Бунина) (студенты (бакалавриат, магистратура) института физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности (ФКСИБЖ) и студенты бакалавриата иных направлений подготовки), Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина (далее – МГЮУ им. О.Е. Кутафина) (студенты бакалавриата), Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины (далее – ГГУ им. Ф. Скорины) (студенты факультета физической культуры (ФК)). Результаты опроса представлены в таблице.

Обсуждение

Результаты опроса показали в целом достаточно высокий уровень спортивного патриотизма у студентов России и Республики Беларусь. Естественно, что спортивный патриотизм выше у студентов физкультурно-спортивных направлений подготовки по сравнению со студентами иных специальностей. Результаты опроса также могут свидетельствовать о качестве патриотического воспитания в каждой образовательной организации.

¹ Опросник конструктивного патриотизма (под-
ростковая версия): психометрические характеристики.
URL: <https://psy.su/feed/11793/> (дата обращения:
09.11.2025).

Таблица. Результаты прохождения опросника «Спортивный патриотизм»

Вопрос	% ответов «нет»			
	ЕГУ им. И. А. Бунина (институт ФКСиБЖ) n = 43	ГГУ им. Ф. Скори- ны n = 141	ЕГУ им. И. А. Буни- на (прочие институты) n = 128	МГЮУ им. О. Е. Ку- тафина n = 64
1. Считаете ли Вы, что занятия физическими упражнениями и спортом важны для Вас?	0	0	2	2
2. Занимаетесь ли Вы систематически физическими упражнениями и спортом?	2	2	20	9
3. Соблюдаете ли Вы нормы здорового образа жизни?	2	5	13	11
4. Знаете ли Вы что-то из спортивной истории Вашей семьи, населенного пункта, региона, России?	10	6	24	20
5. Интересна ли Вам спортивная история Вашей семьи, населенного пункта, региона, России?	4	6	21	13
6. Есть ли у Вас спортсмен(ы) или команда(ды), за которых Вы «болеете»?	16	13	43	30
7. Интересны ли Вам спортивные экспозиции, музеи?	19	21	38	34
8. Чувствуете ли Вы гордость за успехи спортсменов нашей страны?	2	2	2	6
9. Читаете ли Вы посты в социальных сетях, статьи, книги и пр., посвященные выдающимся отечественным спортсменам и тренерам?	23	13	29	23
10. Пишите ли Вы в социальных сетях посты, посвященные физкультурно-спортивным событиям?	51	75	85	75
11. Смотрите ли Вы художественные и (или) документальные фильмы, посвященные выдающимся отечественным спортсменам и тренерам?	6	14	23	14
12. Обсуждаете ли Вы со своими друзьями и знакомыми спортивные события?	15	6	27	17
13. Посещаете ли Вы спортивные мероприятия?	6	7	34	20
14. Смотрите ли Вы трансляции спортивных мероприятий?	19	10	42	23
15. Посещали ли Вы спортивные экспозиции, музеи?	40	28	53	52
16. Готовы ли Вы поддерживать (морально, физически, материально и пр.) развитие спорта в своем населенном пункте, регионе, России?	6	4	10	5
17. Принимали ли Вы участие в качестве непосредственного организатора, волонтера и пр. (хотели принять) в проведении спортивных соревнований, просветительских физкультурно-спортивных мероприятий?	19	28	46	41
18. Принимали ли Вы (хотели принять) участие в научно-исследовательской работе (проектная деятельность, подготовка статей, выступление на научно-практических конференциях и пр.) в сфере физической культуры и спорта?	44	59	65	69
19. Носите ли Вы спортивную одежду (хотели бы носить) с изображением символов России (герб, флаг)?	23	16	41	28
20. При звучании во время спортивных соревнований гимна России подпеваете ли Вы?	26	5	17	14
В целом (по всем вопросам) ответов «да» / «нет», %	83 / 17	84 / 16	68 / 32	74 / 26

Современные студенты понимают важность физического воспитания и спорта.

В то же время от 9 % до 20 % студентов не физкультурно-спортивных направлений под-

готовки несистематически выполняют физические упражнения, около 10 % не соблюдают нормы здорового образа жизни.

Основными направлениями в воспитательной работе по повышению спортивного патриотизма у студентов должны стать следующие: приобщение к спортивной науке (конкурсы научных работ, научно-практические конференции, проекты, гранты и пр.); организация музейной деятельности (создание и посещение музеев, музейных экспозиций); образовательная работа по спортивной истории семьи, региона и России (изучение соответствующих источников, написание рефератов и пр.); просмотр художественных и документальных фильмов о спорте; мемориальная деятельность (проведение соревнований, название спортивных объектов и пр.); организация волонтерской деятельности (проведение физкультурно-спортивных мероприятий); брендинг спортивной одежды (нане-

сение символики спортивной команды, образовательной организации, населенного пункта, региона, России и пр.); продвижение информации в социальных сетях (опубликование постов, блогерская деятельность); посещение спортивных мероприятий; обсуждение спортивных тенденций, событий, поступков спортсменов.

Выводы

Проведенное исследование позволило сформулировать понятие «спортивный патриотизм», выявить его компоненты; разработать опросник по определению уровня спортивного патриотизма; определить уровень спортивного патриотизма обучающихся высшей школы России и Республики Беларусь; выявить основные направления по повышению спортивного патриотизма у студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев, И. И. Сущность и содержание понятия «спортивно-патриотическое воспитание» / И. И. Болдырев, М. И. Банников // Инновационное развитие профессионального образования. – 2024. – № 2 (42). – С. 109–115. – EDN GZIREZ.
2. Бортникова, Г. Н. Физическая культура и спорт в патриотическом воспитании молодежи в вузах / Г. Н. Бортникова // Молодежь Сибири – науке России : материалы международной научно-практической конференции, Красноярск, 24 апреля 2024 года. – Красноярск : Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2024. – С. 52–56. – EDN VVQBZC.
3. Диагностика патриотизма студенческой молодежи в системе профессионального воспитания в высшей школе / О. А. Воскресенко, В. В. Константинов, А. А. Пашин, К. Р. Тренгулов // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – С. 47. – DOI: 10.17513/spno.32096. – EDN WFQRDC.
4. Дубинин, А. С. Формирование компетенций гражданственности и патриотизма с помощью спортивно-исторического наследия / А. С. Дубинин // Развитие и актуальные вопросы современной науки. – 2018. – № 1 (8). – С. 20–22. – EDN YOCFIO.
5. Евтых, С. А. Значение физической культуры и спорта в патриотическом воспитании учащейся молодежи / С. А. Евтых, А. А. Слюсаренко // Научный Альманах ассоциации France-Kazakhstan. – 2024. – № 1. – С. 164–168. – EDN XEWFT.
6. Истягина-Елисеева, Е. А. Пропаганда спорта и патриотическое воспитание в современной России / Е. А. Истягина-Елисеева // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 3-8. – С. 37–41. – EDN VVHMBR.
7. Истягина-Елисеева, Е. А. Роль спортивно-исторического наследия в патриотическом воспитании молодежи в Российской Федерации / Е. А. Истягина-Елисеева // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : сборник материалов VIII международной научно-практической конференции, Чебоксары, 6 ноября 2016 года. – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. – С. 328–330. – EDN WZXBP.
8. Лисицин, А. В. Патриотическое воспитание школьников на примерах олимпийцев, героев спорта / А. В. Лисицин // Теоретические и методологические проблемы современного образования : материалы XXIV Международной научно-практической конференции, Москва, 30 декабря 2015 года / научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований». – Москва : Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», 2015. – С. 37–39. – EDN VKFQLV.
9. Патриотическое воспитание спортсменов : учебное пособие для студентов вуза, обучающихся по направлению подготовки 49.03.01, 49.04.01 «Физическая культура» / С. В. Новаковский, В. А. Бобровский, А. В. Бобровский, С. В. Кондратович ; научный редактор С. В. Степанов ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2019. – 124 с. – EDN NNQBIZ.
10. Сулов, М. Г. Государство как организатор патриотического воспитания и как ценность для патриотического воспитания / М. Г. Сулов // Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии. – 2021. – № 3 (3). – С. 143–154. – EDN OCFCK.
11. Физическая культура и спорт в патриотическом воспитании молодежи в вузах / Д. А. Каменский, Я. И. Котова, Д. Н. Евтушенко, А. Е. Курицына // Студенческий спорт в современном мире : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 17–18 мая 2024 года. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024. – С. 139–144. – EDN BYJEFO.

12. Шахов, А. А. Потенциал физкультурно-спортивного краеведения в патриотическом воспитании молодежи / А. А. Шахов // Физическое воспитание и студенческий спорт. – 2024. – Т. 3, № 4. – С. 360–367. – DOI: 10.18500/2782-4594-2024-3-4-360-367. – EDN HYFTME.
13. Patriotic Education in Foreign Language Classes in High School / I. A. Zhilina, T. A. Goltsova, E. N. Otarova, O. N. Sklyarova // Reports Scientific Society. – 2024. – No. 2 (46). – P. 24–28. – EDN ARRMGG.

REFERENCES

1. Boldyrev, I. I., Bannikov, M. I. (2024). Sushchnost' i sodержanie ponyatiya «sportivno-patrioticheskoe vospitanie» = The essence and content of the concept of “sports and patriotic education”. *Innovative Development of Professional Education*, 2(42), 109–115. EDN GZIREZ.
2. Bortnikova, G. N. (2024). Fizicheskaya kul'tura i sport v patrioticheskom vospitanii molodezhi v vuzakh = Physical culture and sport in the patriotic education of youth in universities. *Youth of Siberia – science of Russia*, 52–56. Krasnoyarsk: Siberian Institute of Business, Management and Psychology. EDN VVQBZC.
3. Voskrekasenko, O. A., Konstantinov, V. V., Pashin, A. A., Trengulov, K. R. (2022). Diagnostika patriotizma studencheskoy molodezhi v sisteme professional'nogo vospitaniya v vysshey shkole = Diagnostics of student patriotism in the system of professional education in higher education. *Modern Problems of Science and Education*, 5, 47. DOI: 10.17513/spno.32096. EDN WFQRDC.
4. Dubinin, A. S. (2018). Formirovaniye kompetentsiy grazhdanstvennosti i patriotizma s pomoshch'yu spor-tivno-istoricheskogo naslediya = Formation of competencies of citizenship and patriotism with the help of controversial historical heritage. *Development and Current Issues of Modern Science*, 1(8), 20–22. EDN YOCFIO.
5. Evtykh, S. A., Slyusarenko, A. A. (2024). Znachenie fizicheskoy kul'tury i sporta v patrioticheskom vospitanii uchashcheysya molodezhi = The importance of physical culture and sports in the patriotic education of students. *Scientific Almanac of the Association France-Kazakhstan*, 1, 164–168. EDN XEWFT.
6. Istyagina-Eliseeva, E. A. (2016). Propaganda sporta i patrioticheskoe vospitanie v sovremennoy Rossii = Propaganda of sports and patriotic education in modern Russia. *Current Trends in the Development of Science and Technology*, 3-8, 37–41. EDN VVHMBR.
7. Istyagina-Eliseeva, E. A. (2016). Rol' sportivno-istoricheskogo naslediya v patrioticheskom vospitanii molodezhi v Rossiyskoy Federatsii = The role of sports and historical heritage in the patriotic education of youth in the Russian Federation. *Education and training: Theory, methodology and practice*, 328–330. Cheboksary: Interactive Plus Center for Scientific Cooperation. EDN WZXBDP.
8. Lisitsin, A. V. (2015). Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov na primerakh olimpiytssev, geroev sporta = Patriotic education of schoolchildren on the examples of Olympians, heroes of sports. *Theoretical and methodological problems of modern education*, 37–39. Moscow: Scientific and Information Publishing Center “Institute for Strategic Studies”. EDN VKFQLV.
9. Novakovskiy, S. V., Bobrovskiy, V. A., Bobrovskiy, A. V., Kondratovich, S. V. (2019). Patrioticheskoe vospitanie sportsmenov = Patriotic education of athletes. Ekaterinburg: Ural University Publishing House, 124 p. EDN NNQBIZ.
10. Suslov, M. G. (2021). Gosudarstvo kak organizator patrioticheskogo vospitaniya i kak tsennost' dlya patrioticheskogo vospitaniya = The state as an organizer of patriotic education and as a value for patriotic education. *Almanac of the Perm Military Institute of the National Guard Troops*, 3(3), 143–154. EDN OCFCK.
11. Kamensky, D. A., Kotova, Ya. I., Evtushenko, D. N., Kuritsyna, A. E. (2024). Fizicheskaya kul'tura i sport v patrioticheskom vospitanii molodezhi v vuzakh = Physical culture and sport in the patriotic education of youth in universities. *Student sports in the modern world*, 139–144. Saint Petersburg: Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University. EDN BYJEFO.
12. Shakhov, A. A. (2024). Potentsial fizkul'turno-sportivnogo kraevedeniya v patrioticheskom vospitanii molodezhi = The potential of physical culture and sports local history in the patriotic education of youth. *Physical Education and Student Sports*, 3(4), 360–367. DOI: 10.18500/2782-4594-2024-3-4-360-367. EDN HYFTME.
13. Zhilina, I. A., Goltsova, T. A., Otarova, E. N., Sklyarova, O. N. (2024). Patriotic Education in Foreign Language Classes in High School. *Reports Scientific Society*, 2(46), 24–28. EDN ARRMGG.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147+371.12
ББК 4448.985

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.7

ТЕАТР В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Андреева Екатерина Евгеньевна,

SPIN-код: 3017-1547

старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, bulgackova@yandex.ru

Крутихин Максим Дустмамадович,

SPIN-код: 3735-2690

студент Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, comradezvezdopad@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты; подготовка будущих учителей; театральная педагогика; театр; театральное искусство; театрализация; педагогический потенциал театра; педагогические ресурсы; профессиональные представления студентов; культурный опыт студентов

АННОТАЦИЯ. Проблематика статьи заключается в том, каковы профессиональные представления будущих педагогов о театре как педагогическом ресурсе и факторы, влияющие на их готовность к его внедрению в школьную практику? Целью исследования являются выявление особенностей отношения будущих педагогов к театру как форме искусства и педагогическому ресурсу, а также анализ готовности студентов педагогического вуза к использованию театральных практик в образовательном процессе и факторов, ограничивающих их систематическое применение. Методологическую основу исследования составили положения культурологического и личностно-деятельностного подходов, рассматривающих театр как форму освоения социокультурного опыта и средство педагогического воздействия. В качестве основного метода исследования использовано анкетирование. Анализ полученных данных показал, что большинство респондентов положительно оценивают воспитательный и развивающий потенциал театра и признают его значимость для формирования ценностных ориентаций, коммуникативных и эмоционально-волевых качеств обучающихся. Вместе с тем выявлено устойчивое противоречие между осознанием педагогических возможностей театра и ограниченной готовностью к его систематическому использованию в школьной практике. Театр чаще воспринимается студентами как форма эпизодической, проектной или внеурочной деятельности. К числу основных затруднений относятся недостаток методической подготовки, отсутствие опыта педагогического сопровождения театральных практик, а также представление о театрализации как трудоемком и ресурсно сложном виде деятельности. Сделан вывод о необходимости целенаправленного включения театральных практик в систему профессиональной подготовки будущих педагогов и формирования у студентов опыта педагогического проектирования и рефлексии театра в образовательном процессе.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Андреева, Е. Е. Театр в системе профессиональных представлений будущих педагогов / Е. Е. Андреева, М. Д. Крутихин // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 265–279.

THEATRE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL IDEAS OF FUTURE TEACHERS

Andreeva Ekaterina Evgenievna,

Senior Lecturer of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Krutikhin Maksim Dustmamadovich,

Student of Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: pedagogical universities; students; training of future teachers; theater pedagogy; theater; theatrical art; theatricalization; pedagogical potential of theater; pedagogical resources; professional representations of students; cultural experience of students

ABSTRACT. The problem of the article is, what are the professional ideas of future teachers about theater as a pedagogical resource and the factors influencing their willingness to implement it in school practice? The purpose of the study is to identify the peculiarities of the attitude of future teachers to theater as an art form and pedagogical resource, as well as to analyze the readiness of students of a pedagogical university to use theatrical practices in the educational process and the factors limiting their systematic application. The methodological basis of the research is based on the provisions of cultural and personal activity approaches that consider theater as a form of mastering socio-cultural experience and a means of pedagogical influence. A questionnaire was used as the main research method. An analysis of the data obtained showed that the majority of respondents positively assess the educational and developmental potential of the theater and recognize its importance for the formation of value orientations, communicative and emotional-volitional qualities of students. At the same time, a persistent contradiction has been revealed between the awareness of the pedagogical capabilities of the theater and the limited willingness to use it systematically in school practice. Theater is more often perceived by students as a form of episodic, project, or extracurricular activities. The main difficulties include lack of methodological training, lack of experi-

ence in pedagogical support of theatrical practices, as well as the idea of theatricalization as a labor-intensive and resource-intensive type of activity. The conclusion is made about the need for purposeful inclusion of theatrical practices in the system of professional training of future teachers and the formation of students' experience in pedagogical design and reflection of theater in the educational process.

FOR CITATION: Andreeva, E. E., Krutikhin, M. D. (2026). Theatre in the System of Professional Ideas of Future Teachers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 265–279.

Постановка проблемы и обоснование ее актуальности

В условиях актуализации воспитательной функции образования и поиска эффективных культурно-образовательных практик особое значение приобретают представление и отношение будущих педагогов к театру как форме искусства и педагогическому ресурсу. Театр, рассматриваемый не только как эстетическое явление, но и как образовательная технология, занимает важное место в современном педагогическом дискурсе [10]. Театральная педагогика, являясь междисциплинарной областью, представляется как средство развития творческого мышления, коммуникативных навыков и эмоциональной выразительности человека, необходимых для современной образовательной деятельности. Театральная педагогика позволяет успешно решать и воспитательные, и образовательные задачи [6], а также формирует личностное становление, культуру чувств и коммуникативную компетентность будущего педагога [17]. Кроме того, современные подходы к театрализованной деятельности рассматривают ее как средство развития метапредметных компетенций, среди которых – умение планировать, рассматривать разные точки зрения, коммуницировать и вести диалог, что коррелирует с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и метапредметного содержания образования. Это подтверждается эмпирическими моделями, в которых театральная деятельность оказывается не только способом развития художественного вкуса, но и платформой для освоения навыков сотрудничества, критического мышления и межличностного взаимодействия [13].

Профессиональные представления педагогов о театре являются особой системой осмысленных взглядов, знаний и установок, определяющих, как учитель воспринимает театральное искусство и использует его потенциал в образовательной практике. Эффективное использование педагогического потенциала театра с его уникальным инструментом «проживания знания» невозможно без личной причастности к этому искусству. Зрительская практика, личный опыт участия в постановках, теоретические знания, эмоциональные ассоциации, ценностные установки – все это лежит в основе осознанного и грамотного использования педагогом возможностей театра в процессе

обучения и воспитания. Именно поэтому высока роль профессиональных представлений о театре у будущих педагогов. Они позволяют видеть в театре не только средство развития, но и системный дидактический инструмент; строить уроки как живые события, а не монотонные трансляции знаний.

Обращаясь к истории вопроса значения театра и театральной педагогики для будущего педагога, важно представить период 20-х годов XX в., когда в содержании педагогического образования в СССР были разработаны целые программы обучения педагогическому мастерству на основе элементов театрального искусства, которые предусматривали овладение студентами умениями образно излагать свои мысли; овладение техникой речи, в том числе техникой художественного высказывания; обучение пластике, выразительному жесту; освоение искусства импровизации, постижение инсценировки и драматизации и др. В учебные планы многих педагогических вузов СССР в качестве самостоятельных дисциплин вводились элементы театрального искусства: изобразительное и тональное искусство; семинары по художественному чтению и рассказыванию; элементы ораторского искусства [7]. Со временем смещение акцентов в подготовке будущих педагогов от формирования личности педагога к подготовке учителя-предметника значительно ослабило роль театрального искусства. Только к 80-м годам XX в. прослеживается возрождение интереса педагогических вузов к театральному искусству, когда вновь стали использовать театральные методы и приемы в обучении будущих педагогов.

