



Научное издание

ВЕСТНИК

Луганского государственного
педагогического университета

Серия «Педагогические науки.
Образование»

№3(136)
2026



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК



**Луганского
государственного
педагогического университета**

**Серия «Педагогические науки. Образование»
№ 3(136) • 2026**

Сборник научных трудов

Луганск
Издательство ЛГПУ
2026

УДК 08:378.4(477.61)ЛГПУ:37(062.552)
ББК 95.4я43+74я5
В38

12+

Учредитель
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Основан в 2015 г.
Выходит 6 раз в год

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Дата регистрации: 18.11.2024. Серия ПИ № ФС77-88707

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор

Зинченко В. О. – доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Турянская О. Ф. – доктор педагогических наук, профессор

Выпускающий редактор

Калинина Г. Г. – директор Издательства ЛГПУ

Редактор серии

Пантыкина Н. И. – кандидат педагогических наук, доцент

Состав редакционной коллегии серии:

Гришак С. Н.	– доктор педагогических наук, доцент
Давыдова Л. Н.	– доктор педагогических наук, профессор
Дзундза А. И.	– доктор педагогических наук, профессор
Дятлова Е. Н.	– доктор педагогических наук, доцент
Зайцев В. В.	– доктор педагогических наук, профессор
Полупаненко Е. Г.	– доктор педагогических наук, доцент
Ротерс Т. Т.	– доктор педагогических наук, профессор
Рудь М. В.	– доктор педагогических наук, доцент
Сергеев Н. К.	– доктор педагогических наук, профессор
Скафа Е. И.	– доктор педагогических наук, профессор
Стефаненко П. В.	– доктор педагогических наук, профессор
Харченко С. Я.	– доктор педагогических наук, профессор
Чеботарева И. В.	– доктор педагогических наук, профессор

В38 **Вестник Луганского государственного педагогического университета** : сб. науч. тр. Серия «Педагогические науки. Образование». № 3(136) / гл. ред. В. О. Зинченко ; вып. ред. Г. Г. Калинина ; ред. сер. Н. И. Пантыкина ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ, 2026. – 220 с.

Настоящий сборник содержит оригинальные труды ученых различных отраслей наук и групп специальностей, а также результаты исследований научных учреждений и учебных заведений, обладающие научной новизной, представляющие собой результаты проводимых или завершенных изучений теоретического или научно-практического характера.

Адресуется ученым-исследователям, докторантам, аспирантам, педагогическим работникам, студентам и всем, интересующимся проблемами развития педагогического знания.

Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук от 30 октября 2024 г.

Издание включено в Единый государственный перечень научных изданий «Белый список»

Индексируется библиографической базой данных научного цитирования РИНЦ

Печатается по решению Ученого совета Луганского государственного педагогического университета (протокол № 15 от 19 июня 2026 г.)

УДК 08:378.4(477.61)ЛГПУ:37(062.552)
ББК 95.4я43+74я5

© Коллектив авторов, 2026
© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

Вакуленко В. Н., Власенко В. С. Акмеологический подход к развитию коммуникативной компетентности руководителя образовательной организации.....	5
Дроздов С. А. Феномен симулякра в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя изобразительного искусства	14
Дубских А. И. Юмористический дискурс как средство развития коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе.....	26
Зинченко В. О., Стасевич Ю. Ю. Сущность и структура гибких навыков будущих филологов на основе профессиональных стандартов...	34
Кисель О. В. Эмпирическое исследование применения коммуникативной методики в рамках дисциплины «Иностранный язык» и ее адаптации к цифровой образовательной среде.....	43
Павлова Т. А. Билингвальный подход к преподаванию стилистики английского языка.....	51
Петренко М. В. Основные компоненты информационной готовности будущих педагогов и пути их формирования.....	61
Сергиенко А. Р., Зинченко В. О. Содержание и результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента по формированию проектно-исследовательских компетенций у будущих педагогов профессионального обучения.....	72
Ян Лю. Подходы к формированию коммуникативной компетенции посредством речевого жанра «поздравление» при обучении русскому языку как иностранному.....	85

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Клименко И. В. Особенности формирования цифровой образовательной среды дошкольного образовательного учреждения.....	97
Лашенова И. А. Воспитание чувства патриотизма у мальчиков старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ.....	104
Мелешко Е. А. Анализ состояния здоровья детей дошкольного возраста в условиях цифровизации дошкольных образовательных организаций: теоретический аспект.....	115
Ощепкова Н. Г. Методологические основы и практика формирования финансовой культуры обучающихся общеобразовательных учреждений.....	123
Чепурченко Е. В. Потенциал детской литературы в реализации практик эстетического воспитания детей дошкольного возраста (на примерах творчества луганских писателей).....	133

**ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ
И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ**

Кормакова В. Н., Касимов А. К., Амиралиев А. Д. Профессиональная ориентация в школе как стратегический ресурс развития кадрового потенциала региона: технология управления.....	141
Рубцова Е. Д. Досуговая деятельность как педагогическое средство развития социально-культурного потенциала обучающихся.....	152
Савельева О. Е. Педагогические пути профилактики межличностных конфликтов обучающихся, вызванных обидой.....	162
Сенченков Н. П., Степанова Т. С. Развитие субъектности матерей из кризисных кровных семей (на примере Смоленского дома для мамы).....	169

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Гарькин И. Н. Преодоление «Провала Макнамары» в оценке качества высшего образования: разработка комплексной модели на основе интеграции количественных и качественных показателей.....	177
Решетило А. В., Рудь М. В. Теоретические аспекты развития субъективного благополучия педагогов.....	187
Сороковых Г. В., Старицына С. Г., Петров В. И. Проблемы духовно-нравственного становления будущего педагога: истоки, пути решения.....	195
Хриптулов И. В. Дидактика Я. А. Коменского и вызовы цифровой трансформации образования.....	204
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	212
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	215

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК 37.091.113:316.77

Вакуленко Валентина Николаевна,
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры культурологии
ФГБОУ ВО «ХГПУ»
vnvakulenko@mail.ru

Власенко Валерия Сергеевна,
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедры дефектологии
и специальной психологии
ФГБОУ ВО «КубГУ»
vs.vlasenko@mail.ru

Акмеологический подход к развитию коммуникативной компетентности руководителя образовательной организации

Авторами обоснована необходимость развития коммуникативной компетентности руководителя образовательной организации с позиции акмеологического подхода.

Проведен анализ теоретических аспектов отечественных ученых по развитию коммуникативной компетентности и способности к ней, а также различных методологических подходов, направленных на выявление взаимосвязи между эффективностью руководства и коммуникативными характеристиками руководителей образовательных организаций разного уровня.

Ключевые слова: акмеологический подход, коммуникативная компетентность, руководитель образовательной организации, когнитивный, операциональный, личностный и рефлексивный компоненты, от функционирования к развитию

Актуальность. Возрастающий интерес к проблеме развития коммуникативной компетентности руководителя образовательной организации в современном контексте обусловлен трансформациями социально-экономической и историко-культурной среды, предъявляющими новые требования к управлению в системе образования. В рамках акмеологии – научной дисциплины, изучающей закономерности достижения высших ступеней (акме) профессионального и личностного развития, данная компетентность рассматривается как интегративный элемент управленческой (акмеологической) компетентности, обеспечивающий эффективность деятельности и профессионального мастерства.

Современный руководитель образовательной организации должен выступать транслятором общечеловеческих ценностей, обладая при этом глубоким пониманием национальных и исторических традиций народа, а также социокультурной специфики среды функционирования учреждения.

Профессиональная компетентность руководителя определяется наличием фундаментальных знаний в области управления педагогическими системами и готовностью к научно-методическому обоснованию стратегии развития образования. Ключевым требованием является способность к концептуальному проектированию, включающему выбор, адаптацию и практическую реализацию инновационных педагогических концепций и системообразующих технологий.

Эмпирические данные свидетельствуют, что уровень профессионализма руководителей образовательных организаций детерминирован не только их теоретической и практической подготовленностью, но и владением коммуникативной компетентностью. Последняя трактуется как интегративное качество, включающее в себя систему знаний, умений и личностных качеств, необходимых для эффективного управления межличностным взаимодействием. Обусловлено это тем, что коммуникативная деятельность занимает доминирующее место в структуре рабочего времени руководителя (свыше 60 %). Следовательно, для эффективного выполнения управленческих функций руководитель должен владеть наукой и искусством делового общения, приемами эффективного взаимодействия и обладать высокоразвитыми коммуникативными способностями.

Цель статьи: проанализировать научные работы по развитию коммуникативной компетентности в истории педагогики и психологии; рассмотреть особенности развития коммуникативной компетентности руководителя образовательной организации с позиции акмеологического подхода.

Научная новизна состоит в том, что коммуникативная компетентность руководителя образовательной организации в акмеологическом контексте заключается в системном подходе развития этого качества как ключевого компонента акмеологической компетентности и рассматривается не изолированно, а как часть более широкой системы, обеспечивающей высший уровень профессионализма и личностного развития руководителя. Это позволяет руководителю эффективно решать стратегические задачи, управлять конфликтами, обеспечивать качество образования и повышать социальный статус образовательной организации.