Современный этап развития театральной педагогики и ее методологии демонстрирует многоплановый спектр возможностей этого педагогического направления. В XXI в., пройдя многовековую путь становления, театральная педагогика стала серьезным средством организации образовательного процесса в школах, высших учебных заведениях. Благодаря своим аккумулятивным способностям методы театральной педагогики успешно встраиваются в поставленные учебно-образовательной средой условия, решают задачи с учетом компетентностного подхода в обучении, а также позволяют заинтересовывать обучающихся учебными предметами и мотивировать к осуществлению учебно-научной, проектной и творческой деятельности [16].

Значение театра для педагогов и их профессиональной деятельности отражено во множестве исследований как педагогов-классиков, так и современных ученых. Так, Я. А. Коменский видел в драматизации путь к активизации познавательной деятельности и превращению знания в пережитый опыт; А. С. Макаренко подчеркивал значение театра как коллективной и трудовой практики, формирующей ответственность и социальную зрелость; В. Н. Сорока-Росинский связывал театральную деятельность с развитием творчества и коммуникативных навыков; В. А. Сухомлинский и Л. С. Выготский акцентировали внимание на эмоционально-нравственном и культурном потенциале театра. Вместе с тем Ж.-Ж. Руссо и К. Д. Ушинский обращали внимание на опасность формализации и неискренности театрализации, подчеркивая необходимость ее педагогической оправданности и соответствия внутреннему миру ребенка [9].

В современной отечественной педагогической науке подчеркивается, что личный культурный опыт будущих учителей существенно влияет на их профессиональные установки и готовность применять художественные формы в педагогической практике. Театральная педагогика как образовательная технология отражает этот принцип: участие в театральной деятельности предполагает развитие не только профессиональных навыков, но и личностных качеств – способности к творческому самовыражению, импровизации и интерпретации смыслов, – которые являются важными составляющими педагогического мастерства. Например, в исследовании О. Д. Бганко, посвященном становлению профессионально значимых качеств будущего педагога средствами театральных технологий, показано, что включение театральных методов в образовательный процесс способствует развитию индивидуальности, коммуникативной выразительности и способности к режиссуре педагогических явлений в процессе обучения, что отражает глубокую связь между личным художественным опытом и профессиональными компетенциями учителя [1; 2].

Исследования педагогических и культурологических аспектов театрализации подтверждают ее значимость как образовательной технологии и перспективного инструмента в подготовке и работе педагогов. Так, Т. А. Климова отмечает, что театрально-педагогические практики обладают высоким образовательным потенциалом, способствуя созданию событийно-ориентированной образовательной среды, что особенно актуально в условиях реализации требований образовательных стандартов, ориентированных на развитие личности учащегося через инте-

грацию культурных практик в содержание обучения [8]. О. А. Михалева рассматривает театрализацию не только как средство активизации школьного образовательного процесса, но и как механизм межпредметной интеграции, включающий все выразительные средства искусства и обеспечивающий «проживание» содержания обучения в учебном контексте¹. Кроме вышеупомянутых авторов, к проблематике театрализации образования в своих исследованиях обращаются О. В. Рубцова, Т. А. Посакалова, А. Г. Соловьева, А. А. Читохян, О. С. Рыжова, О. А. Бойкова, О. А. Стаина, Е. М. Петрова и др., рассматривая театральные практики как средство активизации образовательного процесса, формирования коммуникативных и творческих способностей обучающихся, а также как значимый ресурс воспитательной работы в системе общего и профессионального образования [4; 12; 15; 18].

В зарубежной научной литературе вопрос интеграции искусства и образования также исследуется в контексте влияния театральных и драматических практик на профессиональную подготовку педагогов. В зарубежной педагогической науке театр в образовании является весьма актуальной темой для изучения. Например, театр рассматривается как инновационный инструмент развития социальных навыков и эмпатии: греческие исследователи Р. Kiprianos и М. Spyropoulou в своей работе подчеркивают роль театра в формировании отношений доверия и социальных компетенций у младших школьников через театральные практики [19]. Аналогично Wendy K. Mages проводит исследования, изучая театр как педагогический инструмент в подготовке будущих учителей, подчеркивая ценность участия студентов в театрализованных практиках, которые способствуют их профессиональному становлению [20]. В международной научной среде развивается направление использования театральных подходов для критического осмысления образовательных процессов, например в рамках «Театра угнетенных» как метода формирования у будущих педагогов навыков работы с разнообразием, включенностью и социальной справедливостью.

Вместе с тем анализ научных публикаций отражает недостаток исследований, направленных именно на понимание профессиональных представлений будущих педагогов о театре как педагогическом ресурсе и факторах, влияющих на их готовность к его внедрению в школьную практику, что и определяет проблему настоящего исследования.

Цель исследования заключается в вы-

¹ Михалева О. А. Театрализация в школьном образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2006. 22 с.

явлении особенностей отношения будущих педагогов к театру как форме искусства и педагогическому ресурсу, а также анализе готовности студентов педагогического вуза к использованию театральных практик в образовательном процессе и факторов, ограничивающих их систематическое применение. Обращение к ценностным ориентациям, профессиональным представлениям и установкам обучающихся посредством эмпирических методов исследования позволит выявить как педагогический потенциал театра в системе школьного образования, так и ограничения, связанные с готовностью будущих педагогов к систематическому использованию театральных практик. Новизна исследования определяется комплексным рассмотрением театра как формы искусства и образовательного ресурса в профессиональном становлении будущего учителя, а также анализом факторов, влияющих на готовность студентов педагогического вуза применять театральные методы в образовательной деятельности.

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составили положения культурологического и личностно-деятельностного подходов, рассматривающих театр как форму освоения социокультурного опыта и средство педагоги-

ческого воздействия. В качестве основного метода исследования использовано анкетирование, направленное на выявление отношения студентов к театру, их культурного опыта и готовности к применению театрализации в школьной практике. Критериями выбора такого метода исследования явились простота и доступность в использовании и обработке полученных результатов. В исследовании применялся авторский оригинальный инструментальный – анкета, которая была разработана на основе анализа положений научных исследований, посвященных театральной педагогике, ее роли в формировании профессиональных личностных качеств будущих педагогов, культурным практикам молодежи [1; 6–8; 10; 17].

Анкета разделена на логические блоки. Первый блок анкеты включает вопросы, касающиеся сведений о респондентах (курс обучения и направление подготовки). Эти данные использовались для общей характеристики выборки и последующего анализа различий между группами обучающихся.

Второй блок вопросов посвящен личному театральному опыту студентов и их культурным практикам: частота посещения театров, роль театра в структуре досуга, факторы, влияющие на выбор спектаклей, уровень самостоятельности в инициировании похода в театр, частота обсуждения спектаклей (табл. 1).

Таблица 1. Второй блок вопросов

<i>Посещаете ли вы театры самостоятельно (как зритель)?</i>	Иногда
	Редко
	Да, регулярно
	Никогда
<i>Кто чаще всего инициирует поход в театр в вашей жизни?</i>	Я сам(а)
	Друзья
	Университет / учебные проекты
	Родители
	Школа
	Другое
	Вторая половинка
<i>Какую роль театр играет в вашей жизни?</i>	Небольшую, но ценю театр
	Среднюю, хожу иногда
	Очень важную
	Почти никакую
<i>Какими факторами вы руководствуетесь при выборе спектакля (можно несколько)?</i>	Известность произведения
	Описание спектакля
	Современная тематика
	Рекомендации
	Формат спектакля
	Стоимость билета
	Популярность театра / режиссера
	Другое
<i>Как часто вы обсуждаете спектакли после их просмотра?</i>	Всегда или почти всегда
	Иногда
	Редко
	Никогда
<i>Какой формат театральных мероприятий вам наиболее близок?</i>	Классический спектакль
	Уличный театр / перформанс
	Интерактивные формы
	Студенческий / любительский театр

Третий блок вопросов направлен на анализ взаимодействия студентов с театральной инфраструктурой города. Предлагается отметить театры г. Екатеринбурга, которые респонденты посещают.

Четвертый блок включает вопросы, посвященные представлениям будущих педа-

гогов о педагогическом потенциале театра: оценка респондентами эффективности театра как средства воспитания и обучения школьников, определение форм обучения с использованием театральных практик (табл. 2).

Таблица 2. Четвертый блок вопросов

Считаете ли вы театр эффективным средством воспитания школьников?	Да, безусловно
	В отдельных случаях
	Нет
В каких аспектах школьной жизни возможно использовать театр (можно несколько)?	Внеклассная работа
	Воспитательные мероприятия
	Только на уроках литературы / истории
	Проекты и конкурсы
	На любом уроке

Пятый блок вопросов направлен на выявление практического опыта студентов в области театрализации: выявлялся имеющийся опыт участия респондентов в организации театральных практик (инсцениро-

вок, школьных постановок, праздников).

Шестой блок вопросов касается знания и применения респондентами различных форм театральных практик (табл. 3).

Таблица 3. Шестой блок вопросов

Приходилось ли вам самим участвовать в организации театральных форм (постановок, инсценировок, праздников, заданий) для школьников?	Несколько раз
	Нет
	Да, часто
Если да, то в какой роли вы участвовали? (режиссер, актер, педагог-организатор, сценарист и др.).	Актер
	Сценарист
	Школьник
	Режиссер
	Педагог-организатор
	Педагог-предметник
Был ли у вас опыт использования театральных форм (инсценировки, драматизация, театральные упражнения, спектакли) в работе со школьниками?	Другое
	Нет, но планирую
	Да, практический опыт
	Да, наблюдал
Какие форматы театральной работы с детьми вам известны / вы применяли? (можно несколько ответов)	Нет и не интересуюсь
	Инсценировка на уроке
	Театральный кружок
	Посещение спектаклей
	Импровизация
	Театральные игры
	Мини-спектакль
	Мастерская
	Перформанс
	Другой

Седьмой блок включает вопросы, направленные на оценку отношения студентов к образовательному потенциалу театральных практик, вопросы о готовности будущих педагогов применять театральные практики в профессиональной деятельности, о возможных ресурсах и барьерах внедрения театральных практик в школьную деятель-

ность (табл. 4).

Восьмой блок содержит вопросы, посвященные организации школьных походов в театр: образовательные цели таких мероприятий, возможные трудности в их реализации, роль педагога в процессе подготовки и обсуждения спектакля (табл. 5).

Таблица 4. Седьмой блок вопросов

1	2
Какие ресурсы / условия необходимы для успешного внедрения театра в школьную практику? Наличие методических материалов / готовых сценариев. Подготовка и мотивация учителя (курсы, мастер-классы). Физическое пространство (актовый зал, сцена). Время в расписании / проектная деятельность. Поддержка администрации школы. Финансовые ресурсы (костюмы, реквизит). Поддержка родителей / сообщества. Желание детей участвовать в театральной деятельности	Оцените важность каждого ресурса / условия по шкале от 1 до 5, где 1 – абсолютно неважно, 5 – очень важно
Каковы, на ваш взгляд, барьеры использования театра в школе?	Недостаток времени Низкая мотивация учеников Нехватка реквизита / помещения Недостаток подготовки педагогов Отсутствие поддержки руководства Боязнь оценивания учащихся и родителей Другие
Какой, на ваш взгляд, должна быть частота использования театрализации в образовании?	От случая к случаю (по проектам) Раз в месяц Несколько раз в месяц Раз в неделю Никогда / не планирую Каждый урок
Оцените утверждения: Театральные практики развивают креативность учащихся. Театр способствует развитию эмпатии и эмоционального интеллекта. Через театральные формы легче формировать навыки сотрудничества. Театр улучшает навыки публичной речи и самопрезентации. Театр помогает глубже понимать литературные и исторические тексты. Театральные практики способствуют формированию нравственных ценностей. Театр – преимущественно развлекательная форма организации деятельности. Театр способствует развитию критического мышления. Театр помогает глубже понимать учебный материал как гуманитарных, так и технических предметов	Оцените утверждения по шкале от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен
Какова ваша готовность применять театральные методы? Использовать театрализацию для объяснения учебного материала. Применять театральные игры и импровизации для развития речи и коммуникации. Разрабатывать сценарии или адаптировать тексты для школьного театра. Включать драматизацию в воспитательные мероприятия. Организовывать театральный кружок или студию. Привлекать родителей к театральным проектам. Использовать театральные методы для работы с детьми с ОВЗ. Применять театральные формы для межпредметных проектов. Организовать театральный поход класса на спектакль	Оцените готовность к каждому виду деятельности по шкале от 1 до 5, где 1 – абсолютно готов, 5 – абсолютно не готов

Окончание таблицы 4

1	2
Каково влияние театральных практик на ожидаемые образовательные результаты? Повышение успеваемости по предмету. Улучшение поведения в классе. Увеличение мотивации к обучению. Развитие навыков межличностного взаимодействия. Укрепление школьной общности / культуры школы	Оцените влияние на каждый ожидаемый результат по шкале от 1 до 5, где 1 – не влияет, 5 – сильно влияет

Таблица 5. Восьмой блок вопросов

Считаете ли вы поход в театр с учениками ценным образовательным мероприятием?	Да, безусловно
	Да, но только при определенных условиях
	Скорее нет
	Нет
Готовы ли вы в будущем организовывать театральные походы?	Готов(а), если будут подходящие условия
	Полностью готов(а)
	Скорее не готов(а)
	Совсем не готов(а)
Какими вы видите основные цели организации школьных походов в театр (можно несколько)?	Воспитательные
	Социальные
	Художественные
	Образовательные
	Другие
Каковы трудности организации театральных походов?	Недостаток интереса учеников
	Финансовые затраты
	Организационные сложности
	Проблемы дисциплины и безопасности
	Недостаток интереса родителей
	Недостаточная поддержка администрации
	Отсутствие подходящих спектаклей
	Несоответствие репертуара возрасту школьников
Какие условия наиболее важны для успешной организации походов в театр?	Другое
	Оцените важность каждого условия по шкале от 1 до 5, где 1 – неважно, 5 – очень важно
Приходилось ли вам участвовать в школьном походе в театр?	Да, многократно
	Да, несколько раз
	Нет
Необходима ли педагогу специальная подготовка для организации похода в театр?	Да, нужны специальные навыки
	Да, но достаточно общих педагогических умений
	Нет, не требуется
Какова роль учителя в театральном походе?	Наставник
	Организатор
	Проводник к искусству
	«Связист» (связь спектакля и учебного материала)
	Администратор
	Такой же зритель, как и все

Анкета включает вопросы закрытого, полужакрытого и открытого типа, а также шкальные утверждения. Такая структура позволила получить как количественные данные, пригодные для статистического анализа, так и качественные комментарии респондентов.

Валидность разработанной анкеты

обосновывается соответствием содержания вопросов изучаемым показателям (отношение студентов к театру, культурный опыт студентов, готовность студентов к применению театрализации в школьной практике). Вопросы анкеты также прошли экспертное обсуждение социологами и специалистами, имеющими опыт работы в области теат-

ральной педагогики. По результатам экспертного обсуждения отдельные формулировки вопросов были уточнены и конкретизированы.

По результатам проведенного анкетирования были изучены полученные эмпирические данные с применением методов количественного и качественного анализа, а также сформулированы ключевые выводы.

Результаты и их обсуждение

Эмпирическая база исследования включила результаты анкетирования 282 студентов Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург). Структура выборки характеризуется доминированием обучающихся 3 курса, доля которых составляет 52,8 %. Студенты 1 и 2 курсов представлены в совокупности 43,2 %, тогда как обучающиеся старших курсов, а также выпускники и действующие педагоги составляют около 4 % выборки. Подобное распределение представляется показательным, поскольку третьекурсники, находясь на этапе активного осмысления профессиональной идентичности, уже обладают определенным культурным и учебным опытом, но еще не в полной мере включены в реальную школьную практику. Это позволяет рассматривать полученные данные как отражение установок будущих педагогов, находящихся в переходной фазе от учебной к профессиональной деятельности.

Анализ частоты посещения театра будущими педагогами показывает, что абсолютное большинство респондентов имеют опыт взаимодействия с театральным искусством, однако для значительной части он носит нерегулярный характер. Наиболее распространенной является стратегия эпи-

зодического посещения: 44,7 % студентов указали, что посещают театр «иногда», еще 34,8 % – «редко». Регулярное посещение театра характерно лишь для 14,2 % опрошенных, в то время как 6,3 % респондентов сообщили, что не посещают театр вовсе. Данные показатели свидетельствуют о том, что театр в целом включен в культурную картину студенческой жизни, но не является устойчивой и систематической формой досуга для большинства будущих педагогов.

Важным аспектом является характер мотивации театральных посещений. Половина респондентов (51,3 %) указывают на собственную инициативу как основной фактор похода в театр. Значительно реже инициатива исходит от ближайшего социального окружения: 18,9 % отмечают влияние друзей, 11,4 % – университета, 10,9 % – родителей, и лишь 7,5 % связывают походы в театр со школьным опытом. Распределение ответов респондентов, представленное на рисунке 1, позволяет говорить о преимущественно внутренне мотивированном характере обращения к театру. Для педагогического контекста это имеет принципиальное значение, поскольку внутренняя мотивация рассматривается в научных работах как ключевое условие осознанного и продуктивного использования культурных практик в образовательной деятельности. В теории самодетерминации внутренние мотивы рассматриваются как мотивационные факторы, обеспечивающие устойчивое вовлечение в деятельность и ее интеграцию в профессиональный опыт личности, что отражает способность субъекта действовать по собственной значимости и интересу, а не под внешним давлением (теория самодетерминации) [11].

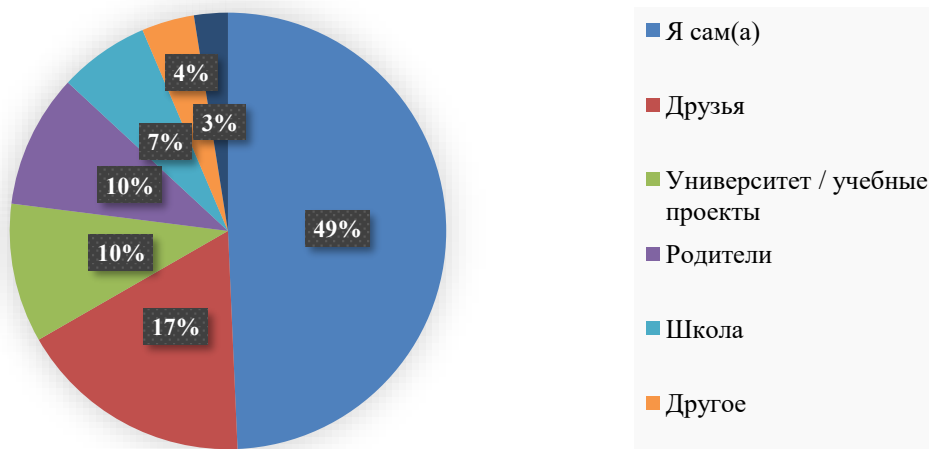


Рис. 1. Инициаторы посещения театра в жизни студентов

Эмпирические исследования профессиональной мотивации педагогов показывают, что внутренние мотивы доминируют среди учителей и связываются с более вы-

соким уровнем личностной вовлеченности и ориентированности на развитие обучающихся [14]. Аналогично изучение мотивации студентов педагогических направлений

фиксирует важность внутренних мотивов, связанных с интересом к профессии и профессиональным целям, что подтверждает значимость такого мотивационного компонента в формировании будущей профессиональной позиции педагога [5].

Оценка роли театра в системе досуга студентов, представленная на рисунке 2, демонстрирует устойчиво положительную динамику. Для 42,6 % респондентов театр играет «небольшую, но ценную роль», еще 36,5 % определяют его значение как «сред-

нее», а 15,2 % характеризуют театр как «очень важную» часть своей культурной жизни. Лишь 5,7 % опрошенных указывают на незначительную роль театра. Таким образом, 94,3 % студентов в той или иной степени признают ценность театра как особой формы художественного опыта. Это позволяет рассматривать театр не как устаревший элемент досуга, а как значимый культурный ресурс, обладающий потенциалом педагогической трансляции.

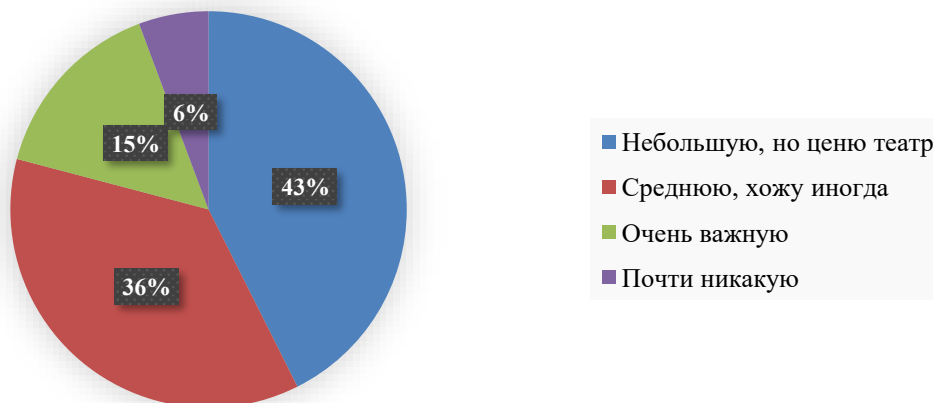


Рис. 2. Роль театра в системе досуга студентов

Особое внимание заслуживают критерии выбора студентами спектакля (рис. 3). Ответы респондентов показывают, что ведущими являются смысловые и содержательные характеристики постановки. Известность произведения и описание спектакля получили по 20,4 %, современная тематика – 13,8 %, рекомендации – 13,6 %, формат спектакля – 13,6 %. Стоимость билета оказалась значимой лишь для 10,7 % опрошенных, что свидетельствует о приоритете содержательной релевантности над внешними критериями и сближает зрительские стратегии студентов с педагогиче-

ской логикой отбора учебного материала. Подобная ориентация позволяет рассматривать театр как образовательный ресурс, доступный в различных организационных формах. Отметим и тот факт, что государственная программа культурного просвещения молодежи «Пушкинская карта», запущенная в сентябре 2021 г., позволяет гражданам от 14 до 22 лет приобретать билеты в театры за счет средств федерального бюджета в пределах 5 000 рублей в год. Это повышает доступность учреждений культуры для молодежи.

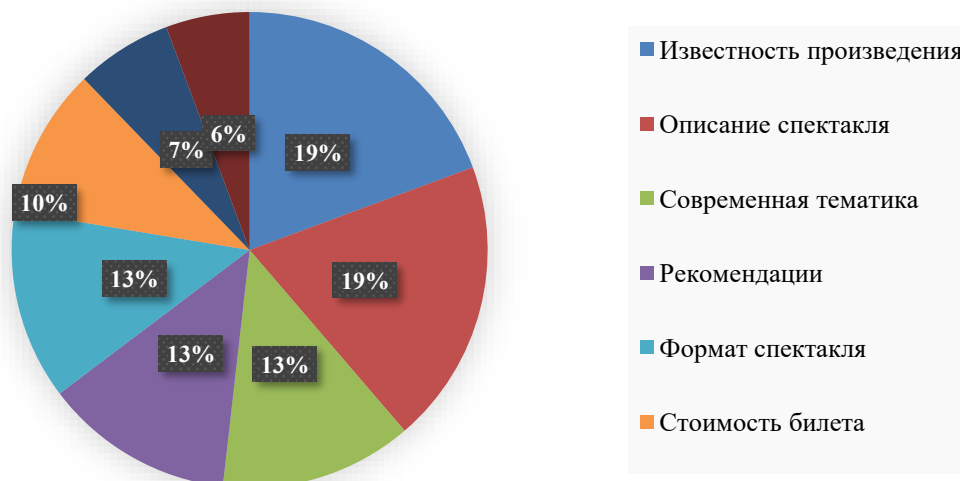


Рис. 3. Факторы выбора спектакля студентами

Однако следует отметить, что важную роль в расширении доступности театра могут играть цифровые форматы театрального искусства. Онлайн-трансляции спектаклей, видеоверсии постановок и цифровые проекты позволяют расширить возможности знакомства с репертуаром и могут использоваться в образовательных целях. Современные театры активно используют цифровые технологии для создания образовательных платформ, виртуальных музеев и интерактивных ресурсов, которые позволяют учащимся напрямую взаимодействовать с культурным наследием и современным театральным искусством. Такие инициати-

вы дают возможность не только наблюдать постановку в записи, но и изучать авторские решения режиссеров, актерскую игру, сценографию и музыкальное сопровождение, а также сопоставлять их с историческим и литературным контекстом. Вместе с тем цифровые форматы имеют ограничения: трансляция не в полной мере передает атмосферу живого театрального действия и непосредственный контакт актера и зрителя, поэтому онлайн-форматы чаще выступают вспомогательным инструментом и пока не получили широкого распространения в образовательной практике.

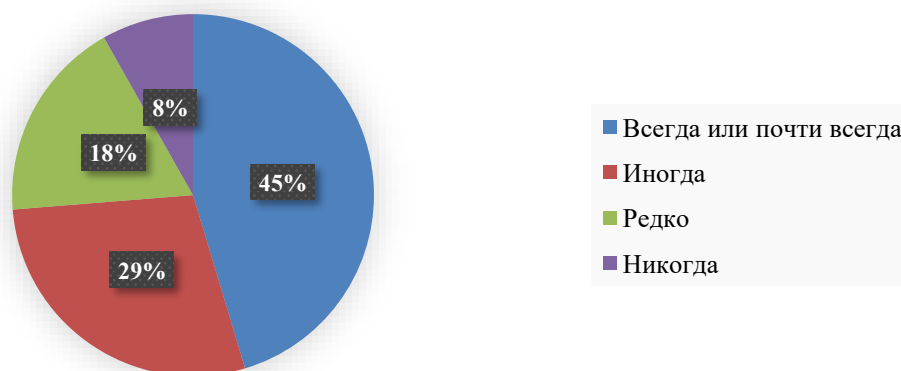


Рис. 4. Частота обсуждения просмотренных спектаклей

Высокий уровень рефлексии театрального опыта подтверждается тем, что 73,8 % респондентов регулярно или эпизодически обсуждают просмотренные спектакли, при этом 45,4 % делают это практически всегда (рис. 4). Это указывает на то, что для значительной части студентов театр становится не только эстетическим переживанием, но и поводом для интерпретации, обсуждения и осмысления. Подобная рефлексивная установка является важнейшим условием трансформации художественного впечатления в образовательный ресурс: театральная деятельность создает пространство для диалога, обсуждения, эмоционального сопереживания и личностной интерпретации увиденного, что описано как механизм культурного и эмоционального взаимодействия между участниками художественного собы-

тия – через сопереживание персонажам и обсуждение пережитого влияет на формирование чувств, эмпатии и способности к рефлексии [3].

При этом предпочтения студентов в отношении формата театра демонстрируют выраженную ориентацию на традиционную модель (рис. 5). Классический академический театр выбирают 78,7 % респондентов, тогда как современные и экспериментальные формы в совокупности привлекают около 17 % опрошенных. Данное соотношение позволяет говорить о доминировании традиционных представлений о театре, что, в свою очередь, объясняет осторожное отношение будущих педагогов к использованию нестандартных театральных форм в образовательной практике.

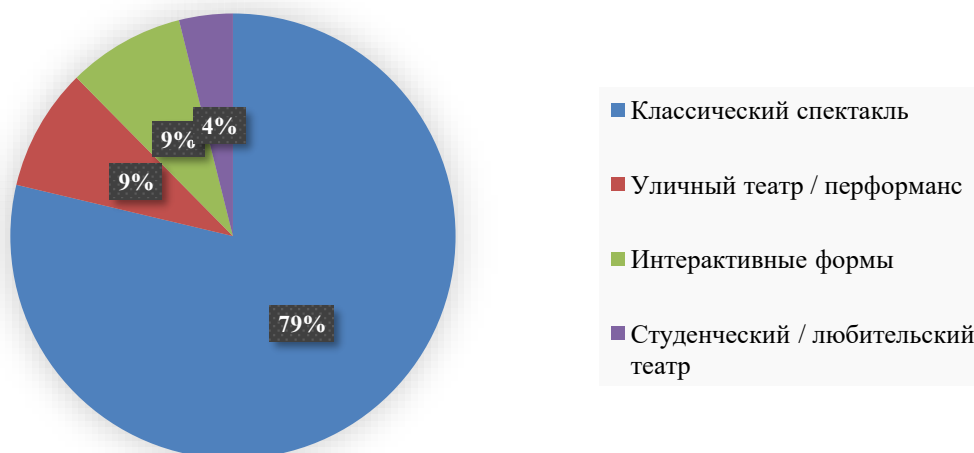


Рис. 5. Предпочитаемые форматы театральных мероприятий

Реальный опыт посещения театров г. Екатеринбурга также имеет значение для формирования педагогических установок. Наиболее часто студенты посещают Свердловский государственный академический театр драмы (17,6 %), Екатеринбургский театр юного зрителя (15,5 %), Екатеринбургский государственный академический театр оперы и балета (15,2 %) и Свердловский государственный академический театр музы-

кальной комедии (13 %). Лишь 4,1 % респондентов указали, что не посещали театры Екатеринбурга. Наличие опыта взаимодействия с театрами, ориентированными в том числе на детскую и подростковую аудиторию, способствует формированию представления о театре как потенциальном партнере школы и ресурсе воспитательной работы.

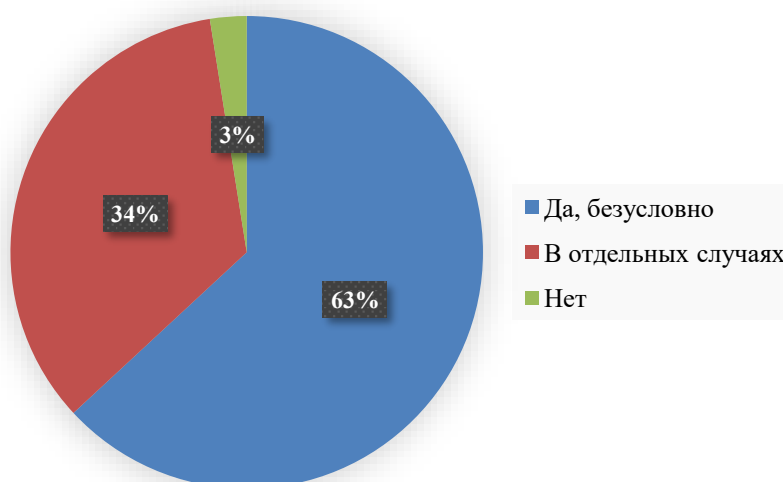


Рис. 6. Оценка эффективности театра как средства воспитания школьников

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что при общем признании педагогической значимости театра студенты фиксируют ряд устойчивых проблем, связанных с организацией и практической реализацией театрализации в образовательном процессе. Прежде всего обращает на себя внимание противоречие между высокой ценностной оценкой театра (рис. 6) и ограниченной готовностью к его систематическому использованию (рис. 7). Так, не-

смотря на то что 97,5 % респондентов полностью или частично признают воспитательный потенциал театра, лишь 11 % выражают готовность применять театральные формы на регулярной основе, например еженедельно. Для большинства студентов театрализация остается практикой эпизодической и проектной, что подтверждается тем, что 37,2 % респондентов рассматривают ее использование преимущественно в рамках отдельных мероприятий или проектов.



Рис. 7. Наличие опыта использования театральных практик в работе со школьниками

Одной из ключевых проблем организации театрализации, отраженных в результатах анкетирования, является восприятие театральной деятельности как ресурсно сложной и трудоемкой. Более половины опрошенных (56,7 %) склонны считать театральные формы педагогической работы затратными по времени, усилиям и организационным ресурсам. Это восприятие напрямую влияет на готовность будущих педагогов включать театрализацию в повседневную школьную практику и объясняет ориентацию студентов на редкое, ситуационное использование театра, а не на его системную интеграцию в учебный процесс.

Существенным фактором, ограничивающим организацию театрализации, является и дефицит методического опыта. Несмотря на то что 71,3 % респондентов имеют личный опыт участия в театральной деятельности, данный опыт в большинстве случаев носит исполнительский характер. В частности, 42,4 % студентов участвовали в театральных формах в роли актеров, тогда как опыт режиссерского, педагогического или организационного сопровождения встречается значительно реже. Это указывает на то, что будущие педагоги в меньшей степени владеют навыками проектирования театральной деятельности как образовательного процесса, что затрудняет самостоятельную организацию театрализации в школе.

Как было отмечено выше, высокая оценка театральных походов как образовательной практики сочетается с осознанием организационных трудностей. Театральный поход с учениками считают ценным 96,5 % респондентов, однако 55,7 % респондентов готовы заниматься его организацией только при наличии благоприятных условий. В представлениях студентов роль учителя в данной форме работы является активной и многоплановой: 23 % рассматривают педагога прежде всего как наставника, 22,5 % — как

организатора, 20,2 % — как проводника к искусству. Лишь 6,6 % склонны воспринимать учителя как равного зрителя, что подчеркивает понимание педагогической ответственности и медиаторской функции учителя в процессе взаимодействия школьников с театром.

Дополнительным ограничением выступает восприятие театра преимущественно как формы внеурочной и воспитательной деятельности. Согласно результатам анкетирования, 28 % студентов связывают использование театра в школе прежде всего с внеурочной работой, 26,4 % — с воспитательными мероприятиями, тогда как лишь 16,6 % рассматривают его как инструмент работы на уроках литературы и истории, и только 14 % допускают возможность применения театральных форм в изучении любого учебного предмета. Это свидетельствует о том, что театр не воспринимается будущими педагогами как универсальная дидактическая технология, а его организация внутри учебного процесса представляется затрудненной. Проблемы организации театрализации проявляются и в оценке театральных походов как образовательной практики.

Указанные результаты анкетирования следует рассматривать в контексте культурной специфики региона, в котором проводилось исследование. Екатеринбург является одним из крупнейших театральных центров России, обладающим развитой театральной инфраструктурой и разнообразным репертуарным предложением. В городе функционируют драматические, музыкальные, кукольные и экспериментальные театры, активно действуют независимые коллективы и фестивальные площадки. Наличие такого культурного пространства формирует более высокий уровень доступности театра для молодежи и может способствовать тому, что студенты педагогических направлений чаще рассматривают театр как значимую культурную практику и потенци-

альный педагогический ресурс. В связи с этим полученные результаты следует интерпретировать с учетом регионального контекста: в городах с менее развитой театральной инфраструктурой характер взаимодействия студентов с театральной культурой и их представления о возможностях театра в образовании могут иметь иную динамику.

В результате основные проблемы организации театрализации в представлениях будущих педагогов связаны не с отрицанием ее педагогической эффективности, а с практическими и методическими затруднениями. Театр воспринимается как значимый, но сложный в реализации ресурс, требующий специальных условий, профессиональной подготовки и методического сопровождения. Выявленные проблемы указывают на необходимость целенаправленного формирования у студентов опыта педагогического проектирования театральной деятельности и включения театрализации в систему профессиональной подготовки будущих учителей не только как художественной, но и как образовательной практики.

Выводы

В целом результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что театр занимает устойчивое место в системе культурных и профессиональных представлений будущих педагогов и воспринимается ими как значимый воспитательный и развивающий ресурс.

Несмотря на позитивную ценностную оценку театра будущими педагогами и признание его эффективности как воспитательного инструмента, сохраняется устойчивое противоречие между признанием педагогического потенциала театрализации и ограниченной готовностью педагогов применять ее систематически в школьной практике. Такое расхождение, по мнению авторов, во многом обусловлено двумя факторами. Во-первых, недостаточность методического обеспечения театрализации: хотя описаны отдельные примеры интеграции театральных форм в уроки литературы, истории и искусств, не существует широкодоступных и апробированных методических моделей, обеспечивающих комплексное применение театральных технологий в учебной деятельности. При этом театрализация требует от педагога высокой подготовленности, умения организовать деятельностьную среду и обеспечить рефлексию участников, что далеко не всегда отражено в традиционной подготовке будущих учителей.

Во-вторых, театральная деятельность как педагогическая практика воспринимается студентами как трудоемкая и ресурсно сложная. Анализ методических публикаций показывает, что для эффективной реализации театрализации на уроках требуется не

только владение специфическими актерскими и режиссерскими навыками, но и способность интегрировать данные формы в учебные цели предметов, адаптировать их к возрастным особенностям учащихся и адекватно оценивать результаты деятельности. Эти требования оказывают влияние на готовность будущих педагогов: недостаток практического опыта и ограниченность методической базы снижают уверенность в возможности регулярного использования театрализации, что находит отражение в обобщенных эмпирических данных исследования.

Полученные результаты соотносятся с поставленной целью исследования и подтверждают наличие противоречия между осознанием педагогического потенциала театра и практической готовностью будущих педагогов к его использованию.

Преодоление выявленных ограничений возможно при условии целенаправленного включения театральных практик в систему профессиональной подготовки педагогов и формирования у студентов опыта осмысленного педагогического сопровождения театра в образовательном процессе. Важным направлением развития профессиональной подготовки в данной области являются разработка и внедрение в основные профессиональные образовательные программы подготовки педагогических кадров учебных модулей, направленных на освоение методики использования театральных форм в образовательном процессе. Содержание таких модулей может включать теоретическое знакомство с основами театральной педагогики, а также практико-ориентированную подготовку: освоение приемов драматизации учебного материала, инсценировки литературных и исторических сюжетов, использование театральных игр и упражнений на уроках и во внеурочной деятельности. Важной частью подготовки могут стать разработка студентами собственных образовательных сценариев и проектов с элементами театрализации, а также освоение методики организации и педагогического сопровождения совместных посещений театра со школьниками.