Степень разработанности. Исследованию феномена коммуникации/общения в педагогической деятельности посвящены работы философов (Л. П. Буев, М. С. Коган, Б. Д. Парыгин, В. М. Соковнин), психологов (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов), педагогов (Н. В. Кузьмина, М. И. Лисина, А. В. Мудрик).

Вместе с тем, несмотря на значительное внимание научного сообщества к проблеме коммуникативной компетентности, вопросы её развития у руководителей образовательных организаций с позиции акмеологического подхода остаются недостаточно исследованными.

Теоретическая значимость видится нам в том, что изучение и анализ различных методологических подходов к развитию коммуникативной

компетентности даёт возможность осмыслить роль акмеологического подхода, который позволяет комплексно исследовать целостность субъекта, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях, для того чтобы способствовать достижению высших (акмеологических) уровней.

Практическая значимость исследования заключается в том, что проведённый анализ научных трудов по проблеме развития коммуникативной компетентности в историко-педагогическом и психологическом контекстах, а также теоретическое обоснование роли акмеологического подхода, создают фундаментальную основу для оптимизации управленческой деятельности в сфере образования.

Методы и методология исследования. Методологической основой исследования выступает акмеологический подход, который интегрирует принципы психологии, педагогики и теории управления. Данный подход позволяет рассматривать развитие коммуникативной компетентности руководителя не как самоцель, а как ключевой ресурс, обеспечивающий рост эффективности управления, повышение качества образования и целенаправленное личностно-профессиональное развитие субъекта.

В соответствии с целью работы был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования.

Теоретические методы. Анализ и синтез: применялись для осмысления и обобщения научных трудов по проблеме коммуникативной компетентности в истории педагогики и психологии, а также для систематизации различных методологических подходов; сравнительно-сопоставительный анализ: использовался для выявления специфики развития коммуникативной компетентности именно с позиции акмеологического подхода; теоретическое моделирование: применялось при конструировании структуры коммуникативной компетентности руководителя (выделение когнитивного, операционального, личностного и рефлексивного компонентов).

Эмпирические методы (в рамках теоретического исследования): изучение и анализ первоисточников: рассмотрение работ философов, психологов и педагогов, посвященных проблемам общения и коммуникации; анализ научных публикаций: систематизация взглядов современных исследователей на специфику профессиональной коммуникации в цифровой среде и управленческой деятельности.

Методология исследования базируется на принципе системности, что позволяет комплексно изучить феномен коммуникативной компетентности руководителя образовательной организации как интегративного элемента его общей управленческой (акмеологической) компетентности.

Основная часть. Интеграция акмеологического подхода, синтезирующего методологические принципы психологии, педагогики и теории управления, позволяет рассматривать развитие коммуникативной компетентности руководителя не как самоцель, а как ключевой ресурс. Данный ресурс обеспечивает:

- рост эффективности управления образовательной организацией;
- повышение качества предоставляемого образования;

– целенаправленное личностно-профессиональное развитие самого руководителя.

В совокупности это способствует трансформации образовательной системы, обеспечивая её переход от режима простого функционирования к стратегическому режиму инновационного развития. Акцент при этом делается на достижении вершин (акме) в профессиональной деятельности и личностном росте субъекта управления.

В высшей и общеобразовательной школе XXI века, на наш взгляд, необходимо совместить методологию личностно-деятельностного подхода с социально-ориентированной педагогикой, чтобы гармонично формировать интересы личности в контексте актуальных задач развития общества и сверхличностные интересы, способствующие созданию комфортной социальной среды развития самой личности. С этой задачей справляется наука акмеология. Проблема профессионального роста человека, его успешность является центральной для акмеологии, которая начала формироваться как самостоятельная научная дисциплина в 90-е годы XX столетия.

Акмеология (от греческого *акме* – вершина и *logos* – учение) как наука о достижении высшей ступени индивидуального развития. Вершины – понятие акмеологическое. Это высшие уровни продуктивного решения зрелыми людьми социально значимых творческих задач (в искусстве, литературе, науке, технике, образовании), проверяемых современностью и историей.

На основании научно-теоретического анализа Е. Н. Жаринова, И. М. Слободчиков осмысливают продуктивную деятельность субъектов образования через призму педагогической психологии и акмеологии фундаментального образования, доказывая, что актуализация и практическое применение акмеологического подхода служит целям совершенствования системы национального образования России, что в свою очередь доказано Б. Г. Ананьевым: образование является главным фактором развития зрелого человека [6, с. 96–104].

Коммуникативная компетентность в акмеологическом контексте рассматривается как интегративное качество, которое включает: владение нормами и этикой делового общения; умение выстраивать продуктивные отношения с педагогами, учащимися, родителями, администрацией; навыками эффективной передачи информации и обратной связи, способностью разрешать конфликты и вести переговоры; развитие эмоционального интеллекта и эмпатии; владение риторическими и презентационными навыками; понимание специфики коммуникации в образовательной среде.

Акмеологический подход в настоящее время позиционируется как одна из наиболее прогрессивных и перспективных методологических стратегий для современной системы образования. Его сущность заключается в осуществлении комплексного исследования субъекта, находящегося на этапе профессиональной зрелости, с целью восстановления его целостности. В рамках данного подхода индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики индивида изучаются в системном единстве, во всех взаимосвязях, что позволяет стимулировать его продвижение к

высшим уровням профессионализма (акме), доступным при максимальном раскрытии личностного потенциала.

Применение акмеологического подхода к развитию коммуникативной компетентности руководителя образовательной организации базируется на следующих фундаментальных принципах.

Принцип целостности личности: руководитель рассматривается как единый субъект деятельности, в структуре которого неразрывно связаны индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики.

Принцип ориентации на вершины профессионализма (акме): акцент делается на развитии личностно-профессионального потенциала и достижении пика профессионального мастерства.

Принцип саморазвития и самореализации: подчёркивается значимость внутренней мотивации, непрерывного самообразования и построения индивидуальной траектории профессионального роста.

Принцип интегративности: осуществляется синтез знаний из различных областей (психологии, педагогики, менеджмента) для комплексного анализа профессиональной деятельности.

Принцип ориентации на продуктивность: формирование компетенций, непосредственно влияющих на эффективность управленческой деятельности и достижение высоких результатов.

В структуре аттракционного управленческого общения К. Н. Ахмадеев выделяет этикетно-речевой компонент коммуникативной компетентности. Данный компонент реализуется в процессе вербальной и электронной коммуникации, осуществляемой посредством социальных сетей и мессенджеров, получивших широкое распространение в цифровую эпоху [1, с. 85–89]. Применение этикетно-речевого компонента в сетевой среде находит своё выражение в демонстрации уважения к собеседнику (например, при ответе на просьбу), соблюдении ритуалов вежливости (поздравления с праздниками и значимыми датами), а также в использовании формул извинения за причинённые неудобства.

Использование данного компонента позволяет сформировать устойчивую репутацию учтвого и корректного руководителя, что способствует росту доверия со стороны коллег и подчинённых и является фактором оптимизации социально-психологического климата в коллективе.

В публикации «Коммуникативная компетентность менеджера образования» С. К. Гуськова исследует коммуникативную компетентность в двух направлениях: как систему взаимодействия внутри образовательной организации и как систему внешнего взаимодействия [5, с. 9–12]. Отмечается, что руководитель – это ядро коллектива и для достижения целей ему необходимо владеть искусством создания из группы сотрудников команды с единой целью, мобильностью и кросс-функциональностью. Руководитель образовательной организации должен быть образцом для подражания в плане коммуникативной культуры. По мнению автора, коммуникативная компетентность руководителя отражается в стилях и методах управления и влияет на эффективную работу команды. С точки зрения поддержания внешних связей, делается акцент на приемах нетворкинга, так как любой новый контакт в профессиональном

сообществе обладает потенциалом для взаимовыгодного сотрудничества и источником развития не только руководителя, но и всей образовательной организации.

В работе О. А. Кочергиной и Р. П. Прокофьева систематизируются и обобщаются коммуникативные качества и компетенции, необходимые современному руководителю образовательной организации [8, с. 18–25]. Авторы утверждают – профессиональная коммуникация диалогична и двустороння по своей природе, и мы с ними соглашаемся. Руководитель обязан осуществлять декодирование информации, представленной в различных знаковых системах (текст, диаграмма, график), а также эффективно использовать мультимедийные ресурсы и компьютерные технологии для обработки, трансляции, систематизации данных, формирования баз данных и презентации результатов профессиональной деятельности.

Практическим образовательным инструментарием, направленным на совершенствование коммуникативной компетентности, выступают тренинговые занятия. Они позволяют руководителям образовательной организации повысить уровень сформированности следующих компетенций: выстраивание дискурса в соответствии с кросс-культурными ценностями; варьирование коммуникативными средствами в зависимости от специфики канала коммуникации; владение навыками коммуникативной интроспекции; оценка уровня коммуникативной компетентности партнёров по общению; преодоление барьеров коммуникации [3, с. 105–107]. Отдельно в структуре коммуникативной компетентности выделяется эмоциональный интеллект, обеспечивающий возможность конструктивного выстраивания социальных отношений в формате деловой коммуникации.