Не менее значимым является формирование у студентов опыта взаимодействия с учреждениями культуры: участие в мастер-классах, творческих лабораториях и совместных образовательных проектах с театрами. Подобная практика позволяет рассматривать театр не только как форму культурного досуга, но и как полноценный образовательный ресурс. Полученные результаты исследования подтверждают необходимость перехода от эпизодического использования театра к его более системному педагогическому осмыслению в образовательной практике.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бганко, О. Д. Наследие театральной педагогики в профессиональной подготовке будущего педагога / О. Д. Бганко // *Celebrating Culture and Heritage through Language Teaching: Best Practices* : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Москва, 16–17 декабря 2011 года / общая редакция: Г. Н. Гумовская. – Москва : Институт гуманитарного образования и информационных технологий, 2012. – С. 11–21. – EDN UATCRV.
2. Бганко, О. Д. Режиссура педагогических явлений в развитии творческой индивидуальности будущего педагога / О. Д. Бганко // Педагогические основы развития креативности личности в процессе социализации : материалы II Международной научно-практической конференции, Москва, 15 апреля 2005 года. – Москва : Московский гуманитарный педагогический институт, 2005. – С. 117–124. – EDN TZWGTX.
3. Богослова, Е. Г. Значение театральной педагогики в развитии творческих способностей обучающихся / Е. Г. Богослова // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2019. – Т. 8, № 3 (28). – С. 46–48. – DOI: 10.26140/anip-2019-0803-0010. – EDN JVBPNP.
4. Бойкова, О. А. Социокультурное партнерство школы и театра в рамках культурно-образовательного проекта / О. А. Бойкова // *Мир науки, культуры, образования*. – 2016. – № 5 (60). – С. 34–36. – EDN WXGUPD.
5. Борисова, И. В. Мотивация студентов, получающих педагогическое образование / И. В. Борисова // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология*. – 2021. – № 60. – С. 134–148. – DOI: 10.15382/sturIV202160.134-148. – EDN MPUQJC.
6. Бурьянова, И. В. Использование элементов театрального искусства в образовательном и воспитательном процессе / И. В. Бурьянова // *Гуманизация образования*. – 2011. – № 4. – С. 54–57. – EDN OGMOQR.
7. Даржинова, С. В. Театральное искусство как средство формирования и развития личности будущего педагога / С. В. Даржинова // *Вестник Новгородского государственного университета*. – 2008. – № 48. – С. 14–16. – EDN MUOAXF.
8. Климова, Т. А. Образовательный потенциал театрально-педагогических практик / Т. А. Климова // *Национальный психологический журнал*. – 2023. – Т. 18, № 3. – С. 183–190. – DOI: 10.11621/prj.2023.0318. – EDN XHSFOO.
9. Крутихин, М. Д. Роль детского театра и театрализации в обучении и воспитании детей: взгляд педагогов-классиков / М. Д. Крутихин, Е. Е. Андреева // *Вестник социально-гуманитарного образования и науки*. – 2024. – № 2. – С. 49–57. – EDN PAZUCC.
10. Крутихин, М. Д. Театрал : учебно-методическое пособие / М. Д. Крутихин, Е. Е. Андреева. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2025. – 278 с. – EDN MBYUKM.
11. Лабзова, И. Ю. Теория самоопределения и ее применение в зарубежной образовательной практике / И. Ю. Лабзова // *Человек и образование*. – 2017. – № 3 (52). – С. 152–156. – EDN ZXPXAX.
12. Рубцова, О. В. Театр как деятельностная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов / О. В. Рубцова, Т. А. Посакалова, А. Г. Соловьева // *Психологическая наука и образование*. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 52–64. – DOI: 10.17759/pse.2022270105. – EDN MLWOVK.
13. Рубцова, О. В. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования / О. В. Рубцова, Т. А. Посакалова // *Психологическая наука и образование*. – 2020. – Т. 25, № 6. – С. 144–156. – DOI: 10.17759/pse.2020250612. – EDN VFNCOK.
14. Руднова, Н. А. Особенности профессиональной мотивации педагогов дошкольных образовательных учреждений в связи с увлеченностью работой / Н. А. Руднова, Е. Н. Волкова, Д. С. Корниенко // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. – 2023. – Т. 20, № 3. – С. 650–668. – DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-3-650-668. – EDN ALCEFS.
15. Стаина, О. А. Возможности современных форм театрального искусства как эффективных методов обучения и воспитания / О. А. Стаина, Е. М. Петрова // *Инновационное развитие профессионального образования*. – 2020. – № 1 (25). – С. 107–113. – EDN VEWWSC.
16. Сухов, А. О. Методологические аспекты становления театральной педагогики / А. О. Сухов // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2022. – № 2 (220). – С. 19–30. – DOI: 10.23951/1609-624X-2022-2-19-30. – EDN NBJFHC.
17. Сухов, А. О. Театральная педагогика как средство формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов (на материале дисциплины «Культура речи и педагогическая риторика») / А. О. Сухов // *Непрерывное образование: XXI век*. – 2020. – № 1 (29). – С. 82–94. – DOI: 10.15393/j5.art.2020.5351. – EDN GIMKWV.
18. Читолян, А. А. Технологии театральной педагогики как инструментальный изменения учебной мотивации и показателей креативности школьников / А. А. Читолян, О. С. Рыжова // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2023. – № 8 (134). – DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.30. – EDN BCKQFN.
19. Kiprianos, P. Theater in education as an innovative pedagogical tool / P. Kiprianos, M. Spyropoulou // *Edukasiana: Jurnal Inovasi Pendidikan*. – 2025. – Vol. 4, no. 2. – P. 203–210. – DOI: 10.56916/ejip.v4i2.1151. – EDN ACLGYU.
20. Mages, W. K. Educational Drama and Theatre Pedagogy: An Integral Part of Training English-as-a-Foreign-Language Teachers / W. K. Mages // *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*. – 2020. – P. 11–24. – DOI: 10.33178/scenario.14.1.2. – EDN LGRXAU.

R E F E R E N C E S

1. Bganko, O. D. (2012). Nasledie teatral'noy pedagogiki v professional'noy podgotovke budushchego pedagoga = The legacy of theater pedagogy in the professional training of future teachers. *Celebrating Culture and Heritage through Language Teaching: Best Practices*, 11–21. Moscow: Institute of Humanitarian Education and Information Technologies. EDN UATCRV.

2. Bganko, O. D. (2005). Rezhissura pedagogicheskikh yavleniy v razvitiy tvorcheskoy individual'nosti budushchego pedagoga = Directing pedagogical phenomena in the development of creative individuality of a future teacher. *Pedagogical foundations of personal creativity development in the process of socialization*, 117–124. Moscow: Moscow Humanitarian Pedagogical Institute. EDN TZWGTX.
3. Bogoslova, E. G. (2019). Znachenie teatral'noy pedagogiki v razvitiy tvorcheskikh sposobnostey obuchayushchikhsya = The importance of theatrical pedagogy in the development of students' creative abilities. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 8, 3(28), 46–48. DOI: 10.26140/anip-2019-0803-0010. EDN JVBPNP.
4. Boikova, O. A. (2016). Sotsiokul'turnoe partnerstvo shkoly i teatra v ramkakh kul'turno-obrazovatel'nogo proekta = Socio-cultural partnership of school and theater in the framework of a cultural and educational project. *The World of Science, Culture and Education*, 5(60), 34–36. EDN WXGUPD.
5. Borisova, I. V. (2021). Motivatsiya studentov, poluchayushchikh pedagogicheskoe obrazovanie = Motivation of students receiving pedagogical education. *Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 4: Pedagogy. Psychology*, 60, 134–148. DOI: 10.15382/sturIV202160.134-148. EDN MPUQJC.
6. Buryanova, I. V. (2011). Ispol'zovanie elementov teatral'nogo iskusstva v obrazovatel'nom i vospitatel'nom protsesse = The use of elements of theatrical art in the educational and educational process. *Humanization of Education*, 4, 54–57. EDN OGMOQR.
7. Darzhinova, S. V. (2008). Teatral'noe iskusstvo kak sredstvo formirovaniya i razvitiya lichnosti budushchego pedagoga = Theatrical art as a means of forming and developing the personality of a future teacher. *Bulletin of the Novgorod State University*, 48, 14–16. EDN MUOAXF.
8. Klimova, T. A. (2023). Obrazovatel'nyy potentsial teatral'no-pedagogicheskikh praktik = Educational potential of theatrical and pedagogical practices. *National Psychological Journal*, 18(3), 183–190. DOI: 10.11621/npj.2023.0318. EDN XHSFOO.
9. Krutikhin, M. D., Andreeva, E. E. (2024). Rol' detskogo teatra i teatralizatsii v obuchenii i vospitanii deyey: vzglyad pedagogov-klassikov = The role of children's theater and theatricalization in the education and upbringing of children: The view of classical teachers. *Bulletin of Social and Humanitarian Education and Science*, 2, 49–57. EDN PAZUCC.
10. Krutikhin, M. D., Andreeva, E. E. (2025). Teatral' = The theater-goer. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 278 p. EDN MBYUKM.
11. Labzova, I. Yu. (2017). Teoriya samoopredeleniya i ee primeneniye v zarubezhnoy obrazovatel'noy praktike = Theory of self-determination and its application in foreign educational practice. *People and Education*, 3(52), 152–156. EDN ZXPXAX.
12. Rubtsova, O. V., Poskakalova, T. A., Solovyeva, A. G. (2022). Teatr kak deyatel'nostnaya tekhnologiya vospitaniya i formirovaniya lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov = Theater as an activity technology of education and formation of personal educational results. *Psychological Science and Education*, 27(1), 52–64. DOI: 10.17759/pse.2022270105. EDN MLWOVK.
13. Rubtsova, O. V., Poskakalova, T. A. (2020). Teatral'naya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya i obucheniya v podrostkovom vozraste: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya = Theatrical activity as a means of development and education in adolescence: Results of an empirical study. *Psychological Science and Education*, 25(6), 144–156. DOI: 10.17759/pse.2020250612. EDN VFNCOK.
14. Rudnova, N. A., Volkova, E. N., Kornienko, D. S. (2023). Osobennosti professional'noy motivatsii pedagogov doskol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy v svyazi s uvlechennost'yu rabotoy = Features of professional motivation of teachers of preschool educational institutions in connection with their passion for work. *Bulletin of the RUDN University. Series: Psychology and Pedagogy*, 20(3), 650–668. DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-3-650-668. EDN ALCEFS.
15. Staina, O. A., Petrova, E. M. (2020). Vozmozhnosti sovremennykh form teatral'nogo iskusstva kak effektivnykh metodov obucheniya i vospitaniya = The possibilities of modern forms of theatrical art as effective methods of teaching and upbringing. *Innovative Development of Vocational Education*, 1(25), 107–113. EDN VEWWSC.
16. Sukhov, A. O. (2022). Metodologicheskie aspekty stanovleniya teatral'noy pedagogiki = Methodological aspects of the formation of theatrical pedagogy. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2(220), 19–30. DOI: 10.23951/1609-624X-2022-2-19-30. EDN NBJFHC.
17. Sukhov, A. O. (2020). Teatral'naya pedagogika kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoy kompetentnosti budushchikh pedagogov (na materiale distsipliny «Kul'tura rechi i pedagogicheskaya ritorika») = Theatrical pedagogy as a means of forming the communicative competence of future teachers (based on the material of the discipline "Culture of speech and pedagogical rhetoric"). *Continuing Education: 21st Century*, 1(29), 82–94. DOI: 10.15393/j5.art.2020.5351. EDN GIMKWV.
18. Chitokhyan, A. A., Ryzhova, O. S. (2023). Tekhnologii teatral'noy pedagogiki kak instrumentariy izmeneniya uchebnoy motivatsii i pokazateley kreativnosti shkol'nikov = Technologies of theatrical pedagogy as a tool for changing educational motivation and indicators of creativity of schoolchildren. *International Scientific Research Journal*, 8(134). DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.30. EDN BCKQFN.
19. Kiprianos, P., Spyropoulou, M. (2025). Theater in education as an innovative pedagogical tool. *Edukasiana: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 4(2), 203–210. DOI: 10.56916/ejip.v4i2.1151. EDN ACLGYU.
20. Mages, W. K. (2020). Educational Drama and Theatre Pedagogy: An Integral Part of Training English-as-a-Foreign-Language Teachers. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 11–24. DOI: 10.33178/scenario.14.1.2. EDN LGRXAU.

ОЦЕНКА МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ: СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ И СРЕДСТВА

Никитина Татьяна Владимировна,

SPIN-код: 9313-5821

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей физики, Снежинский физико-технический институт НИЯУ МИФИ, Российская Федерация, г. Снежинск, ntv74rus@yandex.ru

Даммер Манана Дмитриевна,

SPIN-код: 8129-6431

доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и технологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Российская Федерация, г. Челябинск, dammermd@cspu.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты; подготовка будущих учителей; учителя физики; методика преподавания физики; методическая подготовка; методические компетенции; контрольная работа; уроки физики; технологические карты уроков; самоанализ урока; педагогическая практика

АННОТАЦИЯ. Методические компетенции являются ключевой составляющей модели будущего учителя-предметника. Оценку методических компетенций будущего учителя физики целесообразно осуществлять на педагогической практике в трех формах контроля (устного, письменного, тестового) с использованием следующих средств: анализ открытого урока физики, проведенного студентом-практикантом, технологическая карта к нему и самоанализ этого урока, диагностическая контрольная работа, содержащая вопросы методики преподавания соответствующего раздела школьного курса физики. Целью статьи является описание названных форм и средств оценки методических компетенций будущего учителя физики. Научная новизна результатов исследования заключается в представлении в полном объеме взаимодополняющих форм и средств для оценки методических компетенций с целью повышения объективности этой оценки. Теоретическая значимость состоит: 1) в уточнении критериев оценки методических компетенций анализа открытого урока и технологической карты к нему; 2) в разработке содержания критериев оценки методических компетенций с помощью диагностической контрольной работы и самоанализа открытого урока. Дидактические материалы, разработанные в ходе исследования и представленные в настоящей статье, могут служить основой для повышения качества подготовки будущего учителя физики в педвузе. В этом состоит практическая значимость материалов статьи.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Никитина, Т. В. Оценка методических компетенций будущего учителя физики: современные формы и средства / Т. В. Никитина, М. Д. Даммер // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 280–293.

ASSESSMENT OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCIES OF A FUTURE PHYSICS TEACHER: MODERN FORMS AND MEANS

Nikitina Tatyana Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of General Physics, Snezhinsky Institute of Physics and Technology of NRC MEPhI, Russian Federation, Snezhinsk

Dammer Manana Dmitrievna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Physics and Technology, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Russian Federation, Chelyabinsk

KEYWORDS: pedagogical universities; students; training of future teachers; physics teachers; methods of teaching physics; methodological training; methodological competencies; control work; physics lessons; lesson technological maps; lesson introspection; pedagogical practice

ABSTRACT. Methodological competencies are a key component of the model of a future subject teacher. It is advisable to assess the methodological competencies of a future physics teacher during pedagogical practice in three forms of control (oral, written, and test-based) using the following tools: analysis of an open physics lesson conducted by a student intern, a technological map for the lesson, and a self-analysis of the lesson, as well as a diagnostic test containing questions on the methodology of teaching the relevant section of the school physics course. The purpose of this article is to describe these forms and tools for assessing the methodological competencies of a future physics teacher. The scientific novelty of the research results lies in the full presentation of complementary forms and means for assessing methodological competencies in order to increase the objectivity of this assessment. The theoretical significance consists of: 1) refining the criteria for assessing methodological competencies in the analysis of an open lesson and its technological map; 2) developing the content of the criteria for assessing methodological competencies using a diagnostic test and self-analysis of an open lesson. The didactic materials developed during the research and presented in this article can serve as a basis for improving the quality of training for future physics teachers at a pedagogical university. This is the practical significance of the article's materials.

FOR CITATION: Nikitina, T. V., Dammer, M. D. (2026). Assessment of the Methodological Competencies of a Future Physics Teacher: Modern Forms and Means. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 280–293.

Введение

Согласно федеральным государственным стандартам (далее – ФГОС) 44.03.05 (бакалавриат)¹ и 44.04.01 (магистратура)² профессиональная модель будущего учителя физики формируется через совокупность компетенций – универсальных и общепрофессиональных. Базовой профессиональной дисциплиной для будущего учителя физики является «Методика обучения и воспитания (физика)». Следовательно, регламентированные стандартом компетенции характеризуют готовность и способность выпускника вуза осуществлять образовательный процесс по физике в школе, используя адекватные методические формы, методы, средства и технологии обучения физике. Другими словами, универсальные и общепрофессиональные компетенции будущего учителя согласно ФГОС являются методическими. Определение «методические» обозначает круг деятельности, в котором эти компетенции могут быть реализованы и оценены.

Специфика научной области «Методика обучения и воспитания (физика)» заключается в изучаемых ею видах учебно-познавательной деятельности, характерной именно для школьного курса физики. К ней относятся: методика формирования физических (явлений, законов, физических величин, свойств тел, фундаментальных физических теорий) и методологических понятий, связанных с физикой; методика формирования учебных действий в области физического эксперимента и решения физических задач, развитие универсальных учебных действий на материале физики, организация проектной деятельности учащихся по физике и др. Все названные направления профессиональной деятельности будущего учителя физики отражены в дескрипторах компетенций в образовательных программах педвузов.

Развернутую информацию о методических компетенциях учителя дает анализ проведенного урока: специфика взаимодействия учителя с учениками, особенности коммуникативного стиля учителя, различные аспекты речи (выразительность, четкость и последовательность и др.). Технологическая карта урока является значимым средством оценки методических компетен-

ций будущего учителя физики, поскольку позволяет оценить готовность будущего учителя проводить урок в соответствии с требованиями ФГОС основного и среднего образования. Самоанализ проведенного урока запускает процессы рефлексивной оценки готовности к будущей профессиональной деятельности самим студентом. В настоящее время активно развиваются формы и средства тестовой оценки методических компетенций, которые имеют свои преимущества и недостатки перед названными выше.

Цель исследования: описать современные формы и средства оценки методических компетенций будущего учителя физики.

Обзор литературы

Международные исследования в области образования затрагивают и вопросы подготовки учителя. К таким исследованиям относятся TALIS, SABER-учителя, TEDS-M, NorBA. Л. Е. Курнешова и Д. В. Дыдзинская отмечают, что «в рамках международных и общероссийских исследований используются преимущественно два метода оценки педагогов: внешняя формализованная оценка в формате тестирования и самооценка в формате анкетирования» [8, с. 76]. В настоящее время создаются единые федеральные оценочные материалы [1] для оценки предметных и методических компетенций учителей. Наиболее близким к проблеме оценки методических компетенций будущего учителя физики является исследование TEDS-M, направленное на анализ компетентности учителя математики. Г. С. Ковалева выделяет следующие особенности этого исследования: «качество педагогического образования оценивалось непосредственно в ходе измерения уровня и качества подготовки будущих учителей в конце обучения в вузе, а также в ходе анализа организации и функционирования системы обеспечения качества педагогического образования» [7, с. 126]. По мнению Н. В. Алтынниковой «оценка компетенций педагогических работников, проводимая с учетом контекстов образовательной среды и функций самого педагога в условиях решения современных задач обучения, воспитания и развития личности, является одним из управленческих механизмов системы образования» [16, с. 68–69].

Вопросам диагностики предметных и методических компетенций учителей химии посвящено исследование С. В. Слинкина, Э. Ф. Садыковой и В. В. Ключевой [14]. Авторы предлагают проверять сформированность методических компетенций учителя-предметника на основе методических материалов для государственной итоговой аттестации обучающихся по данному пред-

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование».

² Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование».

мету. В исследовании С. И. Десненко средства для оценки методических компетенций учителя физики связаны с процедурой контроля, выделены оценочные средства для предварительного, текущего и рубежного контроля [5]. Представленные автором примеры заданий представляют собой совокупность средств тестового, письменного и устного контроля, но в то же время содержание заданий связано скорее с общими вопросами дидактики, оно не отражает специфики учебного предмета «Физика».

В исследовании Н. В. Алтынниковой, А. В. Дорофеева, А. А. Музаева и С. Т. Сагитова разработана методика выявления профессиональных дефицитов у педагогических работников. При этом под профессиональными дефицитами авторы понимают отсутствие или недостаточное развитие профессиональных компетенций, вызывающее типичные затруднения в выполнении тех или иных трудовых функций. Задания в диагностических материалах разделены на три блока: целеполагание, обучение, оценка и контроль – основные компоненты процесса обучения. В структуре работы имеются задания различного уровня сложности (базовый, повышенный, высокий), предусмотрены тестовые задания закрытого типа и кейс-задания [16]. Тестовой форме оценки методических компетенций посвящено также исследование А. А. Марголиса и коллектива авторов [2], в котором описан опыт проведения независимой оценки профессиональных компетенций будущих педагогов в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога¹ и Федеральными государственными стандартами общего образования².

В структуре диагностических работ исследователи (Н. В. Алтынникова, А. А. Марголис) нередко применяют наряду с тестовыми и кейс-задания, под которыми понимается «педагогическая ситуация, моделирующая профессиональную задачу, проблему. Кейс направлен на проверку планирования последовательности профессиональных действий и полноту их реализации» [2, с. 80]. Предлагаемые данными авторами задания позволяют оценить лишь общеметодические компетенции учителя, минуя частные вопросы преподавания предмета.

В содержание методических компетенций учителя входит также устная речь учи-

теля. Оценка «живого» образовательного процесса, реализуемого начинающим учителем, – весьма трудоемкая задача. О. Г. Ивановская выдвигает следующие критерии к речи учителя: правильность, выразительность, точность и ясность. Правильность речи связана с понятием языковой нормы, выразительность речи означает богатство набора языковых средств, адекватно передающих содержание учебного материала, точность речи зависит от количества признаков объекта или явления, необходимых для достижения ясности на определенном уровне, в свою очередь, ясность означает совпадение уровней восприятия: язык, слова, примеры учителя должны быть понятны ученикам [6].

Устная и письменная речь учителя как объекты со слабо формализуемыми параметрами предполагает экспертную оценку методических компетенций учителя. В ходе оценивания эксперт аккумулирует свой профессиональный опыт, поэтому данный метод является наиболее субъективным. Для снижения субъективизма можно применять следующие меры: привлечение к оценке нескольких экспертов и учет результирующей оценки, привлечение наиболее опытных экспертов, формализация процедуры оценивания (регламенты, шаблоны, системы оценки, экспертные листы), автоматизация процесса оценивания (применение тестовых заданий закрытого типа).