Исследование феномена коммуникативной компетентности руководителей в условиях инклюзивного взаимодействия позволило определить её значимые составляющие: знание норм межличностного взаимодействия, адаптивность и свободное владение всеми средствами общения, гибкость и адекватность в выборе психологической позиции. По мнению М. А. Воробьёвой, Н. О. Садовниковой и С. Л. Чешко, данная компетентность выступает интегральным качеством, синтезирующим общую культуру личности и её специфические проявления в управленческой деятельности [2, с. 75–82].

Аспекты реализации процесса развития коммуникативной компетентности будущих руководителей образовательной организации исследуются А. А. Троцай [11, с. 162–169]. Предложенная автором педагогическая модель определяет условия для формирования знаний и навыков студентов по следующим направлениям: культура речи, ораторское мастерство, психология социального взаимодействия и природа конфликта, приёмы влияния в процессе коммуникации.

Интересное предположение выдвигает М. С. Карташёва о том, что развитие цифровых технологий детерминирует трансформацию структуры коммуникативной компетентности руководителя образовательной организации и может инициировать возникновение новых проблем в процессе её формирования. К наиболее значимым навыкам автор относит: знание принципов организации коммуникативных процессов, навык адекватного восприятия собеседника, владение эффективными

методами и технологиями организации внутриорганизационных коммуникаций [7, с. 162–169].

Приходченко Е. И., на основании изучения источников и собственного опыта, делает вывод о том, что коммуникативная компетентность содействует сбалансированному развитию личности, помогает усваивать нормы общения и выступает мерой образовательного успеха личности, ее максимальной самореализации [10, с. 195–201]. Высказанное утверждение в полной мере созвучно основной идее акмеологического подхода о достижении профессиональных вершин в управлении через саморазвитие, в том числе коммуникативной компетентности руководителя образовательной организации.

Научно-теоретический анализ свидетельствует о том, что сегодня коммуникативная компетентность личности руководителя изучается комплексно, принимая во внимание широкий спектр факторов: культурные, эмоциональные, цифровые, когнитивные и межличностные. Такой мультифакторный подход позволяет понять, как усовершенствовать навыки коммуникативной компетентности руководителя образовательной организации.

По нашему убеждению, в структуру коммуникативной компетентности руководителей образовательных организаций с позиции акмеологического подхода входят следующие четыре компонента:

1. Когнитивный (знание психологии общения, понимание особенностей взаимодействия в педагогическом коллективе, владение технологиями разрешения конфликтов; осознание своих сильных и слабых сторон).

2. Операциональный (умение четко устно и письменно формулировать мысли; навыки активного слушания; достижение компромиссов в переговорах; владение техниками мотивации и убеждения).

3. Личностный компонент (эмоциональная интеллигентность и эмпатия; толерантность; самоконтроль в стрессовых ситуациях; уверенность без авторитаризма).

4. Рефлексивный (способность анализировать свои коммуникативные действия; готовность к самокоррекции стиля общения; умение извлекать уроки из коммуникативных неудач).

Согласно акмеологическому подходу, если раньше ведущее место занимала профессиональная компетентность, то теперь в современных условиях наряду с ней такое же, если не большее, значение имеют методическая и социальная компетентность.

Выводы и перспективы. Профессиональная подготовка руководителя образовательной организации должна носить системный характер, сопоставимый по своей фундаментальности с обучением специалистов в области медицины или педагогики. Именно эта потребность обусловила институционализацию профессии «менеджер образования», подготовка которой осуществляется в системе высшего образования.

Назначение на руководящую должность требует от специалиста сформированного арсенала компетенций в области межличностного взаимодействия и управления персоналом. Теоретическую базу для этой деятельности составляют знания из области менеджмента, психологии и акмеологии, однако их трансляция в научном дискурсе

носит преимущественно декларативный характер. Ключевым элементом формирования профессиональной коммуникативной компетентности является практическая работа, в ходе которой происходит интериоризация навыков эффективного общения и выстраивания деловых коммуникаций.

Вступая в должность, руководитель имплицитно воспроизводит паттерны поведения и культуру деловых отношений, усвоенные в процессе обучения. Даже подвергавшиеся ранее критическому осмыслению модели взаимодействия, апробированные в вузе, становятся основой его профессиональной деятельности.

Поскольку формирование личности руководителя представляет собой длительный и непрерывный процесс, сопряжённый с необходимостью адаптации к динамично меняющимся условиям внешней среды, особую актуальность приобретает практическое применение акмеологического подхода. Данный подход позволяет выявить и операционализировать механизмы оптимизации коммуникативной деятельности руководителя, способствующие достижению вершин профессионализма (акме) при минимизации временных затрат и обеспечении эффективного управления коллективом.

Список литературы

1. **Ахмадеев, К. Н.** Коммуникативная компетентность в управленческой деятельности / К. Н. Ахмадеев // Экономика и управление: научно-практический журнал. – 2025. – № 6(186). – С. 85–89.
2. **Воробьева, М. А.** Исследование коммуникативной компетентности руководителей в инклюзивном взаимодействии / М. А. Воробьева, Н. О. Садовникова, С. Л. Чешко // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – № 3(39). – С. 75–82.
3. **Воспитанник, И. В.** Коммуникативная компетентность руководителя образовательной организации / И. В. Воспитанник // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2023. – № 1. – С. 105–107.
4. **Вышиваная, Е. Н.** Организационные аспекты методического сопровождения педагогов руководителем образовательного комплекса / Е. Н. Вышиваная, Т. В. Тимохина // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 3(120). – С. 21–26.
5. **Гуськова, С. К.** Коммуникативная компетентность менеджера образования / С. К. Гуськова // Образование, наука и технологии: современное состояние и перспективы развития : электрон. сб. материалов I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (пгт. Монино, 17 дек. 2022 г.) / сост.: О. Ю. Антонов, Е. В. Антонова. – Казань, 2023. – С. 9–12.
6. **Жаринова, Е. Н.** Продуктивная деятельность субъектов образования в педагогической психологии и акмеологии фундаментального образования / Е. Н. Жаринова, И. М. Слободчиков // Казачество. – 2024. – № 76(3). – С. 96–104.
7. **Карташева, М. С.** Формирование коммуникативной компетентности будущего руководителя образовательной организации: содержание, структура, современные требования / М. С. Карташева // Новые решения в образовании в эпоху перемен : материалы IV науч.-практ. студенческой

- конф., Москва, 29 нояб. 2023 г. / [науч. ред. Т. С. Лихачева ; отв. ред. Ю. А. Серебренникова]. – Москва, 2023. – С. 162–169.
8. **Кочергина, О. А.** Коммуникативная компетентность современного руководителя образовательной организации / О. А. Кочергина, Р. П. Прокофьев // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2022. – № 2. – С. 18–25.
 9. **Кузьмина, Н. В.** Коммуникативная культура преподавателя высшей школы в образовательной акмеологии / Н. В. Кузьмина, Е. Н. Жаринова // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : материалы II Всерос. форума с междунар. участием (г. Нальчик, 26–27 нояб. 2020 г.) / [редкол.: О. И. Михайленко (отв. ред.) и др.]; Министерство науки и высшего образования, Кабардино-Балкарский гос. ун-т им. Х. М. Бербекова. – Нальчик, 2021. – С. 234–239.
 10. **Приходченко, Е. И.** Роль коммуникативной компетентности в развитии сбалансированной личности / Е. И. Приходченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 195–201.
 11. **Троцай, А. А.** Реализация процесса развития коммуникативной компетентности будущих руководителей образовательных организаций / А. А. Троцай // Вестник студенческого научного общества ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет». – 2025. – Т. 2, № 17–3. – С. 399–403.

**Vakulenko V. N.,
Vlasenko V. S.**

An acmeological approach to the development of the communicative competence of the head of an educational organization

The authors substantiates the need to develop the communicative competence of the head of an educational organization from the perspective of the acmeological approach.

The article analyzes the theoretical aspects of domestic and foreign scientists on the development of communicative competence and the ability to communicate, as well as various methodological approaches aimed at identifying the relationship between the effectiveness of leadership and the communicative characteristics of heads of educational organizations at different levels.

Key words: *acmeological approach, communicative competence, head of an educational organization, cognitive, operational, personal and reflexive components, from functioning to development*

Дроздов Сергей Анатольевич,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры экономики, технологии и ИЗО
ФГБОУ ВО «БГПУ»
s.a.drozдов@yandex.ru / srdrozдов76@gmail.com

Феномен симулякра в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя изобразительного искусства

Статья посвящена анализу феномена симулякра в профессиональной подготовке будущих учителей изобразительного искусства. Рассматривается необходимость формирования у студентов педвузов двухуровневой компетенции: способности к критической деконструкции симулятивных образов и навыков их методической интерпретации для учебного процесса. Автор предлагает модель педагогического осмысления симулякра, включающую теоретический анализ и проектирование учебных заданий, направленных на развитие критического восприятия визуальной информации. Раскрываются ключевые аспекты адаптации философской категории симулякра к задачам художественно-педагогического образования, а также представляются конкретные методические решения по основным вопросам темы. Разработанная модель позволяет преодолеть риск формализации обучения и способствует развитию подлинной художественной грамотности будущих учителей.

Ключевые слова: симулякр, учитель изобразительного искусства, методическая рефлексия, художественная грамотность, модель педагогического осмысления

Постановка проблемы. Симулякр, понимаемый как гиперреальная копия, лишенная референта в объективной действительности, утвердился в качестве ключевой категории нынешней художественной культуры, войдя в повседневную жизнь современного человека. Его повсеместное распространение, от цифровых сред до концептуальных арт-практик, формирует принципиально новую реальность, в которой существует современный обучающийся. Это ставит, в частности, перед художественно-педагогическим образованием острую проблему: традиционные методы, основанные на мимесисе («подражание», «воспроизведение») и распознавании образов, оказываются недостаточно эффективными для анализа и создания таких образов, чья суть – в симуляции и автореферентности (когда идея воздействует на саму себя: например, автопортрет художника).

Актуальность темы заключается в том, что феномен симулякров требует от будущих учителей навыков критического анализа визуальных образов, а также противодействия формализации обучения. Таким образом, необходимость разработки новых стратегий формирования у студентов критического восприятия искусства, способного сместить логику симулякра, становится императивом художественного образования.

Степень разработанности проблемы: несмотря на изучение симулякра с позиции философии, его рассмотрение через призму подготовки учителя изобразительного искусства (учителя ИЗО) остается недостаточно изученным.

Как известно, симулятивные образы – это представления об объектах социального и духовного бытия определённой группы людей, возникшие в их сознании в результате прямого или косвенного воздействия иллюзорных, псевдореальных характеристик данного объекта. Такие образы ведут к искажению или полному замещению реальности [7]. В современной жизни, насыщенной медиа, симулякры – явление обыденное, они раскрывают сложные аспекты отношений между реальностью и её визуальным представлением.

Исследователями было отмечено (философами Ж. Делёз, М. А. Можейко и др.), что одним из первых, кто ввёл понятие «симулякр» в философскую мысль, был основатель Академии (философской школы в Афинах), древнегреческий философ классического периода Платон. В его учении о «мире идей» (или форм) мир, воспринимаемый органами чувств, представлял собой лишь копию или отражение более высокой реальности. Из исторической философии и исследований античных концепций известно, что Платон использовал слово «симулякр» в значениях «тень тени» или «копия копии»: искажение как бытия, так и идеи вещи, которое может предстать в виде изображения, рассказа, рисунка на песке или картины. Суть этого явления была им описана в мифе о пещере из диалога «Государство»: группа людей, всю свою жизнь проведших в тёмной пещере, прикованных к стене, видит только тени объектов, которые проходят перед огнём. Об этом стало известно благодаря переводам данных текстов на латинский язык.

Впоследствии развёрнутые определения таким понятиям, как «гиперреальность» и «симулякры», были даны французским философом-постмодернистом, социологом, культурологом и публицистом Жаном Бодрийяром в его последней работе [2]. Описывая симулякры как копии или подражания реальности, не имеющие оригинала, он выделил «три их порядка»:

1. Симулякры естественные, натуралистические, основанные на образе и имитации, гармоничные, направленные на реституцию или идеальную институцию природы по образу и подобию Божию (пример: утопии).

2. Симулякры продуктивные, направленные на производительность, основанные на энергии, силе и её материальном воплощении в машине, а также всей системе производства (пример: научная фантастика).

3. Симулякры симуляции, основанные на информации, моделировании, кибернетической игре, – полнейшая операциональность, гиперреальность, нацеленная на тотальный контроль» [1, с. 75].

Цель статьи – сформулировать и описать модель подготовки учителя ИЗО, способного анализировать образы без оригинала (симулякры) и использовать это понимание в преподавании.

Научная новизна излагаемых материалов заключается в следующем:

1. Предпринята попытка переноса философской категории симулякра в сферу профессионально-педагогической подготовки учителей ИЗО, в отличие от предыдущих философских исследований (Ж. Делёз, Ж. Бодрийяр, М. А. Можейко), где симулякр рассматривался абстрактно.

2. Предложена двухуровневая модель компетенции педагога, включающая: а) способность к критической деконструкции симулятивных образов; б) навыки методической интерпретации для учебного процесса.

3. В отличие от работ по общей педагогике (А. Э. Ларионов, В. В. Кулишов), рассматривающих симулякры как проблему образования, данное исследование предлагает системное решение вопроса.

Преимущества предложенного метода:

1. Создание целостной методической системы подготовки учителя ИЗО.

2. Формирование двойной компетенции: критического мышления и методической грамотности.

3. Разработка конкретных учебных заданий для развития профессиональных навыков.

Ключевые результаты:

1. Существующие на сегодняшний день исследования ограничиваются по большей части теоретическим анализом, тогда как в данной работе представлен практический инструментарий работы с симулякрами.

2. Сформирована способность будущих педагогов к анализу симулятивных образов, а также развиты навыки методической интерпретации в образовательном процессе.

3. Преодолены риски формализации обучения и повышен уровень художественной грамотности специалистов.

Как видим, исследование предлагает принципиально иной подход к подготовке учителей ИЗО, отличающийся от предыдущих работ комплексным решением проблемы симулякров в педагогическом образовании.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

1. В систематизации понятия «симулякр» применительно к педагогике.

2. Во введении концепции «педагогического симулякра».

3. В создании модели двухуровневой компетенции педагога (критический анализ + методическая интерпретация).

Практическая значимость излагаемых материалов:

1. Разработаны конкретные учебные задания для развития критического визуального мышления у студентов и школьников.

2. Предложенная модель позволяет уменьшить риски формализации обучения и научить отличать симуляцию от подлинного творчества.

Методы и методология исследования: теоретико-методологический анализ философских, культурологических и педагогических концепций симулякра с последующей разработкой модели и конкретных заданий для формирования профессиональной компетенции будущих учителей ИЗО.

Основная часть

«Термин “симулякр” уже давно вошел в тексты работ по проблемам социальной философии, широко используется в самых разнообразных гуманитарных произведениях вот уже более четверти века как одно из ключевых понятий постмодернизма, дополняя ряд ключевых категорий этой методологической парадигмы, отрицающей значимость любых парадигм» [3, с. 33]. Проблема симулякра изучалась в различных областях исследования: философии, социологии, психологии и др. Так, исследователи А. Н. Кирюшин и А. Н. Астахова рассматривают историко-философскую

ретроспективу понимания феномена симулякра в соотношении с категорией «виртуальное» [9]. Отечественный учёный М. Б. Ямпольский является автором концепции соотношения изобразительного искусства и кинематографа с реальностью. Он размышлял о технологиях действия симулякров. Философ В. В. Савчук считал, что воздействие симулякров на человека является пагубным. В статье Л. В. Мурейко «Симуляция “символического” в концепции массмедиа Ж. Бодрийяра» [13] выявляется основание для различения феноменов, обозначаемых Бодрийяром понятиями «симуляция» и «симулякр», «символическое» и «симулякр». В. Т. Фаритов анализирует процесс преобразования категориально-понятийного аппарата в современном философском дискурсе на основе анализа концептов симулякра и трансгрессии [15]. Социологи Е. М. Курмелева и Л. Ю. Мещерякова рассматривают происхождение и возможные интерпретации симулякра, а также роль этого понятия для концепций социальной реальности, порождённых постмодернистскими теориями в социологии [11]. В. Г. Новиковым и С. В. Ковалёвой предлагается интерпретировать характеристику интернет-пространства в рамках концепции Бодрийяра: общение в виртуальном пространстве – это, по своей сути, симуляция общения, то есть его суррогат (симулякр) [14]. В области психологии велись свои исследования. В частности, П. С. Гуревич рассматривает конкретный пример феноменологии симулякра – американскую телевизионную серию, посвящённую бытованию семьи Лаудов. Эта продукция трактуется автором как симулякр обыденной жизни [5]. Кроме того, существуют исследования по вопросам симуляции и виртуализации в контексте трансформации высших психических функций [8] и другие работы.

Анализ источников показывает, что проблематика симулякра была всесторонне изучена в различных науках, включая философию (через его генезис и эволюцию), социологию (в аспекте формирования социальной реальности), психологию (как механизм воздействия на восприятие) и медиатеорию (в контексте виртуального общения), что подтверждает его статус междисциплинарного феномена современности. Однако в художественно-образовательной сфере этот вопрос не до конца изучен.

Сегодня в художественно-педагогическом образовании можно наблюдать так называемый «феномен симулякра», когда репрезентируемая форма образовательной деятельности не соответствует сущностному содержанию. Эту проблему можно еще назвать «эффектом красивой упаковки». Суть в том, что внешне релевантные и эстетически оформленные методические конструкции, в основе которых лежат игровые элементы (геймифицированные образовательные курсы, интерактивные педагогические приёмы), приобретают характер гиперреальности, маскируя недостаточную профессиональную компетентность педагога и подменяя собой целеполагание и содержательное наполнение педагогического процесса.

В своей ранней работе мы как-то отмечали, что «среда формирует человека. Образование является инструментом такого развития и воспитания» [6]. Не удивительно, что феномен симулякра (копии без оригинала) все чаще привлекает внимание многих исследователей: педагогов, психологов, социологов, политологов, культурологов и философов.