Важным в оценке методических компетенций будущего учителя является не только «живой» урок, но и его технологическая карта и самоанализ проведенного урока. Г. Г. Лаптиева и Н. А. Иванова выделяют 9 критериев для осуществления самоанализа урока (целеполагание, мотивация учащихся, соответствие требованиям ФГОС, методические аспекты и др.) и целый ряд показателей по каждому критерию [9]. По мнению авторов, «самоанализ урока – работа сложная и творческая, ничуть не уступающая по трудности его подготовке и проведению» [9, с. 38].

Таким образом, наибольшее внимание в новейших публикациях уделяется тестовой форме оценки методических компетенций учителя. Также для исследователей представляют интерес оценка урока, проведенного учителем, его устная речь. Оценке письменной речи учителя и самоанализу собственной профессиональной деятельности уделяется сравнительно небольшое внимание. В то же время считаем, что комплексная оценка методических компетенций учителя физики является наиболее объективной.

Отдельно отметим, что вопросы оценки методических компетенций будущего учителя

¹ Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»».

² Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

ля физики, конкретизированные применительно к данному учебному предмету, не рассматриваются в исследованиях международного уровня, что может быть связано со сравнительно небольшим количеством возможных респондентов для выполнения исследования и иными причинами. Думаем, что данное направление научно-педагогического поиска все же актуально для исследований, оно является специфичным для отечественной дидактики и связано с запросом государства¹ на улучшение качества подготовки педагогических кадров.

В зарубежных исследованиях при обсуждении проблем оценки учебных достижений обучающихся рассматриваются вопросы взаимодополняемости формирующей и итоговой оценки [20], нормативной и критериальной оценки [17; 18]. В рамках проведенного исследования разработанные средства оценки (анализ открытого урока физики, проведенного студентом-практикантом, технологическая карта к нему и самоанализ этого урока) являются средствами критериальной оценки, а диагностическая контрольная работа – нормативной. Данные средства оценки используются в ходе промежуточной аттестации студентов и не представляется целесообразным однозначно отнести их к средствам формирующего либо итогового оценивания. В то же время данные средства позволяют реализовать цикл обратной связи со студентом, что повышает эффективность образовательного процесса. Этот вопрос рассматривается в исследовании [19]. В отечественной школе [11] обращается внимание в первую очередь на функции оценки в образовательном процессе – контролирующую, обучающую, воспитывающую.

Методология и методы исследования

На *первом этапе* исследования были проанализированы и уточнены дидактические средства и критерии оценки методических компетенций учителя физики: оценка урока, проведенного студентом на педагогической практике, и технологической карты к нему, письменный самоанализ этого урока (см. Обзор литературы). Был уточнен понятийный аппарат исследования, а именно понятия «оценка» и «контроль», проведено разграничение этих понятий. Контроль (фр. *controle* – «проверка», «наблюдение») – это деятельность, включающая проведение измерений, экспертиз, испытаний или оценивание одной или нескольких характеристик объекта и сравнение полученных результатов с установленными требованиями

для определения уровня соответствия нормам каждой из этих характеристик [12]. Оценка – это определение степени успешности в освоении знаний, умений, навыков, предусмотренных учебной программой [12]. Контроль является более широким понятием, включающим понятие «оценка».

На *втором этапе* было проанализировано содержание дисциплины «Методика обучения и воспитания (физика)» для разработки диагностической контрольной работы в соответствии с тенденциями оценки деятельности учителя в международных и национальных сопоставительных исследованиях (см. Обзор литературы). Г. И. Саранцев отмечает, что в последние годы методика обучения физике претерпевает значительные изменения. Традиционно методическая подготовка учителя в педвузе сводилась к изучению методических рекомендаций по усвоению материала, но в настоящее время методика обучения физике превратилась в самостоятельную науку, имеет свой сложный объект исследования – обучение и воспитание, а предметом исследования являются методические системы, состоящие из целей, содержания, форм, методов, средств и технологий обучения, закономерных связей между этими компонентами, факторов внешней среды, влияющих на функционирование и развитие этих систем². С этим нельзя не согласиться: классический курс методики обучения физики, изложенный в учебных пособиях А. В. Усовой, М. Д. Даммер [17] и С. Е. Каменецкого, Н. С. Пурышевой [15], нуждается в дополнении в связи с обновлением материально-технической базы школ, в том числе и для реализации внеурочной деятельности по физике, и в связи с процессами цифровой трансформации образования. Все эти изменения должны быть учтены в оценке методических компетенций будущего учителя физики.

И. Ф. Маркинов выделил ведущие научные подходы, которые оказывают значительное влияние на формирование содержания предметной области, поскольку они выполняют функцию обоснованной научной базы комплексного осмысления познаваемого объекта, определяют отбор и интерпретацию получаемой информации, а также критерии и показатели для ее оценки³. Проведенный анализ системного, деятельностного, информационного, антропологического, гуманистического, аксиологического и культурологического подходов применительно к методике обучения

¹ Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года».

² Маркинов И. Ф. Методологические и теоретические основания методики обучения интерпретации в систематическом курсе биологии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.2. Челябинск, 2023. 43 с.

³ Там же.

физике позволил обосновать перечень тем, влияющих на содержание методических компетенций будущего учителя физики (табл. 1). Данный анализ позволил конкретизировать разделы диагностической кон-

трольной работы в соответствии со специфическими видами профессиональной деятельности учителя физики и обосновать полноту и системность предлагаемых заданий.

Таблица 1. Влияние общенаучных и частных подходов на содержание дисциплины «Методика обучения и воспитания (физика)»

<i>Системный (Сист)</i>
Структура школьного курса физики, отраженная в федеральных рабочих программах и учебниках; система физических понятий (явление, величина, закон, свойство тела, прибор, технологический процесс, фундаментальная физическая теория) и методика их формирования; метод научного познания
<i>Деятельностный (Деят)</i>
Структура уроков разного типа, формирование универсальных учебных действий, специфические виды деятельности (деятельность по решению физических задач, экспериментальная и исследовательская деятельность), внешние и внутренние мотивы к изучению школьного курса физики, к построению индивидуальной образовательной траектории, связанной с физическим образованием, физико-технической деятельностью, проектная деятельность
<i>Информационный (Инф)</i>
Внутрипредметные связи между разделами школьного курса физики; междисциплинарные связи физики с другими областями знания; цифровая трансформация экспериментальной деятельности; цифровизация общедидактических средств обучения; развитие мягких навыков
<i>Антропологический (Антроп)</i>
Диагностика учебных достижений учащихся, дифференцированное обучение, работа с одаренными в области физики и высокомотивированными школьниками, работа с отстающими школьниками
<i>Гуманистический (Гум)</i>
Проектирование индивидуальной образовательной траектории учащегося, работа с учащимися с ОВЗ, с билингвальными школьниками, технологии сотрудничества; формирование личностных результатов обучения средствами учебного предмета «Физика»
<i>Аксиологический (Акс)</i>
Роль физики в естественных науках, в развитии науки и технологий, в обеспечении технологического суверенитета страны, в подготовке инженерных кадров и в системе профориентационных мероприятий, ценность и актуальность педагогической профессии; роль самостоятельной работы в изучении физики
<i>Культурологический (Культ)</i>
История развития физической науки, ее влияние на развитие научно-технического прогресса; формирование научного мировоззрения, физическая картина мира; современные достижения в области физики и перспективные направления развития; достижение личностных результатов обучения средствами учебного предмета «Физика»

При разработке диагностической контрольной работы мы опирались на следующие требования, сформулированные в исследовании Н. В. Алтынниковой [16], изменив приоритетность в соответствии со спецификой контингента испытуемых (студенты – будущие учителя физики):

1. Учет специфики образовательной области – методика обучения физике.
2. Соответствие содержания оценочных материалов требованиям ФГОС 44.03.05 «Педагогическое образование», ФГОС основного общего образования, федеральной рабочей программе по физике для основной школы (базовый уровень).
3. Направленность оценочных материалов на выявление готовности педагогов выполнять трудовые функции и трудовые действия профессионального стандарта педагога.
4. Практикоориентированность оценочных материалов.
5. Автоматизированная проверка результатов выполнения заданий закрытого типа в сочетании с экспертной оценкой выполнения заданий открытого типа.

На *третьем этапе* осуществлялась апробация теста, что позволило сделать вывод о его надежности и валидности. Исследование проводилось в ходе педагогической практики студентов (будущих учителей физики) в основной школе по разделу «Электрические явления», изучаемому в третьей четверти учащимися 8-х классов г. Челябинска. Оценочные процедуры осуществлялись в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете. В качестве средств оценки использовались: критерии оценки урока (устная и письменная формы контроля), критерии оценки технологической карты проведенного урока (письменная форма контроля), критерии самоанализа проведенного урока (письменная форма контроля), диагностическая контрольная работа (тестовая и письменная формы контроля).

Результаты исследования и их обсуждение

Методические компетенции учителя физики являются ключевой составляющей модели будущего специалиста. Оценку ме-

тодических компетенций будущего учителя физики целесообразно осуществлять на педагогической практике в трех формах контроля: устной, письменной и тестовой. Целесообразно использовать комплекс дидактических средств: критерии оценки открытого урока, его технологической карты и самоанализа, диагностической контрольной работы, охватывающей методику изучения раздела школьного курса физики, в который входит тема открытого урока. Общая схема оценки представлена в таблице 6. Опишем последовательно и обсудим все названные формы и средства.

Устная форма контроля методических компетенций применяется при оценивании

открытого урока физики, проведенного студентом. К частнометодическим нормам устной речи учителя физики относится ряд специальных умений: описать и объяснить физическое явление, определить физическую величину, правильно описать физический прибор, сопровождать физический опыт четким и логическим рассказом, грамотно читать графики, строить рассказ по рисунку, объяснять чертежи и схемы, правильно читать физическую задачу. Общие дидактические нормы устной речи учителя физики описаны в литературном обзоре. Критерии оценки открытого урока физики, проведенного студентом-практикантом, представлены в таблице 2.

Таблица 2. Критерии оценки открытого урока, проведенного студентом (будущим учителем физики) во время педагогической практики

Критерий	Баллы
<i>Подготовка и планирование:</i> разработка плана проведения урока в соответствии с его основными этапами: мотивирование к учебной деятельности, актуализация знаний; постановка учебной проблемы, построение проекта решения проблемы, закрепление изученного материала, домашнее задание, инструктаж по его выполнению, подведение итогов урока; подбор необходимого оборудования и материалов для проведения учебного физического эксперимента	до 11
<i>Объяснение и демонстрация:</i> правильность, выразительность, точность и ясность речи учителя; демонстрация правильной техники выполнения эксперимента и использования оборудования	до 14
<i>Взаимодействие с учащимися:</i> постановка проблемы и вовлечение учащихся в ее активное обсуждение; учет индивидуальных особенностей и уровня подготовки учащихся	до 14
<i>Рефлексия:</i> подведение итогов урока, получение обратной связи от учащихся	до 11
Перевод баллов в оценку: 50–45 баллов – отлично «5», 44–40 баллов – хорошо «4», 39–30 баллов – удовлетворительно «3»	

Письменная форма контроля методических компетенций учителя физики применяется при оценивании предоставленной технологической карты урока, проведенного в ходе педагогической практики, и при самоанализе этого урока, поскольку навыки письменной речи учителя физики проявляются при разработке дидактических материалов для учащихся, работе с отчетной документацией и др. [3; 4]. Структура технологической карты урока является общеизвестной, в то время как критерии ее оценки требуют разработки, предложенные нами критерии представлены в таблице 3. Ценность самоанализа урока заключается в погружении в профессиональную деятельность, повышении ее качества, осознанности, возможности выстраивания целостной и непрерывно развивающейся системы образовательного взаимодействия «преподаватель – студент». В самоанализе могут быть учтены различные аспекты проведения урока. В контексте описываемого в данной статье исследования учитывались только методические и общеметодические

аспекты, изучаемые в рамках дисциплины «Методика обучения и воспитания (физика)» (табл. 4). Критерии оценки самоанализа урока приведены в таблице 5. Открытый урок и технологическая карта, самоанализ урока входят в комплексную оценку методических компетенций будущего учителя физики. Отметим, что описание научно-методических оснований для определения критериев оценивания данных работ студентов-практикантов является предметом обсуждения для отдельной научной статьи.

Тестовая форма контроля методических компетенций будущего учителя физики представляет собой набор заданий закрытого и открытого типа (кейс-заданий, ситуационных заданий и др.), которые упорядочены в соответствии с уровнем сложности. Последняя форма оценки методических компетенций проводится по итогам педагогической практики в стенах вуза. Особенности конструирования тестовых заданий закрытого типа определяются во многом используемой технологической платформой.

Таблица 3. Критерии оценки технологической карты открытого урока, проведенного студентом (будущим учителем физики) в ходе педагогической практики

Критерий	Баллы
<i>Цель урока:</i> связь цели с темой урока; степень осознанности учителем цели; реальность достижения цели; соотносимость цели с типом и содержанием урока; цель должна быть ориентирована на личность ученика, выражена в форме глагола, характеризующего действия по освоению знаний и умений	до 10
<i>Содержание:</i> соответствие учебного материала дидактическим принципам научности, доступности, наглядности, последовательности, системности; упорядоченность учебных заданий в соответствии с принципом «от простого к сложному»; целесообразность использования наглядного материала	до 15
<i>Методы:</i> использование проблемных методов: частично-поисковый, исследовательский; чередование материала разной степени трудности, разнообразие видов учебной деятельности	до 15
<i>Контроль:</i> планируемые личностные, метапредметные и предметные результаты соответствуют содержанию этапов урока, разработанного студентом	до 10
Перевод баллов в оценку: 50–45 баллов – отлично «5», 44–40 баллов – хорошо «4», 39–30 баллов – удовлетворительно «3»	

Таблица 4. Критерии оценки самоанализа открытого урока, проведенного студентом (будущим учителем физики) в ходе педагогической практики

Критерий	Баллы
<i>Полнота и глубина анализа:</i> учитывается, насколько детально и обоснованно студент проанализировал структуру и содержание своего урока, его соответствие ФГОС	10
<i>Качество рефлексии:</i> оценивается способность студента критически осмыслить свой опыт, выявить трудности и предложить пути их преодоления	10
<i>Перспектива профессионального развития:</i> учитывается, насколько реалистично и конкретно студент описывает планы по использованию полученных знаний и опыта	5
<i>Оформление и структура ответа:</i> оцениваются логичность изложения, грамотность	5
Перевод баллов в оценку: 30–27 баллов – отлично «5», 26–22 балла – хорошо «4», 21–17 баллов – удовлетворительно «3»	

Демонстрационный вариант диагностической контрольной работы по итогам педагогической практики в основной школе представлен ниже. Задания составлены с учетом общенаучных подходов к содержанию дисциплины «Методика обучения и воспитания (физика)» и базовых нормативных документов (ФГОС «Педагогическое образование», Профессиональный стандарт педагога, табл. 5). Задания ориентированы на предметные (вопросы 5–10, 16, 20), общеметодические (вопросы 1–4, 19) и частнометодические (вопросы 5–20) компетенции учителя физики, соответствуют ФГОС и профессиональному стандарту педагога. Практикоориентированность оценочных материалов обеспечивается за счет того, что методические компетенции оценивались на заданиях того раздела физики, на котором студенты проходили практику. Тестовые задания были размещены на Google Forms, задания закрытого типа проверялись автоматически, задания открытого типа оценивались преподавателем.

Диагностическая работа по итогам педагогической практики в основной школе

Инструкция по выполнению работы.

На выполнение работы дается 90 минут. Работа включает в себя 20 заданий, из которых 15 заданий с выбором ответа и 5 заданий с развернутым ответом.

При выполнении работы не разрешает-

ся пользоваться учебниками, справочными материалами. Контрольная работа имеет приложение: «Метапредметные и личностные результаты обучения». При необходимости можно пользоваться черновиком. Записи в черновике проверяться и учитываться в оценивании выполнения задания не будут.

Задания 1–15 оцениваются в 1 балл, задания 16–18 – 5 баллов, задания 19, 20 – 10 баллов. Максимальное количество баллов – 50. Перевод баллов в оценку: 30–27 баллов – отлично «5», 26–22 балла – хорошо «4», 21–17 баллов – удовлетворительно «3».

Раздел 1: общие вопросы в профессиональной деятельности учителя.

1. Установите правильную последовательность:

Этапы урока с объяснением учителя:

- а) объяснение учителем нового материала;
- б) формулировка темы, цели и задач занятия;
- в) проверка усвоения материала (беседа, опрос);
- г) актуализация знаний;
- е) домашнее задание.

2. Установите соответствие:

Тип контроля: 1) текущий; 2) тематический; 3) рубежный; 4) итоговый.

Средство контроля в основной школе:

- а) ВПР; б) ОГЭ; 3) контрольная работа; 4) самостоятельная работа.

3. Выберите подходящий инструмент для организации групповой проектной ра-

боты в режиме асинхронного обучения в основной школе:

а) Google Drive; б) Skype; в) Zoom; г) Сферум.

4. В классе обучается школьник с нарушением зрения. Какими рекомендациями вы будете руководствоваться при организации изучения новой темы, чтобы данный ученик мог воспринимать ее максимально эффективно? Отметьте все верные варианты ответа.

а) рабочее место ребенка должно быть хорошо освещено, располагаться в центре класса, на первой-второй парте;

б) при постановке ребенку задания использовать несложные высказывания;

в) нельзя поворачиваться к ребенку боком или спиной;

г) уделять особое внимание развитию сенсорных эталонов;

д) активизировать работу всех анализаторов (двигательного, зрительного, слухового, кинестетического);

е) демонстрируемые изображения должны быть простыми, без лишних деталей;

ж) демонстрационный материал предъявлять для рассмотрения неподвижно, на контрастном фоне;

з) чаще использовать манипуляции с предметами;

и) предъявлять задания маленькими частями, давать четкие инструкции по выполнению;

к) следить за тем, чтобы ребенок быстро находил говорящего взглядом.

Раздел 2: экспериментальная деятельность.

5. Опыт, изображенный на рисунке, показывает ...

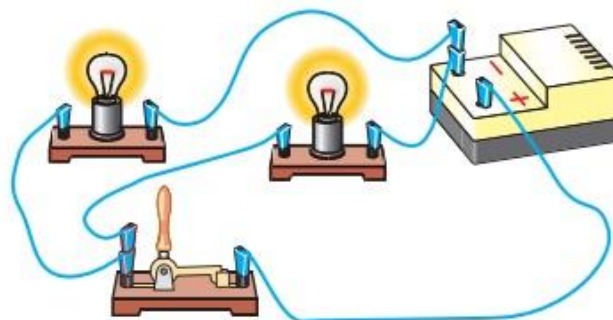


Рис. 1. Рисунок к вопросу 5

а) ... параллельное соединение электрических ламп;

б) ... последовательное соединение электрических ламп;

в) ... смешанное соединение электрических ламп.

6. На рисунке представлен порядок выполнения лабораторной работы ...

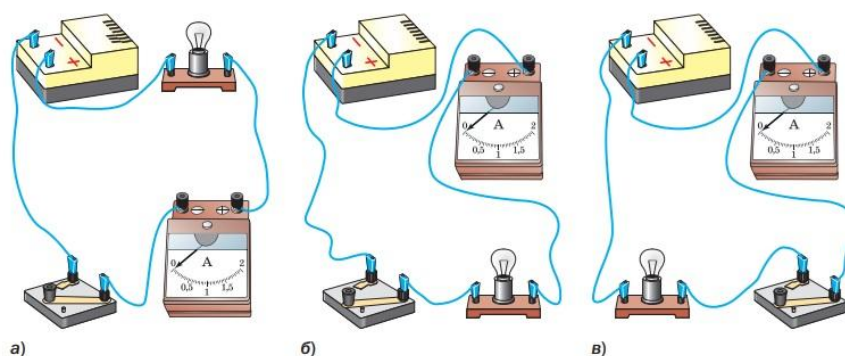


Рис. 2. Рисунок к вопросу 6

а) сборка электрической цепи и измерение силы тока на ее участках;

б) измерение напряжения на различных участках последовательной цепи;

в) измерение напряжения на различных участках параллельной цепи;

г) измерение силы тока на различных участках параллельной цепи.