Во многом это объясняется тем, что данная проблема бросает вызов таким понятиям, как «авторство», «подлинность» и «доказательство истины». Как результат, наблюдается доминирование симулятивных визуальных моделей (имитации поведения сложных процессов) – от исторических прецедентов до эры искусственного интеллекта (ИИ), что обусловлено комплексом факторов:

- развитием информационных технологий, включая виртуальную реальность и интерактивную графику, позволившим конструировать альтернативные миры, не нанося ущерба реальному миру;
- средствами массовой коммуникации, которые способствуют ускорению отрыва образов от прототипов, замещая реальность ее копиями;
- прогрессом ИИ на базе социальных сетей, что позволяет создавать (по мнению футурологов) «цифровые миры», неотличимые от настоящих.

Симулякр (фр. «Simulacre» от лат. *simulacrum* – «подобие, копия») – это изображение, копия того, чего на самом деле не существует. По мнению философа О. В. Пчелиной, симулякр – это нечто иное, как «образ, призрак, подобие, но подобие обманчивое, копия, заменившая оригинал». В разных науках это понятие трактуется соответствующим образом. Например, в изобразительном искусстве термин описывает имитацию или художественное воспроизведение человека или предмета. Характерный пример – фотореализм, где художник создаёт картину, копируя фотографию, которая, в свою очередь, уже является воспроизведением реального объекта. Постмодернистская философия даёт нам своё определение: образ того, что не имеет реального существования («поверхностная» форма). Так, фотография выступает как симулякр: она воспроизводит реальность, но сама по себе не является этой реальностью. С позиции педагогики симулякр представляет собой видимость процесса, имитирующую формы и функции научной и другой деятельности.

Из философии постмодернизма (Ж. Бодрийяр) известно, что признак симулякра ярко проявляется в различных сферах современной культуры:

1. В кинематографе: классическим примером является фильм «Матрица». В нём при помощи компьютера смоделирована виртуальная реальность, которая становится тотальным симулякром, полностью подменяющим для людей подлинный, но скрытый от них мир, формируя их единственную воспринимаемую реальность.

2. В социальных сетях: современные медиа превратились в мощную среду для генерации персональных образов. Пользователи зачастую создают и культивируют в цифровом пространстве идеализированные, отфильтрованные версии себя и своей жизни. Происходит своего рода «цифровое неравенство». Эти тщательно сконструированные симулякры начинают фактически замещать подлинный опыт, становясь более значимыми, чем повседневная реальность. Помимо этого, отдельные авторы отмечают: «Кроме цифрового неравенства исследователи в области генеративного искусственного интеллекта к проблемным зонам его экспансии в сфере высшего образования относят цифровую этику, затрагивающую, в свою очередь, такие важные вопросы, как конфиденциальность и безопасность персональных данных, плагиат, нарушение авторского права и интеллектуальной собственности, академическую нечестность» [4, с. 120].

3. В рекламной индустрии мы можем наблюдать яркий пример производства симулякров абстрактных понятий (таких как счастье, успех или красота). Эти привлекательные образы не имеют какого-либо соответствия с реальными прототипами, но претендуют на то, чтобы стать его новой, упрощённой версией.

Как мы можем убедиться, общее, что связывает определения симулякра в различных сферах, это его принципиальная отделенность от подлинного источника и реальности. Сочетание развития информационных технологий, средств массовой коммуникации и ИИ превратило симулякры в структурный компонент современной действительности. В таких случаях форма начинает преобладать над содержанием.

В художественно-педагогическом образовании понятие «симулякр» означает имитацию форм и функций образовательной, научной и управленческой деятельности. Для подготовки учителей ИЗО в педвузах это создаёт проблемы, заключающиеся, к примеру, в подмене живого творческого процесса и личного художественного опыта обучающихся бездумным копированием готовых образов (фотографий, работ из интернета), что требует целенаправленного формирования у будущих педагогов критического мышления и методологии, акцентирующей развитие наблюдательности, воображения и интерпретации реальности, а не её симуляции. Здесь важно не путать с целенаправленным копированием как видом учебной деятельности. В итоге эта так называемая «упаковка» маскирует:

1. Слабость профессионального фундамента: недостаточное владение педагогом предметом или педагогическим мастерством.

2. Отсутствие системы: разрозненность учебных элементов, не связанных единой логикой и чёткими целями формирования компетенций.

Как результат, создаётся видимость инновационности и активности на занятии, но реальные, глубокие образовательные результаты не достигаются. Для преодоления этого разрыва между формой и содержанием необходим системный подход на разных уровнях обучения, а именно:

1. На уровне подготовки и аттестации педагога.

1.1 Сместить акцент с «как» на «зачем» и «что»: при оценке методической работы в первую очередь анализировать не только используемые приёмы, но и их обоснованность. Почему выбран именно этот интерактивный метод? Какую конкретную задачу он решает? Какие именно знания или умения он помогает сформировать?

1.2 Внедрить диагностику так называемого «содержательного ядра» – это значит разработать механизмы оценки не только внешней активности на занятии, но и глубины понимания материала обучающимися, их способности применять знания в нестандартных ситуациях.

2. На уровне проектирования учебного процесса.

2.1 Принцип «от результата – к форме»: сначала чётко определить планируемые образовательные результаты (компетенции), затем подобрать адекватные методы и формы работы для их достижения. Интерактив и геймификация (применение игровых механик и принципов в неигровых контекстах) должны быть не украшением, а логичной частью этого пути.

2.2 Интеграция формы и содержания: разрабатывать игровые и интерактивные элементы так, чтобы их правила и механика были напрямую

связаны с осваиваемыми понятиями и закономерностями предмета (например, экономическая игра, моделирующая реальные рыночные процессы).

3. На уровне организационной культуры образовательного учреждения.

3.1 Создать среду для содержательного обмена опытом: перейти от простых демонстраций «ярких приёмов» к глубокому разбору практик с анализом причин успехов и неудач в достижении результатов.

3.2 Поощрять педагогический процесс: поддерживать педагогов, которые целенаправленно проектируют образовательный опыт, где технология и методика служат чётко определенным педагогическим целям, а не являются демонстрацией технологий как таковых.

Как мы можем убедиться, решение должно заключаться не в отказе от современных методов, а в их осмысленном и целенаправленном применении. Инструмент должен быть адекватен задаче, а внешняя привлекательность – подтверждаться качеством и результативностью образовательного процесса.

Почему так важно формировать у студентов педвузов специальные компетенции, связанные с критической деконструкцией симулятивных образов и их методической интерпретацией для учебного процесса? Это может быть необходимо по нескольким причинам:

1. Искажение смысла образования. Симулякры, обозначающие то, чего в действительности нет, могут исказить систему образования, поглощая её ресурсы и нарушая смысл бытия и деятельности [12].

2. Потеря способности постичь истину. Симулякры заслоняют события прошлого и настоящего, в результате чего человек теряет потребность и способность постичь истину [10].

3. Риски для самоактуализации обучающихся. Образовательные симулякры (процессы имитирующие формы и функции разных видов деятельности) могут стать источником угроз развитию и самоактуализации, а также дегуманизировать образовательный процесс и деформировать гармоничное развитие человека.

4. Необходимость адаптации к постоянно меняющимся правилам. Процесс порождения новых понятий-симулякров продолжается, и участникам учебно-воспитательного процесса сложно приспособиться к нему.

В связи с вышесказанным, можно заключить, что развитие специальных компетенций может помочь студентам ориентироваться в искусственной понятийно-смысловой сфере и эффективно адаптироваться к современным образовательным условиям, где главенство симулякра над смыслом становится характерным явлением.

С целью решения исследуемого вопроса нами предложена модель двухуровневой системы, направленной на формирование у студентов специальных профессиональных компетенций: способности к критической деконструкции (анализу и переосмыслению) симулятивных образов и их методической интерпретации для целей художественного образования.

Модель педагогического осмысления симулякра в профессиональной подготовке будущего учителя ИЗО

Уровень 1. Теоретический анализ: деконструкция симулякра

Цель: сформировать у будущего педагога глубокое философско-культурологическое понимание феномена симулякра, его генезиса, типов и механизмов воздействия в современной окружающей (визуальной) среде.

Содержательные модули и аналитические действия

1. Генезис и эволюция понятия:

1.1 Анализ историко-философского контекста: изучение смысловых зачинов от платоновской «тени тени» в мифе о пещере до бодрийеровских порядков симулякров. Студенты учатся прослеживать разрыв между референтом (оригиналом) и репрезентацией (копией).

1.2 Сравнительный анализ определений: выявление инвариантного ядра понятия (выделение устойчивых структур в разных явлениях) в искусстве, педагогике (иллюзия деятельности), философии (образ без оригинала) и т. д.

2. Диагностика симулякра в современных медиасредах:

2.1 Критический разбор кейсов: изучение конкретных примеров из кинематографа («Матрица» и других), социальных сетей (идеализированные профили), рекламы (симулякры счастья), цифрового искусства (AI-генерация, GenAI). Задача – выявить проявления феномена симуляции действительности, автореферентности и подмены смысла формой.

2.2 Выявление педагогических рисков: суть заключается в анализе того, как симулякры искажают понятия авторства, подлинности и личного опыта, создавая угрозу для самоактуализации и развития критического мышления у школьников.

3. Рефлексия «педагогического симулякра»:

3.1 Анализ собственной образовательной среды: здесь речь идет о критическом осмыслении феномена «красивой упаковки» в педагогике – когда интерактивные методы (геймификация) становятся самоцелью, маскируя слабость содержательного ядра и отсутствие системных целей.

3.2 Принцип «от эффекта к результату»: когда выбор методического инструментария обосновывается не его внешней эффектностью, а соответствием целевым педагогическим задачам и планируемым компетенциям студентов.

Уровень 2. Проектирование учебных заданий:

методическая интерпретация

Цель: научить будущего учителя ИЗО трансформировать теоретическое понимание симулякра в конкретные учебные задания, развивающие у школьников художественную грамотность, критическое визуальное мышление и осознанную творческую практику.

Направления проектирования и примеры заданий

1. Задания на деконструкцию и критику визуальных образов:

1.1 «Археология образа»: проследить цепочку симуляций «реальный объект → его фотография → фотореалистичная картина → цифровой фильтр». Обсудить, что теряется (или приобретает) на каждом этапе.

1.2 «Разбор рекламного кода»: выявить в рекламном изображении абстрактные симулякры (успех, свобода) и проанализировать, с помощью каких визуальных средств (цвет, композиция, символ) они конструируются.

1.3 Сравнение «профиля и наброска»: сопоставить идеализированное селфи из соцсетей и быстрый графический набросок с натуры (друга, автопортрет). Обсудить различия между симулятивным образом и непосредственным наблюдением.

2. Задания на осознанное создание и преодоление симуляции:

2.1 «Симулякр как тема»: создание художественной работы, где симулякр является не просто непреднамеренным результатом, а скорее осмысленной темой. Например, коллаж из чужих фотографий, комментариев к проблеме плагиата или AI («Artificial Intelligence» – ИИ).

2.2 «От копии к интерпретации»: задание, исключающее прямое копирование. Дается репродукция известной картины. Задача – создать работу не в стиле фотореализма, а передать её эмоциональное ядро, основную идею через иные средства, стиль или материал, сделав личную интерпретацию.

2.3 «Перформанс подлинности»: практика длительного наблюдения и зарисовки с натуры (пейзаж, предмет, модель) с акцентом на личном восприятии фактуры, света, состояния, а не на создании «красивого», клишированного изображения.

3. Задания на интеграцию формы и содержания в педагогическом процессе:

3.1 Проектирование урока-исследования: разработка занятия, где игровой или интерактивный метод (например, квест, ролевая игра) напрямую служит для раскрытия художественного понятия (например, «композиция» как расстановка сил, «цвет» как код эмоций).

3.2 Создание критериев оценки: разработка совместно со студентами критериев оценки творческой работы, где наряду с техническим мастерством учитывались бы глубина концепции, оригинальность идеи и рефлексия по отношению к источникам вдохновения, что минимизирует риск принятия формальной копии за качественную работу.

Таким образом, предложенная модель обеспечивает переход от пассивного восприятия визуальных образов к их критическому осмыслению и педагогически обоснованному использованию, формируя у будущего учителя ИЗО способности противостоять формальной подмене смысловых концепций.

Выводы и перспективы

В заключение можно подытожить, что предложенная модель направлена на расширение у студентов спектра компетенций. Будущий учитель ИЗО должен обладать не только иммунитетом к «педагогическим симулякрам» (понимая, что форма служит содержанию, а не наоборот), но и методическим инструментарием в педагогической сфере, необходимым для воспитания у школьников критической визуальной грамотности. В долгосрочной перспективе это поможет выпускнику подготовить обучающихся к жизни в мире гиперреальности, развивая в них способность отличать симуляцию от подлинного художественного высказывания и сознательно выбирать стратегии собственного развития. Так удастся преодолеть ключевой риск, описанный в статье: подмену живого творческого процесса и личного опыта бездумным копированием готовых образцов.

В результате проведенного исследования выявлены следующие ключевые положения:

1. Педагогический симулякр как феномен современного образования проявляется в подмене содержательной основы обучения формальными, внешне привлекательными методиками, что приводит к снижению качества профессиональной подготовки педагогов.

2. Теоретическая разработка категории симулякра позволила существенно обогатить понятийный аппарат педагогической науки и создать основу для формирования нового подхода к подготовке учителей ИЗО.

3. Двухуровневая система подготовки педагогов показала свою эффективность в преодолении разрыва между формой и содержанием образовательного процесса.

4. Методический инструментарий, разработанный в рамках исследования, обеспечивает формирование у педагогов способности: а) к критическому анализу симулятивных образов; б) к созданию качественных учебных заданий; в) к развитию творческого мышления у учащихся.

Практическая реализация предложенной модели позволяет:

- формировать у будущих учителей иммунитет к педагогическим симулякрам, а также учить различать подлинное искусство и его имитации;
- развивать навыки критического мышления и обеспечивать качественную художественную подготовку.

Образовательный результат заключается в подготовке педагогов, способных в своей профессиональной деятельности:

- противостоять формализации обучения;
- развивать у обучающихся критическое визуальное мышление;
- формировать художественную грамотность;
- обучать детей осознанному творчеству.

Полученные результаты подтверждают эффективность предложенной модели подготовки учителей ИЗО в условиях современной гиперреальности и могут использоваться в системе художественно-педагогического образования.

Список литературы

1. **Амбарова, П. А.** Образовательные симулякры в высшей школе как социальное явление / П. А. Амбарова, Н. В. Климова // XXI Уральские социологические чтения. Социальное пространство и время региона: проблемы устойчивого развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 15–16 марта 2018 г. / М-во образования и науки Российской Федерации, Уральский федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Ин-т гос. упр. и предпринимательства, Уральское отд-ние Российского о-ва социологов ; [под общ. ред. Ю. Р. Вишневого]. – Екатеринбург, 2018. – С. 74–77. – EDN: XZJLCX.
2. **Бодрийяр, Ж.** Симулякры и симуляции / Жан Бодрийяр ; пер. с фр. А. Качалова. – Москва : Постум. 2017. – 240 с.
3. **Бузгалин, А. В.** «Капитал» XXI века : симулякр как объект анализа критического марксизма / А. В. Бузгалин, А. И. Колганов // Вопросы философии. – 2012. – № 11. – С. 31–42. – EDN: PGEKYF.
4. **Гришак, С. Н.** Академические дебаты об экспансии генеративных моделей искусственного интеллекта в высшей школе: практический, этический и философский аспекты / С. Н. Гришак // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 116–123. – EDN: TQVXEG.

5. **Гуревич, П. С.** Симулякр обыденной жизни / П. С. Гуревич // Психология и психотехника. – 2016. – № 1(88). – С. 9–12. – DOI: 10.7256/2070-8955.2016.1.17595. – EDN: WAOQAR.
6. **Дроздов, С. А.** К вопросу системного подхода в обучении студентов-иностранцев изобразительному искусству в педвузе / С. А. Дроздов // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 11. – С. 230–237. – EDN: LASTVT.
7. **Елисеева, Т. В.** Симулятивные образы массового сознания современного российского общества: социально-философский анализ : спец. 09.00.11 «Социальная философия» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / Елисеева Татьяна Владимировна ; Военный ун-т. – Москва, 2010. – 22 с.
8. **Емелин, В. А.** Симулякры и технологии виртуализации в информационном обществе / В. А. Емелин // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 3(23). – С. 86–97. – DOI: 10.11621/nprj.2016.0312. – EDN: YLPEPF.
9. **Кирюшин А. Н.** Идея симулякра в понимании виртуального: от Платона к постмодернизму / А. Н. Кирюшина, А. Н. Астахова. – Текст : электронный // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 8. – URL: <https://human.snauka.ru/2012/08/1593> (дата обращения: 16.12.2025).
10. **Кулишов, В. В.** Массовая культура и образование: сущность, свойства и функции образовательных симулякров / В. В. Кулишов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3, Педагогика и психология. – 2019. – № 3(243). – С. 65–71. – EDN: QIAQBB.
11. **Курмелева, Е. М.** Симулякр и общество в современной социальной теории / Е. М. Курмелева, Л. Ю. Мещерякова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2006. – № 2. – С. 31–46. – EDN: HVIQEX.
12. **Ларионов, А. Э.** Понятия-симулякры в современном российском образовании / А. Э. Ларионов, А. В. Новичков // Социально-гуманитарные технологии. – 2019. – № 4(12). – С. 89–103.
13. **Мурейко, Л. В.** Симуляция «символического» в концепции массмедиа Ж. Бодрийяра / Л. В. Мурейко // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 66–78. – DOI: 10.18721/JHSS.9307. – EDN: YYFCWL.
14. **Новиков, В. Г.** Гиперреальность, симулякры и симуляции в виртуальном пространстве как феномен «антисоциальной» теории Жана Бодрийяра / В. Г. Новиков, С. В. Ковалева // Цифровая социология. – 2019. – Т. 2, № 1. – С. 39–45. – DOI: 10.26425/2658-347X-2019-1-39-45. – EDN: YIFQEY.
15. **Фаритов, В. Т.** Симулякр и трансгрессия в философском дискурсе: специфика концептов современной онтологии / Фаритов Вячеслав Тависович // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история : сб. статей по материалам XLVII междунар. науч.-практ. конф. / [отв. ред. Гулин А. И.]. – Новосибирск, 2015. – № 3(44). – С. 48–51.

Drozdov S. A.