7. Для выполнения лабораторной работы «Измерение сопротивления проводника» необходимы ...

а) источник питания; б) реостат;

в) ключ; г) амперметр; д) вольтметр; е) соединительные провода; ж) два резистора;

з) часы.

Раздел 3: обучение решению задач.

8. Выберите задачи элементарного уровня сложности:

а) определите силу тока в электрической лампе, если через нее за 10 мин. проходит заряд, равный 300 Кл;

б) напряжение на концах проводника 220 В. Какая будет совершена работа при прохождении по проводнику электрического заряда, равного 10 Кл?

в) два резистора сопротивлением 2 и 4 Ом соединены параллельно. Напряжение на резисторах равно 4 В. Найдите силу тока в общей цепи и в каждом резисторе;

г) какой заряд пройдет по проводнику сопротивлением 10 Ом за время 20 с., если к его концам приложено напряжение 12 В?

9. Выберите задачи, которые решаются с применением закона Джоуля-Ленца:

а) какое количество теплоты выделит за 10 с. проводник сопротивлением 50 Ом при напряжении в сети 50 В?

б) через поперечное сечение проводника за 2 с. проходит $6 \cdot 10^{19}$ электронов. Какова сила тока в проводнике?

в) рассчитайте сопротивление плитки. Электрическая плитка при силе тока 5 А за 30 мин. потребляет 1 080 кДж энергии. Рассчитайте сопротивление плитки;

г) две электрические лампы имеют одинаковую мощность. Одна рассчитана на напряжение 127 В, а другая – на 220 В. Во сколько раз отличаются сопротивления ламп?

10. Для самостоятельной работы по теме «Электрическое напряжение. Единицы напряжения» выбраны две задачи.

1. При прохождении по проводнику электрического заряда 12 Кл совершается работа 600 Дж. Чему равно напряжение на концах этого проводника?
2. Вычислите работу, совершенную при прохождении через спираль электроплитки заряда 15 Кл, если она включена в сеть напряжением 220 В.

Подберите третью задачу:

а) чему равно напряжение на участке цепи, на котором совершена работа 500 Дж при прохождении заряда 25 Кл?

б) напряжение на лампочке 220 В. Какую работу совершает электрическое поле при прохождении через нить накала лампочки заряда 7 Кл?

в) напряжение на автомобильной лампочке 12 В. Какой заряд прошел через нить накала лампочки, если при этом была совершена работа 1 200 Дж?

Раздел 4: предметные результаты обучения.

11. К предметным результатам обучения разделу «Электрические и магнитные явления» в 8 классе относится умение различать явления...

а) кипение; б) зарядка конденсатора;

в) действия электрического тока; г) короткое замыкание; д) закон Ома.

12. К предметным результатам обучения разделу «Электрические и магнитные явления» в 8 классе относится умение описывать изученные явления, используя величины ...

а) температура; б) емкость; в) сила тока; г) электрическое напряжение; д) сопротивление проводника.

13. К предметным результатам обучения разделу «Электрические и магнитные явления» в 8 классе относится умение выполнять прямые измерения ...

а) температуры; б) силы тока; в) напряжения; г) сопротивления; д) мощности.

14. К предметным результатам при изучении раздела «Электрические и магнитные явления» в 8 классе относится умение проводить косвенные измерения физических величин ...

а) работа электрического тока; б) мощность электрического тока; в) сила тока; г) электрическое напряжение; д) сопротивление проводника.

15. К предметным результатам обучения физике в 8 классе относится умение решать расчетные задачи, при этом выполнять следующие действия ...

а) на основе анализа условия задачи записывать краткое условие;

б) выявлять недостаток данных для решения задачи;

в) выбирать законы и формулы, необходимые для решения задачи;

д) проводить расчеты и сравнивать полученное значение физической величины с известными данными.

Раздел 5: вопросы с развернутым ответом.

16. Перечислите не менее 10 понятий, которые используются при изучении и физики, и математики в основной школе (7–9 класс).

17. Какие метапредметные результаты достигаются при выполнении лабораторной работы «Изучение параллельного соединения проводников» в 8 классе?

18. Сформулируйте личностные результаты обучения для урока на тему «Электрические приборы» в 8 классе.

19. Кейс: по причине неблагоприятных погодных условий занятия в школе отменены. Необходимо проводить урок в дистанционной форме. Тема «Сила тока. Единицы силы тока». Фрагмент тематического плана представлен ниже.

1. Электрическая цепь и ее составные части.
2. Электрический ток в металлах. Действие электрического тока. Направление электрического тока.
3. Сила тока. Единицы силы тока.
4. Амперметр. Измерение силы тока.

5. Лабораторная работа по теме «Сборка электрической цепи и измерение силы тока в ее различных участках».

Какие из вариантов проведения урока являются наиболее предпочтительными, наименее предпочтительными? Ответ поясните кратко. Варианты проведения занятия: 1) занятие в режиме онлайн-конференции; 2) задание «Самостоятельно прочитать параграф и законспектировать»; 3) задание «Просмотреть специально подобранные видеоролики и составить интеллект-карту

“Сила тока”»; 4) задания для выполнения на образовательной платформе (ЯКласс, Фоксфорд, ИнтернетУрок и др.).

20. Предложите тему проектной работы для учащихся, связанную с применением электричества, содержательно включающую региональный компонент Челябинской области. Опишите аспекты регионального компонента: краеведческий, профориентационный, экологический (5–7 предложений).

Таблица 5. Соответствие заданий диагностической контрольной работы требованиям нормативных документов к подготовке будущего учителя физики и подходам, влияющим на содержание методики обучения физике – базовой профессиональной дисциплине

Номер задания	Компетенции	Подходы
1	ОПК-3, ОПК-8	Сист, Деят, Инф
2	ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-8	Деят, Антроп
3	ОПК-3, ОПК-8	Деят, Инф, Культ
4	ОПК-3, ОПК-8	Деят, Гум
5	ОПК-3, ОПК-8	Деят, Культ
6	ОПК-3, ОПК-8	Деят, Культ
7	ОПК-3, ОПК-8	Деят, Культ
8	ОПК-3, ОПК-8	Деят, Антроп
9	ОПК-3, ОПК-8	Сист, Деят
10	ОПК-3, ОПК-5, ОПК-8	Сист, Деят
11	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-8	Сист, Деят
12	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-8	Сист, Деят
13	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-8	Сист, Деят
14	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-8	Сист, Деят
15	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-8	Сист, Деят
16	ОПК-2, ОПК-3, ОПК-8	Деят, Инф
17	ОПК-1, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-8	Деят, Инф, Культ
18	ОПК-1, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-8	Деят, Акс, Культ
19	ОПК-2, ОПК-3, ОПК-8	Сист, Деят, Инф
20	ОПК-3, ОПК-8	Деят, Антроп, Акс, Культ
Трудовая функция В/ОЗ.6: педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования. Трудовые действия: определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития. Необходимые умения: планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой. Необходимые знания: основы общетеоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач (методика преподавания предмета)		

Диагностическая контрольная работа является одним из средств оценки методических компетенций учителя физики. Она позволяет выявить знание студентом фрагмента программы и содержания учебного предмета «Физика», освоенного за период педагогической практики. Диагностическая контрольная работа ориентирована на различные аспекты и направления деятельности учителя: владение структурой и содержанием темы «Методика изучения электрических явлений (постоянный ток). 8 класс»; знание общих вопросов методики обучения физике; постановка учебных целей отдельного занятия, раздела согласно примерной программе по физике; организация экспериментальной деятельности учащихся; методика обучения решению задач; осуществ-

ление контроля результатов обучения; применение цифровых технологий общего назначения в обучении физике; организация проектной деятельности учащихся. Таким образом, диагностическая контрольная работа позволяет расширить содержательную область контроля методических компетенций будущего учителя, выйти за рамки конкретного учебного занятия. В этом ее преимущество перед другими способами оценки методических компетенций – проведением открытого урока и оценкой технологической карты занятия, оценкой самоанализа открытого урока. Считаем, что все три средства следует применять комплексно.

Модели тестовых заданий из диагностической контрольной работы могут быть использованы для конструирования прове-

рочных работ для текущего контроля учебных достижений студентов по методике обучения и воспитания (физика). Такой подход позволяет выявлять дефициты в подготовке студентов и своевременно их корректировать. В этом заключается диагностическая функция разработанной контрольной работы.

Апробация представленных материалов в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете показала, что разработанный диагностический инструмент может применяться как составляющая комплексной оценки методических компетенций будущего учителя физики. Временные рамки выполнения диагностической контрольной работы были студентами соблюдены, наблюдалось положительное отношение к выполняемой работе. Определение валидности и надежности моделей тестовых заданий описано в статье Т. В. Никитиной [10].

Общая схема оценки методических

компетенций представлена в таблице 6. При определении весовых коэффициентов для расчета итоговой оценки мы отталкивались от следующих положений: 1) решающий вклад в итоговую оценку методических компетенций будущего учителя физики вносит открытый урок, проведенный студентом-практикантом; 2) самоанализ урока вносит наименьший вклад в итоговую оценку, так как является наиболее субъективным из представленных средств оценки, но в то же время исключать его из представленного комплекса оценочных процедур не стоит ввиду значимости его обучающей и воспитательной функций. Технологической карте открытого урока и диагностической контрольной работе присвоены равнозначные баллы, поскольку они, по мнению авторов, являются более объективными по сравнению с самоанализом проведенного урока и также выполняют обучающую функцию наряду с оценочной.

Таблица 6. Общая схема оценки методических компетенций будущего учителя физики по итогам педагогической практики

Средство оценки			
Открытый урок физики	Технологическая карта открытого урока физики	Самоанализ открытого урока физики	Диагностическая контрольная работа
Переменная (количество баллов, полученных студентом)			
X_1	X_2	X_3	X_4
Весовой коэффициент для расчета итоговой оценки			
0,4	0,2	0,1	0,2
Итоговая оценка = $0,4 \cdot X_1 + 0,2 \cdot X_2 + 0,1 \cdot X_3 + 0,2 \cdot X_4$			

Выводы

В условиях трансформации образования важно иметь объективную информацию о промежуточных результатах развития методических компетенций будущего учителя физики. Значимым периодом для промежуточной оценки сформированности методических компетенций учителя физики является период педагогической практики. Своевременное выявление трудностей в освоении профессиональной программы на основе критериальной оценки проведенного урока, его технологической карты и самоанализа, а также диагностической контрольной работы способствует обеспечению качества подготовки выпускника. По результатам исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Современный подход к оценке методических компетенций учителя физики является комплексным и объединяет устную, письменную и тестовую формы контроля учебных достижений студентов (будущих учителей физики).

2. Дисциплина «Методика обучения и воспитания (физика)» является базовой профессиональной дисциплиной для подготовки учителя физики в педвузе. Форми-

рование ее содержания на основе совокупности научных подходов (системного, деятельностного, информационного, антропологического, гуманистического, аксиологического и культурологического) позволяет конструировать содержание диагностической контрольной работы по критерию полноты охваченных ею дидактических единиц. Проблема разработки тестовых заданий для оценки методических компетенций будущего учителя физики связана прежде всего с разработкой заданий закрытого типа, которые бы учитывали контекст предметной области, соответствовали бы ФГОС «Педагогическое образование» и Профессиональному стандарту педагога. В настоящей статье представлен образец такой контрольной работы.

3. Разработанная диагностическая контрольная работа предназначена для оценки методических компетенций студентов по итогам педагогической практики. Данная контрольная работа направлена на проверку компетенций ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-8 и трудовой функции В/оз.6. Раздел с заданиями закрытого типа содержит следующие рубрики: общеметодические вопросы, экспериментальная деятель-

ность, обучение решению задач, целеполагание. Задания открытого типа содержательно охватывают вопросы достижения личностных и метапредметных результатов освоения программы школьного курса физики, установления межпредметных связей, проектной деятельности учащихся.

4. Критерии оценки устных и письменных видов деятельности студентов (про-

ведение открытого урока, технологическая карта к нему и самоанализ) непременно должны быть детализированы и предъявлены студентам заблаговременно перед предстоящими оценочными процедурами. Важную роль играет предоставление краткой и понятной информации о системе начисления баллов и переводе баллов в оценку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтыникова, Н. В. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов / Н. В. Алтыникова, А. А. Музаев // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 1. – С. 31–41. – DOI: 10.17759/pse.2019240102. – EDN KFOZTZ.
2. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов / А. А. Марголис, М. А. Сафронова, А. С. Панфилова, Л. М. Шишлянникова // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 5. – С. 77–91. – DOI: 10.17759/pse.2015200507. – EDN UXRLAX.
3. Даммер, М. Д. Задания в тестовой форме как средство диагностики методической подготовки будущего учителя физики : монография / М. Д. Даммер, С. А. Рогозин, Т. Н. Шамаева. – Челябинск : Центр научного сотрудничества, 2013. – 116 с. – EDN THMUOR.
4. Демидова, М. Ю. Развитие письменной речи на уроках физики / М. Ю. Демидова // Педагогические измерения. – 2021. – № 1. – С. 42–47. – EDN RYNNGK.
5. Десненко, С. И. Система оценочных средств сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики при изучении дисциплины «Методика обучения физике» / С. И. Десненко // Школа будущего. – 2017. – № 6. – С. 10–18. – EDN ORRHCR.
6. Ивановская, О. Г. Семантический резонанс у учащихся на речь учителя как текст культуры / О. Г. Ивановская // Нижегородское образование. – 2015. – № 1. – С. 126–130. – EDN UQDWZX.
7. Ковалева, Г. С. Педвузы дают высокое качество математического образования, но их выпускники не спешат в школу (по результатам TEDS) / Г. С. Ковалева, Л. О. Денищева, Н. В. Шевелева // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 124–147. – EDN OKLQVH.
8. Курнешова, Л. Е. Диагностика профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профессиональным стандартом: обзор практик, методов, инструментов / Л. Е. Курнешова, Д. В. Дыдзинская // Наука и школа. – 2016. – № 6. – С. 68–80. – EDN XHFQPX.
9. Лаптиева, Г. Г. Критерии анализа и самоанализа современного урока в начальной школе / Г. Г. Лаптиева, Н. А. Иванова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 35–38. – EDN XRADBJ.
10. Никитина, Т. В. Основные подходы к разработке тестовых заданий для оценки методических компетенций будущего учителя физики / Т. В. Никитина // Учебный эксперимент в образовании. – 2025. – № 4 (116). – С. 97–106. – DOI: 10.51609/2079-875X_2025_4_97. – EDN PSMSCV.
11. Подласый, И. П. Педагогика. Общие основы / И. П. Подласый. – Москва, 2007. – 527 с.
12. Профессионально-педагогические понятия : словарь / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк ; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург : Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2005. – 456 с.
13. Саранцев, Г. И. Учителю – современное методическое мышление / Г. И. Саранцев // Наука и школа. – 2014. – № 2. – С. 12–16. – EDN SILCRD.
14. Слинкин, С. В. О результатах диагностики предметных и методических компетенций учителей химии / С. В. Слинкин, Э. Ф. Садыкова, В. В. Ключова // История и педагогика естествознания. – 2019. – № 2. – С. 18–21. – DOI: 10.24411/2226-2296-2019-10202. – EDN GQEXTI.
15. Теория и методика обучения физике в школе: общие вопросы : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Е. Каменецкий, Н. С. Пурышева, Н. Е. Важеевская [и др.] ; под ред. С. Е. Каменецкого, Н. С. Пурышевой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 368 с.
16. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект / Н. В. Алтыникова, А. В. Дорофеев, А. А. Музаев, С. Т. Сагитов // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 65–81. – DOI: 10.17759/pse.202270106. – EDN YXUFMX.
17. Усова, А. В. Методика обучения физике в средней школе : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. В. Усова, М. Д. Даммер, О. Р. Шефер. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 339 с. – EDN PPZZDJ.
18. Dann, R. Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice / R. Dann // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 2014. – Vol. 21 (2). – P. 149–166. – DOI: 10.1080/0969594X.2014.898128.
19. Lau, A. M. Formative good, summative bad? – A review of the dichotomy in assessment literature / A. M. Lau // Journal of Further and Higher Education. – 2016. – Vol. 40 (4). – P. 509–525. – DOI: 10.1080/0309877X.2014.984600.
20. Lok, B. Criterion-referenced and norm-referenced assessments: Compatibility and complementarity / B. Lok, C. McNaught, K. Young // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 2016. – Vol. 41 (3). – P. 450–465. – DOI: 10.1080/02602938.2015.1022136.

21. Velasco, L. C. Competency-Based Evaluation in Higher Education – Design and Use of Competence Rubrics by University Educators / L. C. Velasco, J.-C. Tojar // *International Education Studies*. – 2018. – Vol. 11 (2). – P. 118–132. – DOI: 10.5539/ies.v11n2p118.

REFERENCES

1. Altnikova, N. V., Muzaev, A. A. (2019). Otsenka predmetnykh i metodicheskikh kompetentsiy uchiteley: aprobatsiya edinykh federal'nykh otsenochnykh materialov = Assessment of subject and methodological competencies of teachers: Approbation of unified federal assessment materials. *Psychological Science and Education*, 24(1), 31–41. DOI: 10.17759/pse.2019240102. EDN KFOZTZ.
2. Margolis, A. A., Safronova, M. A., Panfilova, A. S., Shishlyannikova, L. M. (2015). Aprobatsiya instrumentariya otsenki sformirovannosti professional'nykh kompetentsiy u budushchikh pedagogov = Testing of tools for assessing the formation of professional competencies among future teachers. *Psychological Science and Education*, 20(5), 77–91. DOI: 10.17759/pse.2015200507. EDN UXRLAX.
3. Dammer, M. D., Rogozin, S. A., Shamaeva, T. N. (2013). Zadaniya v testovoy forme kak sredstvo diagnostiki metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya fiziki = Test-form assignments as a means of diagnosing the methodological training of a future physics teacher. Chelyabinsk: Center for Scientific Cooperation, 116 p. EDN THMUOR.
4. Demidova, M. Yu. (2021). Razvitie pis'mennoy rechi na urokakh fiziki = The development of written speech in physics lessons. *Pedagogical Measurements*, 1, 42–47. EDN RYNNKG.
5. Desnenko, S. I. (2017). Sistema otsenochnykh sredstv sformirovannosti professional'nykh kompetentsiy budushchego uchitelya fiziki pri izuchenii distsipliny «Metodika obucheniya fizike» = A system of assessment tools for the formation of professional competencies of a future physics teacher in the study of the discipline "Methods of teaching physics". *School of the Future*, 6, 10–18. EDN ORRHCR.
6. Ivanovskaya, O. G. (2015). Semanticheskii rezonans u uchashchikhsya na rech' uchitelya kak tekst kul'tury = Semantic resonance among students to the teacher's speech as a cultural text. *Nizhny Novgorod Education*, 1, 126–130. EDN UQDWZX.
7. Kovaleva, G. S., Denishcheva, L. O., Sheveleva, N. V. (2011). Pedvuzy dayut vysokoe kachestvo matematicheskogo obrazovaniya, no ikh vypuskniki ne speshat v shkolu (po rezul'tatam TEDS) = Pedagogical universities provide high-quality mathematical education, but their graduates do not rush to school (according to the results of TEDS). *Issues of Education*, 4, 124–147. EDN OKLQVH.
8. Kurneshova, L. E., Dydzinskaya, D. V. (2016). Diagnostika professional'nykh kompetentsiy pedagogov v sootvetstvii s professional'nym standartom: obzor praktik, metodov, instrumentov = Diagnostics of professional competencies of teachers in accordance with the professional standard: A review of practices, methods, tools. *Science and School*, 6, 68–80. EDN XHFQPX.
9. Laptieva, G. G., Ivanova, N. A. (2018). Kriterii analiza i samoanaliza sovremennogo uroka v nachal'noy shkole = Criteria for the analysis and introspection of a modern lesson in elementary school. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 59-4, 35–38. EDN XRADBJ.
10. Nikitina, T. V. (2025). Osnovnye podkhody k razrabotke testovykh zadaniy dlya otsenki metodicheskikh kompetentsiy budushchego uchitelya fiziki = Basic approaches to the development of test tasks for assessing the methodological competencies of a future physics teacher. *Educational Experiment in Education*, 4(116), 97–106. DOI: 10.51609/2079-875X_2025_4_97. EDN PSMSCV.
11. Podlasy, I. P. (2007). Pedagogika. Obshchie osnovy = Pedagogy. General principles. Moscow, 527 p.
12. Romantsev, G. M., Fedorov, V. A., Osipova, I. V., Tarasyuk, O. V. (2005). Professional'no-pedagogicheskie ponyatiya = Professional and pedagogical concepts. Ekaterinburg: Publishing House of the Russian State Vocational Pedagogical University, 456 p.
13. Sarantsev, G. I. (2014). Uchitelyu – sovremennoe metodicheskoe myshlenie = To the teacher – modern methodological thinking. *Science and School*, 2, 12–16. EDN SILCRD.
14. Slinkin, S. V., Sadykova, E. F., Klyusova, V. V. (2019). O rezul'tatakh diagnostiki predmetnykh i metodicheskikh kompetentsiy uchiteley khimii = On the results of diagnostics of subject and methodological competencies of chemistry teachers. *History and Pedagogy of Natural Sciences*, 2, 18–21. DOI: 10.24411/2226-2296-2019-10202. EDN GQEXTI.
15. Kamenetsky, S. E., Puryшева, N. S., Vazheevskaya, N. E. et al. (2000). Teoriya i metodika obucheniya fizike v shkole: obshchie voprosy = Theory and methods of teaching physics at school: General questions. Moscow: Akademiya Publishing House, 368 p.
16. Altnikova, N. V., Dorofeev, A. V., Muzaev, A. A., Sagitov, S. T. (2022). Upravlenie kachestvom pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove diagnostiki professional'nykh defitsitov uchitelya: teoretiko-metodicheskii aspekt = Quality management of teacher education based on the diagnosis of professional teacher deficits: a theoretical and methodological aspect. *Psychological Science and Education*, 27(1), 65–81. DOI: 10.17759/pse.2022270106. EDN YXUFMX.
17. Usova, A. V., Dammer, M. D., Shefer, O. R. (2023). Metodika obucheniya fizike v sredney shkole = Methods of teaching physics in secondary schools. Chelyabinsk: South Ural Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 339 p. EDN PPZZDJ.
18. Dann, R. (2014). Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149–166. DOI: 10.1080/0969594X.2014.898128.
19. Lau, A. M. (2016). Formative good, summative bad? – A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*, 40(4), 509–525. DOI: 10.1080/0309877X.2014.984600.
20. Lok, B., McNaught, C., Young, K. (2016). Criterion-referenced and norm-referenced assessments: compatibility and complementarity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 450–465. DOI: 10.1080/02602938.2015.1022136.

21. Velasco, L. C., Tojar, J-C. (2018). Competency-Based Evaluation in Higher Education – Design and Use of Competence Rubrics by University Educators. *International Education Studies*, 11(2), 118–132. DOI: 10.5539/ies.v11n2p118.

УДК 37.018.11+364.63
ББК Ю957.65

ГРНТИ 15.41.21

Код ВАК 5.3.1

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ПРИМЕНЯЮЩИХ НАСИЛИЕ ПО ОТНОШЕНИЮ К РЕБЕНКУ

Васягина Наталия Николаевна,

SPIN-код: 2704-0840

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, vasyagina_n@mail.ru

Градинар Екатерина Васильевна,

SPIN-код: 3860-3543

старший преподаватель кафедры психологии и социальных наук, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, Российская Федерация, г. Якутск; аспирант, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, kasic95@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семейное воспитание; подростки; родители; детско-родительские отношения; насилие над детьми; жестокое обращение с детьми; семейное насилие; методы диагностики

АННОТАЦИЯ. В данной статье описаны основные психологические особенности детско-родительских отношений, характерные для семей, применяющих насилие по отношению к детям. В исследовании приняли участие 106 семей. Возраст детей – младшие подростки от 11 до 14 лет. Возраст родителей – от 32 до 61 года. Для диагностики особенностей детско-родительских отношений применялся опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (И. М. Марковская), позволяющий оценить такие параметры, как эмоциональная близость, уровень контроля, степень конфликтности и другие аспекты взаимоотношений. Выявление фактов насилия в семье осуществлялось с помощью международного опросника ICAST (International Child Abuse Screening Tool), направленного на фиксацию различных форм жестокого обращения (физического, эмоционального, пренебрежения нуждами). Статистическая обработка данных проводилась с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни, что обусловлено особенностями распределения переменных и необходимостью сравнения независимых выборок. Результаты исследования выявили значимые различия в детско-родительских отношениях между семьями, применяющими насильственные методы воспитания, и семьями с конструктивными паттернами взаимодействия. Для матерей, использующих насилие, характерны более низкие показатели субъективной удовлетворенности отношениями с подростком, авторитетности. Для отцов, использующих насилие, характерны низкие показатели по параметру строгости, что говорит об отсутствии норм, правил и границ в отношении с подростком. Полученные в ходе исследования данные могут быть положены в основу разработки программ психолого-педагогической помощи родителям в программах превенции насилия.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Васягина, Н. Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях, применяющих насилие по отношению к ребенку / Н. Н. Васягина, Е. В. Градинар // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 294–301.

PECULIARITIES OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN FAMILIES THAT USE VIOLENCE AGAINST CHILDREN

Vasyagina Natalia Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Gradinar Ekaterina Vasilievna,

Senior Lecturer of Department of Psychology and Social Sciences, North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov, Russian Federation, Yakutsk; Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: family education; adolescents; parents; child-parent relations; child abuse; family violence; diagnostic methods

ABSTRACT. This article describes the key psychological characteristics of parent-child relationships characteristic of families that abuse children. The study involved 106 families. The children were young adolescents, aged 11 to 14. The parents ranged in age from 32 to 61. To diagnose the characteristics of parent-child relationships, the "Parent-Child Interaction" questionnaire (I. M. Markovskaya) was used, which allows for the assessment of such parameters as emotional closeness, level of control, degree of conflict, and other aspects of relationships. The identification of cases of domestic violence was carried out using the international questionnaire ICAST (International Child Abuse Screening Tool), aimed at recording various forms of abuse (physical, emotional, neglect). Statistical processing of the data was carried out using the nonparametric Mann-Whitney U-test, which is due to the peculiarities of the distribution of variables and the need to compare independent samples. The study's results revealed significant differences in parent-child relationships between families using violent parenting methods and families with constructive interaction patterns. Mothers who use violence are characterized by lower levels of subjective satisfaction with their relationships with their adolescents and lower levels of authority. Fathers who use violence typically score low on the severity parameter, indicating a lack of norms, rules, and boundaries in their

relationships with their adolescents. The findings of this study can be used to develop programs for psychological and pedagogical support for parents in violence prevention programs.

FOR CITATION: Vasyagina, N. N., Gradinar, E. V. (2026). Peculiarities of Parent-Child Relationships in Families That Use Violence Against Children. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 294–301.

Введение

Исследования детско-родительских отношений занимают ключевое место в психологической науке, сохраняя свою научную актуальность. С позиций психологической науки детско-родительские отношения выполняют фундаментальную личностно-формирующую функцию. В процессе онтогенеза они обеспечивают становление когнитивной сферы, развитие эмоционально-волевой регуляции, формирование ценностно-нормативной базы личности.

Описывая особенности отношений между родителем и ребенком, Л. С. Выготский считает, что родители должны быть наблюдателями, которые корректно направляют и регулируют самостоятельную деятельность ребенка в нужные моменты, и отмечает, что «взаимодействие людей определяет взаимодействие функций» [3, с. 5], что приводит нас к выводу о том, что социальная природа ребенка корректируется, направляется и регулируется именно родителем. Отмечая фундаментальное значение детско-родительских отношений в развитии личности, американский психолог С. Мадди рассматривал детско-родительские отношения как решающий фактор и базу формирования различных элементов жизнестойкости [14, р. 6]. О. А. Карабанова отмечает, что детско-родительские отношения выступают базой для развития ключевых психических новообразований в онтогенезе подростка. Качество построения детско-родительских отношений формирует и направляет вектор психического развития ребенка в условиях следующих альтернатив развития:

1. Генезиса первой социальной потребности в общении и надежной привязанности к близкому взрослому против формирования тревожной ненадежной привязанности и несформированности потребности ребенка в общении.

2. Формирования базового доверия к миру, оптимистической картины мира и жизнестойкости против ухода, враждебности, агрессии, пессимизма и высокой уязвимости ребенка к факторам риска развития [7, с. 104].

Нарушение отношений в диаде «ребенок – родитель» ведет к негативным последствиям для каждого участника таких отношений. Для подростка проявление негативного отношения со стороны родителя приводит к формированию «невротической личности», которая проявляется низким самоуважением, повышенной тревож-

ностью, а также проявлением страха потери объекта привязанности [16].

Под негативным отношением в нашей работе рассматривается понятие насилия. И. Г. Малкина-Пых под насилием понимает любой поступок или способ поведения, результат которого усматривается в управлении мыслями, чувствами и поведением другого человека против его желания и воли [9].

Последствия для личности ребенка, переживающего насилие:

1. Отсутствие доверия к людям. Если в семье присутствует один или несколько видов насилия (пренебрежение нуждами ребенка, психического, физического или сексуального характера), то ребенок избирает избегающий лишние контакты стиль поведения, протестное поведение.

2. Отсутствие границ личности: ребенок не может отделить свои желания от желания других, легко поддается внушению; не умеет говорить «нет»; не понимает, когда и как надо защитить себя в случае применения насилия; не чувствует, где переходит границу дозволенного в отношениях с другими людьми.

3. Постоянное перенапряжение нервной системы. Неблагополучие и напряжение, которые испытывает ребенок, рожают импульсивность в поведении или апатию.

4. Снижение способности к пониманию, различению и осознанию чувств и эмоций [10].

Также к последствиям применения насилия по отношению к ребенку в условиях детско-родительских отношений относят агрессивное поведение. В исследованиях С. А. Беличева, Е. Н. Волкова, Е. М. Вроно и др. было выявлено, что существует взаимосвязь жестокого обращения с детьми и асоциального поведения жертв насилия.

А. В. Саночкина, Н. Н. Васягина и К. Браун провели исследование по выявлению типологических особенностей самосознания матерей, применяющих насилие по отношению к своему ребенку, и выяснили, что условно данное отношение можно разделить на 5 категорий:

1. Санкционирующие насилие как одобряемый метод воспитания.

2. Насилие как проекция негативного отношения к себе и ребенку.

3. Насилие как способ проявления избегающей привязанности.

4. Насилие как способ компенсации невзаимности.

5. Не санкционирующие насилие, ис-

пытывающие вину за его эпизодическое применение.

Ядром абьюзивного отношения в ходе данного исследования было выявлено самосознание матери, которое определяет причину проявления абьюза по отношению к ребенку [11, с. 13].

Исходя из приведенного материала, была выделена цель исследования – выявить особенности отношений в диаде «родитель – ребенок», в семьях, применяющих насилие по отношению к ребенку. Объектом исследования выступают детско-родительские отношения. Предмет исследования – насилие в детско-родительских отношениях.

Материалы и методы исследования

Методы сбора эмпирических данных:

1. Опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (И. М. Марковская), в котором применен перекрестный метод исследования каждого участника детско-родительских отношений и содержатся две параллельные формы: для родителей и для детей. Текст опросника включает 10 шкал – критериев для оценки взаимодействия родителей с детьми.

2. Для исследования насилия в детско-родительских отношениях использовался опросник ICAST-P, предназначенный для оценки поведения родителей и разработанный в 2006 г. сотрудниками Австралийского университета (г. Брисбан) и Университета штата Колорадо под руководством профессоров В. Macfarlane, D. Runyan и M. P. Dunne. Адаптация методики для российской выборки произведена Е. Н. Волковой с учетом всех психометрических требований, предъявляемых к процедуре, что подтверждается опубликованными сведениями о ее валидности и надежности [5, с. 79].

Процедура проведения исследования с помощью опросников группы ICAST требует около 30–40 минут. Общее время диагностирования занимает 60 минут. В данном исследовании использовался непараметрический критерий Манна-Уитни, который позволил оценить степень выраженности показателей в особенностях детско-

родительских отношений в двух основных группах выборки: детско-родительские отношения с применением насилия и детско-родительские отношения без применения насилия.

В исследовании приняли участие 106 семей, отобранных методом случайной выборки, проживающих на территории Республики Саха (Якутия). Возраст детей – младшие подростки от 11 до 14 лет. Возраст родителей – от 32 до 61 года. По составу семьи выборка представлена следующим образом:

- полная семья – 63 (60 %);
- неполная семья – 43 (40 %).

По составу семьи выборка представлена на следующем образом:

- семьи с 1 ребенком – 37 (35 %);
- семьи с 2 детьми – 36 (34 %);
- многодетные семьи – 33 (31 %).

Информированное согласие было получено от всех субъектов, участвовавших в исследовании.

Результаты исследования и их обсуждение

Одной из ключевых характеристик экспериментального плана нашего исследования особенностей детско-родительских отношений является анализ двусторонней обратной связи между родителем и ребенком. Такой подход позволил сформировать комплексную и объективную оценку детско-родительских отношений, а также сопоставить субъективное восприятие каждого участника детско-родительских отношений с субъективным восприятием другого.

В ходе исследования описаны детско-родительские отношения с субъектной позиции матери. Наиболее выраженной характеристикой материнского поведения является принятие ребенка, что отмечено у 83 % респондентов. Принятие ребенка отражается в безусловном положительном отношении к ребенку. Также для матерей характерна авторитетность (74 %), что свидетельствует о восприятии собственных воспитательных действий как значимых, ценных и влияющих на ребенка.

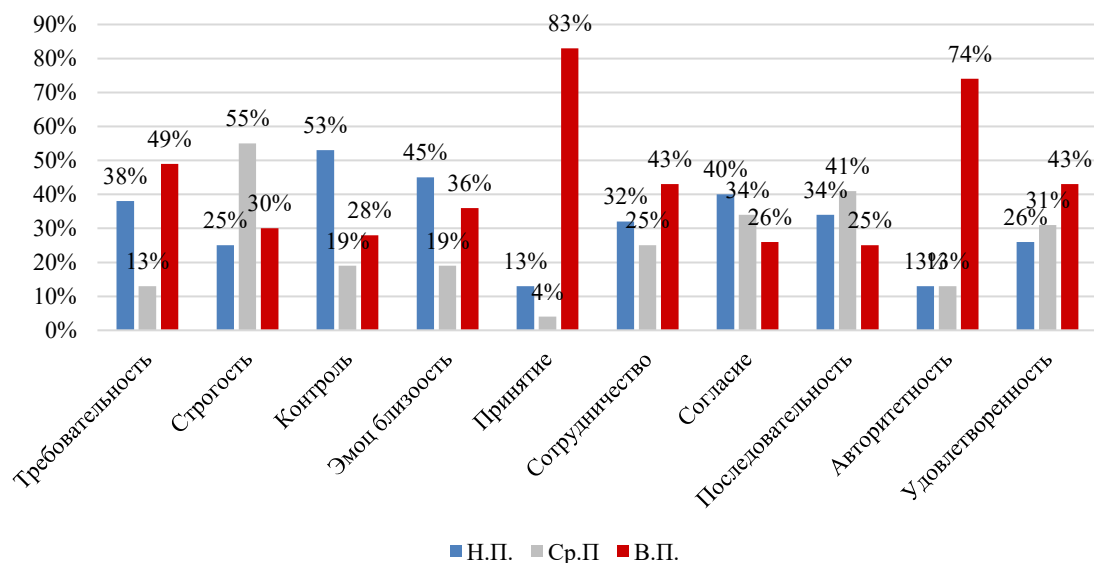


Рис. 1. Особенности детско-родительских отношений с позиции матери

Половина всех респондентов имеют следующие качества:

1. Автономность (53 %). Данная поведенческая характеристика проявляется в сниженном контроле действий ребенка, допущении высокой степени поведенческой автономии, ориентации на формирование самостоятельности и ответственности. Наблюдаемый паттерн может интерпретироваться как сознательная родительская стратегия, направленная на развитие личностной автономии ребенка.

2. Требовательность (49 %). данное свойство отражает в поведенческом аспекте четкую систему ожиданий и требований, установление явных поведенческих границ и правил, наделение ребенка ответственностью. Отражается материнская ориентация

на дисциплинарную модель воспитания.

3. Эмоциональная дистанция (45 %) – отражает субъективно ощущаемое снижение эмоциональной близости матерей со своим ребенком. Респонденты считают, что существует сниженная частота доверительного обмена личными переживаниями. Это может быть связано со специфичностью и особенностью развития младших подростков, когда подростки начинают выстраивать эмоциональные отношения со сверстниками. В этом случае родитель не всегда готов к таким изменениям и может воспринять новые паттерны поведения подростка как изменения в структуре родитель – ребенок. Также этот параметр может отражать дефициты эмоциональной компетентности матерей.

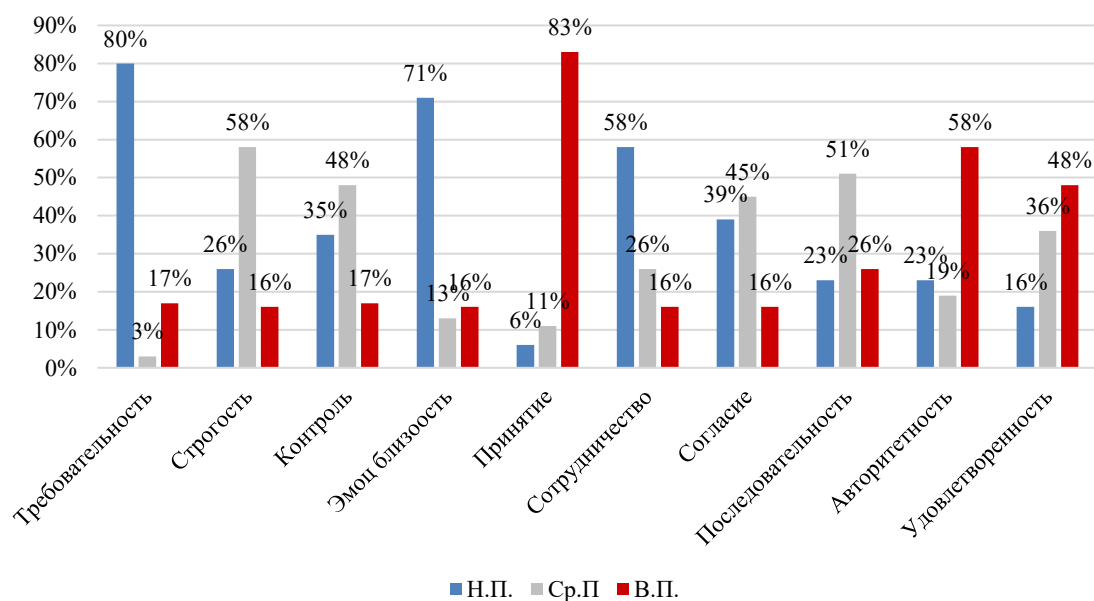


Рис. 2. Особенности детско-родительских отношений с позиции отца

С точки зрения отцовской позиции наиболее выраженной характеристикой является принятие ребенка, что отмечают 83 % респондентов. 71 % отцов отмечают низкий уровень эмоциональной близости со своим ребенком. Это значит, что отцы считают, что в отношении характеризуются эмоциональной отдаленностью, отсутствием доверительных отношений и ограниченной открытостью ребенка. 80 % респондентов отмечают, что для них характерна в отношении со своим ребенком низкая требовательность. Этот показатель может говорить о наличии страха нарушения эмоционального контакта с ребенком, однако в отношении подростка может выразиться в отсутствии четких поведенческих ориентиров, риске формирования низкой саморегуляции и трудности усвоения социальных норм.

При этом более половины респондентов характеризуются следующими чертами:

1. Авторитетность (58 %). Отцы считают, что те решения, которые принимаются ими в отношениях со своими детьми, имеют значимость и могут оказывать влияние на ребенка. Возникает субъективное ощущение авторитетности у отцов перед ребенком, которое выражается в том, что действия, слова и поведение, направленные на ребенка, имеют значение.