**The phenomenon of the simulacrum
in the professional and pedagogical training of the future teacher of fine arts**

The article is devoted to the analysis of the phenomenon of simulacra in the professional training of future teachers of fine art. The need to form two-level competence among students of pedagogical universities is considered: the ability to critically deconstruct simulated images and the skills of their methodological interpretation for the educational process. The author offers a model of pedagogical understanding of the simulacrum, including theoretical analysis and design of educational tasks aimed at developing a critical perception of visual information. Key aspects of the adaptation of the philosophical category of the simulacrum to the tasks of art and pedagogical education are disclosed, as well as specific methodological solutions on the main issues of the topic are presented. The developed model allows you to overcome the risk of formalization of training and contributes to the development of genuine artistic literacy of future teachers.

Key words: *simulacrum, teacher of fine arts, methodological reflection, artistic literacy, model of pedagogical understanding*

Дубских Ангелина Ивановна,
канд. филол. наук,
доцент кафедры иностранных языков
по техническим направлениям
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова»
lina_masu@mail.ru

Юмористический дискурс как средство развития коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе

Феномен использования юмора в педагогической практике вызывает повышенный интерес среди исследователей и педагогов. Данный интерес обусловлен эффективностью юмористического подхода в оптимизации учебного процесса. Целью настоящей статьи является проведение всестороннего анализа дидактического потенциала юмористического дискурса в рамках учебного процесса по иностранным языкам в высшей школе. Результаты исследования показали, что интеграция юмора в образовательный процесс позволяет создавать более интерактивную и эмоционально насыщенную обучающую среду, что, в свою очередь, способствует повышению продуктивности когнитивного и эмоционального развития студентов.

Ключевые слова: юмористический дискурс, юмор, педагогическая технология, преподавание иностранных языков, эффективность, мотивация

Введение. Элементы юмористического дискурса являются неотъемлемой частью жизни современного общества, включая политическую, социальную, творческую и повседневную сферы общения, позволяя дать критическую оценку обсуждаемой проблеме, выразить свое мнение по текущему вопросу. При этом юмор способствует как созданию эмоциональной дистанции, так и снижению напряжения в коммуникации. В последнее время наблюдается активная интеграция юмористического дискурса в преподавание различных дисциплин, в том числе иностранных языков. Однако дидактический потенциал использования комических элементов в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов остается недостаточно исследованным, что объясняет **актуальность** данной работы.

Цель статьи – проведение всестороннего анализа дидактического потенциала юмористического дискурса в рамках учебного процесса по иностранным языкам в высшей школе.

Новизна статьи заключается в определении дидактического потенциала юмористического дискурса в обучении иностранному языку в вузе, а также в выявлении методов и приёмов использования юмора для повышения мотивации и усвоения языкового материала.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что исследуемые в ней вопросы расширяют теоретические знания о методах и подходах в

обучении иностранным языкам, а также о возможностях использования нестандартных форм обучения для повышения академической успеваемости студентов.

Практическая значимость статьи состоит в том, что в ней предлагаются методы включения юмористических элементов в процесс обучения иностранному языку в вузе, способствующих развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Ряд работ отечественных и зарубежных ученых посвящен исследованию юмора в образовательном процессе. В работе Г. Понселвакумара и К. Калисварана утверждается, что чувство юмора является важным фактором в создании позитивной и эффективной учебной среды, способствующей вовлечению и мотивации учащихся, разрядке напряженных ситуаций [16]. Согласно Ф. Бакару и В. Кумару, студенты отмечают, что остроумные ремарки преподавателя способствовали более глубокому пониманию и эффективному запоминанию учебного материала [13].

Рассуждая о роли различных форм комического для образовательных процессов, С. Борн говорит, что она заключается в том, что предоставляет индивиду возможность самоутверждения в контексте социальной нормативности и устоявшихся социальных реалий, которые могут вступать в противоречие с его потребностями, пусть даже и опосредованно [14, с. 11].

Особое значение юмора ученые отмечают в контексте междисциплинарного образовательного процесса [1; 2; 3; 6], а также в процессе дистанционного обучения [4; 12].

Соколова Н. С. подчеркивает, что «юмор представляется перспективным материалом именно в процессе обучения иностранному языку, так как позволяет решить ряд лингводидактических задач обучения. В соответствии с культуроведчески-ориентированным подходом к изучению иностранных языков? можно заключить, что юмористический дискурс обладает значительным языковым и лингвострановедческим потенциалом» [11, с. 419].

Ученые, рассматривая проблемы обучения иностранному языку специализации, подчеркивают дидактический потенциал юмористического материала, позволяющего студентам научиться не только логически верно выстраивать свои высказывания, но и оформлять их интонационно и иронически верно в зависимости от ситуации общения [5; 7; 8]. Анализируя тексты юмористического дискурса, ученые приходят к выводу, что они могут служить материалом для получения опыта применения изучаемого языка, опознания социокультурно маркированных языковых единиц и изучения сходств и различий социокультурных полей разных языков [9; 10; 15].

Методология. В рамках данной работы были задействованы пятнадцать опытных специалистов в области иностранных языков из Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова. Методологическая основа исследования включала комплексный подход, состоящий из наблюдения и полуструктурированных интервью, что позволило получить достоверные и детализированные данные, необходимые для всестороннего анализа изучаемого феномена.

В качестве критериев отбора преподавателей для участия в исследовании были учтены их профессиональный опыт в целом и знание

подходов в целесообразном использовании элементов комического на занятиях в процессе преподавания иностранных языков, в частности.

С целью выявления характерных особенностей педагогической деятельности преподавателей иностранных языков на начальном этапе исследования использовался метод включенного наблюдения в образовательной среде. Были рассмотрены различные типы юмора, к которым наиболее часто прибегают преподаватели в аудитории. Второй этап предполагал проведение полуструктурированных интервью с педагогами, которым предлагалось ответить на десять вопросов, позволяющих определить эффективность и целесообразность использования юмора в учебном процессе.

Основное внимание уделяется выявлению мотивов, побудивших преподавателей интегрировать комические элементы в свою педагогическую практику, а также анализу того, каким образом юмор способствует повышению эффективности обучения иностранным языкам. Интервью было проведено для того, чтобы получить более детальное представление о распространенности различных типов юмора в аудитории и факторах, способствующих их использованию на занятиях по иностранным языкам. Нами был проведен тематический анализ полученных данных с помощью программного обеспечения ATLAS.ti.

Основная часть. Существует множество подходов к классификации видов юмора. Один из них был предложен американским писателем и теоретиком юмора Ричардом А. Шейдом в 1996 году. Согласно данной классификации, существует четыре типа юмора: вербальный, визуальный, аудиальный, фигуральный юмор [17].

Первые три типа юмора были рассмотрены в процессе преподавания иностранного языка в вузе. Помимо этого, были проанализированы основные факторы, влияющие на интеграцию элементов юмористического дискурса в образовательный процесс:

- 1) оптимизация подачи учебного контента;
- 2) формирование доверительных межличностных связей между акторами учебного процесса;
- 3) поддержание дисциплины и порядка в аудитории.

Являясь особым средством достижения комического эффекта, вербальный юмор находит свое выражение за счет использования определенных языковых инструментов и структурных характеристик текста. Его основу составляют каламбуры, парадоксы, игра слов и другие лингвистические приемы.

Вербальный юмор является важным элементом культурного и социального взаимодействия, оказывающим значительное влияние на формирование коммуникативных стратегий и межличностных отношений.

Контекст: Обучение успешному прохождению собеседования

Форма юмора: каламбуры

Professor: *Ok, also in einem Vorstellungsgespräch muss man sich in die Situation einarbeiten. Sie kennen den Begriff «Schmetterling»? Ich habe einen Schmetterling im Bauch?*

Studenten: *Ja, Professor.*

Professor: *Ja, wissen Sie, manchmal, wenn Sie sich überwältigt fühlen, Angst haben. Sie sind nervös. Sie werden Schmetterlinge haben. Manchmal ist es schlimmer als Schmetterling, manchmal haben Sie hier drinnen Dinosaurier, Katzen und Hunde.*

Studenten: *>lachen<*

Professor: *Deshalb müssen Sie also früh zu einem Vorstellungsgespräch kommen, um sich mit der Situation vertraut zu machen.*

Каламбур был использован преподавателем с целью демонстрации студентам ситуации, возникающей при прохождении собеседования. Идиоматическое выражение «бабочка в животе» является широко распространенной метафорой, обозначающей состояние нервозности или внутреннего волнения. Это позволило интегрировать в образовательный процесс элементы юмора, способствующие лучшему усвоению материала и созданию более позитивной атмосферы на занятии.

Визуальный юмор может быть представлен в нескольких формах:

- письменные материалы;
- видео;
- изображения, фотографии.

Письменный юмористический контент – предложения, загадки, каламбуры, смешные истории, языковая игра.

Исследование показало, что наибольшей популярностью среди студентов пользуется визуальный юмор, объединяющий в себе мультимедийный контент.

Контекст: Обучение навыкам презентации

Форма юмора: жест тела

Professor: *Okay! Wenn sie präsentieren. Wie zeigen sie? Schauen sie sich zum Beispiel dieses Bild an. Also, wie zeigen sie? Benutzen sie den Schatten, oder? Mit dem Schatten spielen? > Schmetterlingsschatten machen <*

Studenten: *> Lachen <*

Student 1: *Hahah, benutzen Sie den Pfeil im Laptop.*

Professor: *Ja! Sehr gut!*

Пример демонстрирует интеграцию преподавателем элементов визуального юмора и кинетической метафоры, создающие эффект «тени бабочки». Данный дидактический прием содействовал более глубокому и эффективному восприятию студентами изучаемого контента.

Эффективным инструментом усиления или трансформации комического воздействия выступает аудиальный юмор. Особое место аудиальному юмору отводится на занятиях, использующих интерактивные методики, что позволяет удерживать внимание студентов. Создаваемая на занятиях динамичная среда способствует быстрому восприятию и запоминанию учебного контента.

Наиболее часто аудиальный юмор эксплицируется посредством ироничных и парадоксальных диалогов, вызывая у слушателей особую эмоциональную реакцию.

Контекст: Изучение лексических и грамматических конструкций

Форма юмора: забавный записанный мини-диалог

Frau: *Wo ist die zweite Socke?*

Ehemann: *Komm schon! Socken sind keine Schwäne für dich! Sie leben nicht zu Tode in Paaren!*

Таким образом, аудиальный юмор является эффективным средством освоения лексико-грамматических конструкций различных тематических областей.

В рамках настоящего исследования также были определены факторы, влияющие на типы юмора, к которым прибегают на занятиях по иностранным языкам: юмор как форма подачи материала, юмор для установления взаимопонимания, юмор для укрепления дисциплины. Важно подчеркнуть, что большинство преподавателей не были осведомлены о типах юмора, которые они использовали в аудитории, и в большинстве случаев юмористический контент был частью спонтанных реакций на ситуацию, произошедшую на занятиях.

Основываясь на данных, полученных от респондентов во время интервью, был сделан вывод, что преподаватели склонны использовать юмор как форму подачи контента, особенно при изложении тезисов и примеров. Ниже приведены выдержки из бесед.

Респондент 1: *«Я бы сказал, что я часто использую юмор либо при изложении содержания занятия, либо просто для того, чтобы привлечь их внимание».*

Респондент 2: *«Я использую юмор при подаче своего контента, потому что, например, только что на паре я попросил студентов выполнить задания. Если вы заметили, что им становится скучно, а потом я отпускаю несколько шуток, тогда они начинают отвечать и снова становятся активными».*

В результате проведенного анализа ответов интервьюируемых было установлено, что большинство из них подчеркивают определяющее значение использования комических элементов при изложении учебного материала.

Юмор также является эффективным средством для налаживания продуктивного взаимодействия между участниками учебного процесса. Использование юмористических элементов на занятии активно способствует формированию и поддержанию доверительных отношений.

Респондент 1: *«Я использую юмор, чтобы оживить аудиторию, наладить более тесные отношения со студентами».*

Респондент 2: *«Это Юмор укрепляет взаимопонимание со студентами. Я считаю, что на занятии юмор также может исходить от них самих, поэтому мы играем с этим. Мне нравится использовать студенческий юмор. Таким образом, это помогает установить контакт с аудиторией».*

Респонденты также отметили положительное влияние юмористического дискурса на формирование позитивной психологической атмосферы на занятиях и активизации плодотворного взаимодействия преподавателя и студентов.

Одним из ключевых компонентов организации эффективной образовательной среды является дисциплина. Инкорпорация элементов юмора в учебный процесс позволяет в непринужденной форме обеспечить корпоративное уважительное взаимодействие в аудитории. Использование юмора является инструментом дисциплинарного воздействия на занятиях по изучению иностранных языков.

Респондент: *«Итак, философия такова: я использую юмор, чтобы студенты чувствовали себя комфортно, но в то же время я по-прежнему»*

прививаю дисциплину. То есть, если они опаздывают, я мог бы отругать их, но вместо этого я шучу, чтобы разрядить напряжение».

Таким образом, элементы юмористического дискурса способствуют не только поддержанию дисциплины, но и формированию психологически комфортного климата на занятиях, снижению уровня стресса у студентов.

Выводы. Обладая уникальными когнитивными особенностями, юмористический дискурс представляет собой высокоэффективный инструмент, способствующий развитию коммуникативных и социокультурных компетенций студентов.

Использование элементов юмористического дискурса в процессе обучения иностранным языкам объясняется рядом факторов: во-первых, содействие в создании на занятиях интерактивной среды, вовлекающей студентов в участие в учебном процессе, тем самым увеличивая его эффективность. Во-вторых, формирование доверительных отношений между преподавателем и студентами, создание эмоционально комфортной атмосферы в аудитории. Также применение комических элементов способствует поддержанию дисциплины.

Вопрос о дидактическом потенциале использования средств юмористического дискурса на занятиях по иностранному языку в вузе многоаспектен и требует дальнейшего изучения. Интеграция юмора в образовательный процесс играет важную роль для повышения мотивации студентов и улучшения их иноязычной коммуникативной компетенции, при условии тщательного отбора и адаптации юмористического контента к конкретным образовательным целям и задачам.

Список литературы

1. Алымкулова, С. Б. Особенности перевода англоязычных юмористических текстов / С. Б. Алымкулова // Вестник Ошского государственного университета. – 2021. – Т. 4, № 4. – С. 174–181. – DOI: 10.52754/16947452_2021_4_4_174. – EDN: WVJECD.
2. Балогне Петкевич, О. Использование юмора в процессе обучения иностранных студентов языку специальности / О. Балогне Петкевич // Русский тест: теория и практика. – 2022. – Т. 8, № 1. – С. 60–64.
3. Гельман, В. Я. Использование юмора в процессе обучения / В. Я. Гельман // Современное образование. – 2021. – № 4. – С. 38–46. – DOI: 10.25136/2409-8736.2021.4.36803. – EDN: AEWERW.
4. Дубских, А. И. Роль электронного обучения в преподавании Профессионально-ориентированного английского языка / А. И. Дубских // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2022. – Т. 13, № 2. – С. 38–40. – EDN: SLPTGR.
5. Иванова, В. А. Юмор как эффективный инструмент преподавания иностранного языка в вузе / В. А. Иванова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2023. – Т. 23, № 1. – С. 94–98. – DOI: 10.18500/1819-7671-2023-23-1-94-98. – EDN: MCQGBE.
6. Кисель, О. В. Готовность студентов инженерных специальностей к STEM-образованию / О. В. Кисель // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия

- «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 2(126). – С. 32–37. – EDN: UJKXCW.
7. **Коновалова, С. В.** Юмористические аспекты в обучении иностранному языку студентов технического вуза / С. В. Коновалова, Л. А. Алексеенко // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 1(106). – С. 82–85. – EDN: ICQGQJ.
 8. **Котляренко, Ю. Ю.** Роль юмора в формировании позитивного отношения к образовательной среде и преподавателю в техническом вузе / Ю. Ю. Котляренко, И. В. Одарюк // Самарский научный вестник. – 2023. – Т. 12, № 2. – С. 271–276. – DOI: 10.55355/snv2023122312. – EDN: OZFHDH.
 9. **Малкова, Т. В.** Использование юмористического дискурса как средство повышения эффективности обучения / Т. В. Малкова, Н. В. Хисматулина, С. А. Пугачева // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2022. – № 7(209). – С. 252–255. – DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.7.p252-255. – EDN: RESCYU.
 10. **Николаева, Н. Н.** Использование интернет-сервиса с юмористическим контентом на занятиях английским языком в техническом вузе / Н. Н. Николаева // ЦИТИСЭ. – 2021. – № 3(29). – С. 254–271. – DOI: 10.15350/2409-7616.2021.3.21. – EDN: RYVVFL.
 11. **Соколова, Н. С.** Изучение англоязычного юмористического дискурса в лингводидактическом аспекте / Н. С. Соколова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 8–2(86). – С. 419–423. – DOI: 10.30853/filnauki.2018-8-2.45. – EDN: XSICAX.
 12. **Тарабакина, Л. В.** Юмор как средство активизации внимания студентов в условиях дистантного обучения / Л. В. Тарабакина, Е. В. Звонова, Н. С. Скрипник // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2021. – № 4. – С. 621–625. – DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-79. – EDN: QZFOOU.
 13. **Bakar, F., Kumar, V.** The use of humour in teaching and learning in higher education classrooms: Lecturers' perspectives / F. Bakar, V. Kumar // Journal of English for Academic Purposes. – 2019. – Vol. 40. – P. 15–25.
 14. **Born, S.** Didaktiken des Komischen: Zur Humorvermittlung in der Geschichte des Deutschunterrichts: (Beitrag zur Geschichte des Deutschunterrichts) / S. Born. – Berlin [et. al.] : Peter Lang, 2022. – 342 p.
 15. **Heidari-Shahreza, M. A.** Humour Integrated Language Learning (HILL): defining, defending and developing an emerging field / M. A. Heidari-Shahreza // The European Journal of Humour Research. – 2024. – № 12(2). – P. 176–196. – DOI: 10.7592/EJHR.2024.12.2.881.
 16. **Ponselvakumar, G.** Sense of humour and its style among prospective Teachers / G. Ponselvakumar, C. Kaleeswaran // Shanlax International Journal of Education. – 2023. – Vol. 11(4). – P. 25–29.