2. Отсутствие сотрудничества (58 %). В данном случае отцы не склонны учиты-

вать личность ребенка при взаимодействии, не учитываются желания и интересы ребенка. Это значит, что во взаимоотношениях со своим ребенком отцы предпочитают ориентироваться на собственные нормы, ожидания и потребности, без учета норм, ожиданий и потребностей ребенка. Отношения строятся с позиции «сверху вниз». Такая политика отцов может служить причиной формирования негативных последствий в рамках детско-родительских отношений.

Высокие показатели и сочетание таких параметров, как «высокий уровень принятие ребенка» и «низкий уровень эмоциональной близости», могут служить признаком эмоционального дуализма в диаде «отец – ребенок», в рамках которого отец понимает и принимает собственные эмоции и отношения, но не может понять и принять эмоции своего ребенка. На это также косвенно указывает наличие высоких показателей по параметру «отсутствие сотрудничества», что отражает дефицит кооперации в отношениях отцов с ребенком.

В ходе исследования (рис. 3, 4) субъективных оценок подростков, характеризующих особенности взаимоотношений с каждым из родителей, выявлено, что подростки демонстрируют существенные различия в восприятии отношений с матерью и отцом, отражающие специфику построения отношений в диаде «родитель – ребенок».

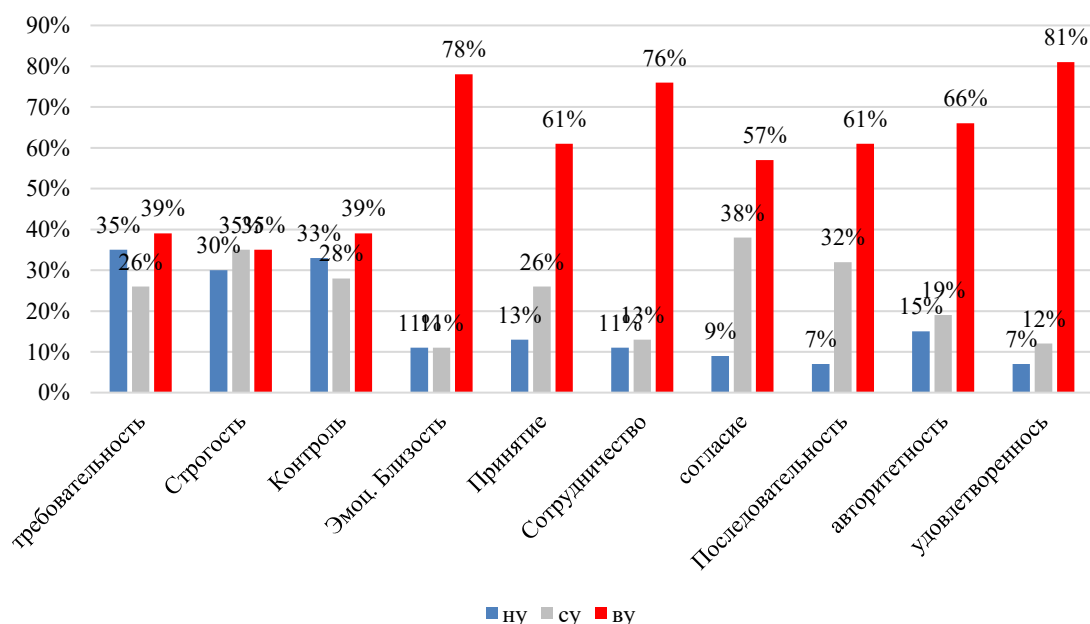


Рис. 3. Особенность детско-родительских отношений с матерью с позиции ребенка

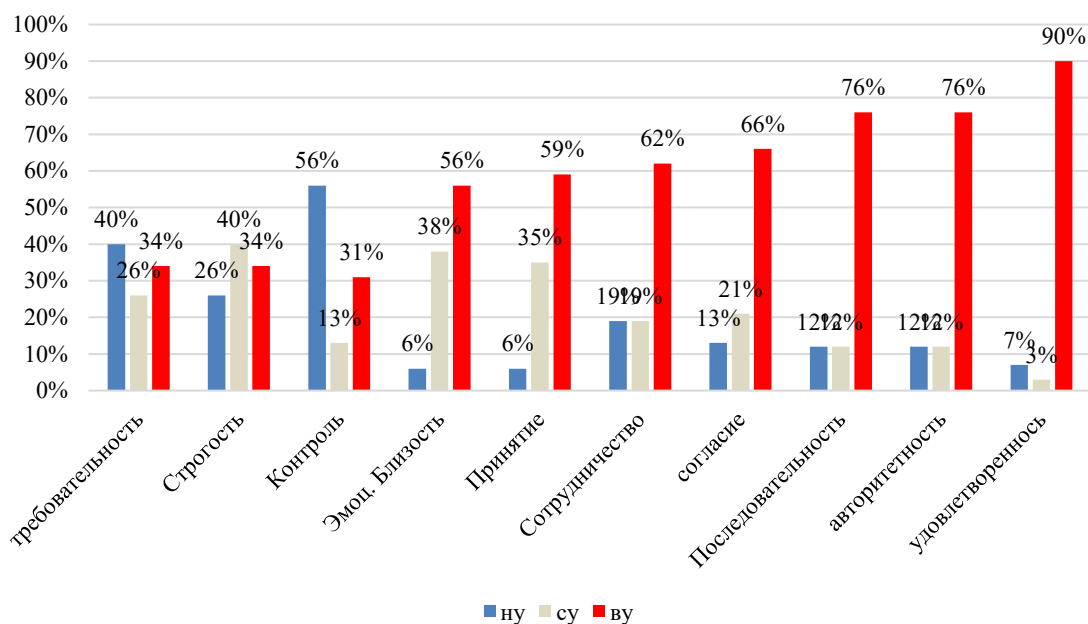


Рис. 4. Особенность детско-родительских отношений с матерью с позиции ребенка

Отношения «подросток – мать» характеризуются следующими особенностями:

1. Эмоциональная близость (78 %). Подростки отмечают удовлетворенность аффективным аспектом отношений с матерью, доверительность и эмоциональное принятие со стороны матери.

2. Сотрудничество (76 %). Подростки отмечают, что в отношениях с матерями способ взаимодействия выражается в склонности к совместному принятию решений. Матери учитывают интересы и потребности подростков в рамках построения отношений.

3. Удовлетворенность отношениями (81 %) как интегральный показатель гармоничности взаимоотношений.

Для отношений с отцом более характерны следующие черты:

1. Последовательность (76 %). Подростки отмечают, что в отношениях с отцом они воспринимают взаимоотношения в рамках стабильных требований и ожиданий, для подростков характерна предсказуемость реакций отцов.

2. Авторитетность (76 %). Для подростков характерно восприятие фигуры отца в отношениях как значимой. Подростки отмечают, что реакции отца могут оказывать влияние на их решения и действия.

3. Удовлетворенность (90 %). Сравнивая субъективное восприятие отношений подростков с родителями, можно отметить, что матери воспринимаются как источник эмоциональной поддержки, а отцы ассоциируются с социальной регуляцией и стабильностью.

Существуют расхождения в особенностях восприятия отношений между матерью и детьми, в эмоциональном компоненте: если ребенок удовлетворен и считает, что

близок с матерью, то мать этого не чувствует и говорит о чувстве эмоциональной дистанции. Дети чаще отмечают сотрудничество в отношениях, чем матери, но реже говорят об авторитетности матери в словах.

Существуют расхождения в особенностях восприятия отношений между ребенком и отцом. Подростки чаще отмечают сотрудничество в отношениях, чем отцы. Удовлетворенность в отношениях с отцом у подростков выше, чем у отцов по отношению к детям.

Для выявления значимых различий в субъективном восприятии отношений в диаде «родитель – ребенок» в семьях, использующих и не использующих насилие по отношению к ребенку, нами был использован метод статистической обработки результатов данных исследования при помощи программы SPSS Statistics 27.0. Использовался непараметрический критерий Манна-Уитни для независимых выборок. У-критерий Манна-Уитни – это непараметрический статистический критерий, использующийся для сравнения выраженности показателей в двух несвязных выборках. В качестве группирующей переменной выступило наличие или отсутствие насилия в детско-родительских отношениях. Значение считается значимым, если показатели статистической значимости ниже, чем $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,001$.

Результаты проведенного статистического анализа выявили достоверные различия между двумя группами матерей:

1. Авторитетность ($U = 747,000$; $p \leq 0,05$). Матери, не использующие насильственные методы воспитания, воспринимают себя как значимую фигуру, способную оказывать влияние на поведение и решения подрост-

ков. Для них характерна уверенность в положительной оценке со стороны ребенка. Они осознают свою роль как референтного лица в системе детско-родительских отношений. Матери, применяющие насильственные практики, испытывают трудности во взаимодействии с подростком, так как не могут оказать влияние на поведение и реакцию подростков; демонстрируют неуверенность в своей родительской компетентности; фиксируют отсутствие устойчивой позиции как значимого взрослого для ребенка.

2. Удовлетворенность ($U = 657,000$ при $p \leq 0,001$). Матери, не использующие методы насилия в семье, более удовлетворены своими отношениями с детьми. Это свидетельствует об общем уровне благополучия, отсутствии конфликтов и нарушений в системе родитель – ребенок.

Статистическая обработка данных показала, что существуют значимые различия в детско-родительских отношениях между отцами, не использующими насилие, и отцами, использующими насилие, по следующему критерию:

1. Строгость ($U = 80,000$ при $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что отцы, которые не используют насильственные методы в отношениях с детьми, считают себя более строгими по отношению к детям; систематически устанавливают четкие правила и границы поведения. Для них характерно последовательное применение дисциплинарных мер воздействия на подростка, а также осознанное формирование систем требований к ребенку. Для отцов, использующих насилие, характерно отсутствие устойчивой системы поведенческих норм и правил, они демонстрируют непоследовательность в применении воспитательных мер, а также оказываются неспособными к систематическому поддержанию дисциплины.

Не было выявлено статистически значимых различий в особенностях взаимодействия родитель – ребенок у детей, отмечающих по отношению к себе, и у детей, не отмечающих насилие по отношению к себе. Это может быть обусловлено

следующими причинами:

1. Дети дают социально положительные ответы в вопросах о своих родителях.

2. Насилие как паттерн поведения родителя усвоен как «норма поведения», дети не воспринимают его негативный фактор, используют механизмы защиты от данного вида воздействия.

Заключение

Подводя итоги исследования и описывая особенности детско-родительских отношений в семьях, для которых характерно применение насильственного воздействия в отношении подростков, можно выделить следующие аспекты:

1. Субъективное восприятие матери себя в рамках отношений с подростком характеризуется низкой авторитетностью. Мать субъективно оценивает свою способность влиять на подростка как недостаточную, также наблюдается дефицит признания родительского авторитета со стороны ребенка (по оценке матери). Отсутствует уверенность в своей роли как значимого регулятора поведения и ценностей подростка. Также для матерей, применяющих насильственные методы, характерна более низкая оценка удовлетворенности детско-родительскими отношениями, по сравнению с матерями, не применяющими насильственные методы.

2. Для отцов, применяющих насильственные методы воспитания, характерно отсутствие норм, правил, границ и последовательных требований в отношениях с подростком. Такие отцы более либеральны, а дисциплинарные методы применяют хаотично и незакономерно.

3. Субъективное восприятие отношений с родителями у подростков, переживающих насилие в детско-родительских отношениях, не отличается от подростков, не переживающих насилие. Это может быть связано с тем, что насилие воспринимается как усвоенная «норма», адекватная реакция родителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аптикиева, Л. Р. Последствия психологического насилия для разных возрастных категорий / Л. Р. Аптикиева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 1 (224). – С. 6–13. – DOI: 10.25198/1814-6457-223-6. – EDN RUPQBX.
2. Васягина, Н. Н. Особенности самосознания матерей, применяющих насилие по отношению к ребенку / Н. Н. Васягина, А. В. Саночкина. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2024. – 242 с. – EDN GORHMZ.
3. Выготский, Л. С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие подростка / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2022. – 224 с.
4. Вяткина, Н. В. Газлайтинг как вид психологического насилия в детско-родительских отношениях / Н. В. Вяткина, Е. А. Боброва, Д. А. Гремякина // Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований. – 2020. – Т. 1. – С. 53–61. – EDN OUMOPX.
5. Галстян, М. Н. Профилактика насилия и жестокого обращения с детьми / М. Н. Галстян, Н. А. Переломова // Работа социального педагога в школе и микрорайоне. – 2016. – № 6. – С. 65–102.

6. Зайдова, Г. Р. Эмоциональное насилие как форма психологического насилия в детско-родительских отношениях / Г. Р. Зайдова, И. Н. Андреева // *Вестник Магилёвского государственного университета имени А. А. Куляшова. Серия С. Психология-педагогические науки: педагогика, психология, методика.* – 2024. – № 1 (63). – С. 58–64. – EDN FXZICJ.
7. Карабанова, О. А. Семейное психологическое консультирование – теория, практика, образование / О. А. Карабанова // *Национальный психологический журнал.* – 2010. – № 1 (3). – С. 104–107. – EDN NXUVAN.
8. Личностные предикторы осознанного материнства / Ю. Н. Галагузова, Е. О. Мазурчук, Н. И. Мазурчук, Е. А. Югова // *Педагогическое образование в России.* – 2025. – № 2. – С. 327–337. – EDN JJNKHPR.
9. Малкина-Пых, И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. – Москва : Эксмо, 2008. – 928 с. – EDN QXUPKP.
10. Модель работы с семьями, где имеется риск нарушения прав ребенка вследствие употребления родителями алкоголя / составители С. П. Борзов, Н. В. Захарова, Е. В. Мальгина, О. Л. Цыбанова ; под редакцией Т. Ю. Шаховой. – Издание 3-е, перераб. – Череповец : Череповец, 2023. – 234 с.
11. Саночкина, А. В. Типологические особенности самосознания женщин, применяющих насилие по отношению к ребенку / А. В. Саночкина, Н. Н. Васягина, К. Браун // *Психология. Психофизиология.* – 2022. – Т. 15, № 3. – С. 5–13. – DOI: 10.14529/jpps220301. – EDN TSHQRQ.
12. Социально-психологическая реабилитация женщин и детей, пострадавших от домашнего насилия : учебно-методическое пособие. – Барнаул, 2012. – 50 с.
13. Harre, R. *Personal being: A theory for individual psychology* / R. Harre. – Oxford : Blackwell, 1983. – 299 p.
14. Maddi, S. R. *Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient growth* / S. R. Maddi. – Springer Science ; Business Media, 2012. – 88 p.
15. Risk assessment of child-parent relationships for abuse prevention : Annual report 2023 / British Psychological Society. – London : BPS Publications, 2023. – 180 p.
16. Winnicott, D. *The maturational process and the facilitating environment* / D. Winnicott. – New York : International Universities Press, 1990. – 295 p.

REFERENCES

1. Aptikieva, L. R. (2020). Posledstviya psikhologicheskogo nasiliya dlya raznykh vozrastnykh kategoriy = The consequences of psychological violence for different age categories. *Bulletin of Orenburg State University*, 1(224), 6–13. DOI: 10.25198/1814-6457-223-6. EDN RUPQBX.
2. Vasyagina, N. N., Sanochkina, A. V. (2024). Osobennosti samosoznaniya materey, primenyayushchikh nasilie po otnosheniyu k rebenku = Features of self-awareness of mothers who use violence against a child. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 242 p. EDN GOPHMZ.
3. Vygotsky, L. S. (2022). Pedologiya podrostka. Psikhologicheskoe i sotsial'noe razvitie podrostka = Adolescent pedagogy. Psychological and social development of a teenager. Saint Petersburg: Piter, 224 p.
4. Vyatkina, N. V., Bobrova, E. A., Gremyakina, D. A. (2020). Gazlayting kak vid psikhologicheskogo nasiliya v detsko-roditel'skikh otnosheniyakh = Gaslighting as a type of psychological violence in child-parent relations. *Modern Society: Issues of Theory, Methodology, Methods of Social Research*, 1, 53–61. EDN OUMOPL.
5. Galstyan, M. N., Perelomova, N. A. (2016). Profilaktika nasiliya i zhestokogo obrashcheniya s det'mi = Prevention of violence and abuse of children. *The Work of a Social Teacher in Schools and Neighborhoods*, 6, 65–102.
6. Zaidova, G. R., Andreeva, I. N. (2024). Emotsional'noe nasilie kak forma psikhologicheskogo nasiliya v detsko-roditel'skikh otnosheniyakh = Emotional violence as a form of psychological violence in child-parent relations. *Вестник Магилёвского государственного университета имени А. А. Куляшова. Серия С. Психология-педагогические науки: педагогика, психология, методика*, 1(63), 58–64. EDN FXZICJ.
7. Karabanova, O. A. (2010). Semeynoe psikhologicheskoe konsul'tirovanie – teoriya, praktika, obrazovanie = Family psychological counseling – theory, practice, education. *National Psychological Journal*, 1(3), 104–107. EDN NXUVAN.
8. Galaguzova, Yu. N., Mazurchuk, E. O., Mazurchuk, N. I., Yugova, E. A. (2025). Lichnostnye prediktory osoznannogo materinstva = Personal predictors of conscious motherhood. *Pedagogical Education in Russia*, 2, 327–337. EDN JJNKHPR.
9. Malkina-Pykh, I. G. (2008). Psikhologicheskaya pomoshch' v krizisnykh situatsiyakh = Psychological assistance in crisis situations. Moscow: Eksmo Publishing House, 928 p. EDN QXUPKP.
10. Shakhova, T. Yu. (Ed.). (2023). Model' raboty s sem'yami, gde imeetsya risk narusheniya prav rebenka vsledstvie upotrebleniya roditel'yami alkogolya = The model of working with families where there is a risk of violation of children's rights due to alcohol consumption by parents. 3rd edition. Cherepovets: Cherepovets Publishing House, 234 p.
11. Sanochkina, A. V., Vasyagina, N. N., Braun, K. (2022). Tipologicheskie osobennosti samosoznaniya zhenshchin, primenyayushchikh nasilie po otnosheniyu k rebenku = Typological features of self-awareness of women who use violence against a child. *Psychology. Psychophysiology*, 15(3), 5–13. DOI: 10.14529/jpps220301. EDN TSHQRQ.
12. Sotsial'no-psikhologicheskaya reabilitatsiya zhenshchin i detey, postradavshikh ot domashnego nasiliya = Socio-psychological rehabilitation of women and children affected by domestic violence. (2012). Barnaul, 50 p.
13. Harre, R. (1983). *Personal being: A theory for individual psychology*. Oxford: Blackwell, 299 p.
14. Maddi, S. R. (2012). *Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient growth*. Springer Science; Business Media, 88 p.
15. Risk assessment of child-parent relationships for abuse prevention: Annual report 2023. (2023). London: BPS Publications, 180 p.
16. Winnicott, D. (1990). *The maturational process and the facilitating environment*. New York: International Universities Press, 295 p.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор.
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Дошкольное образование.
9. Школьное образование.
10. Профессиональное образование.
11. Педагогическое образование.
12. Психолого-педагогическое образование.
13. Инклюзивное образование.
14. Дополнительное образование.
15. Рецензии.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (150–200 слов)
8. Ключевые слова (5–7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова на английском языке.
13. Классификационный код тематической рубрики ГРНТИ и код ВАК.
14. Предполагаемая рубрика журнала.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи – 10–20 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы – А4 (все поля по 2 см);
- гарнитура – Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля – 14;
- межстрочный интервал – 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.100.-2018.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.
Русские источники необходимо переводить на английский язык.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах – TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620091, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС УЧРЕДИТЕЛЯ И ИЗДАТЕЛЯ

620091, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Цена свободная

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2026. № 1

Редактор: О. А. Адясова
Компьютерная верстка О. А. Адясовой

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 24.02.2026. Дата выхода в свет 28.02.2026. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 32,3. Усл. п. л. 35,3. Тираж 500 экз. Заказ № 5595.

Тираж отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
620091, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru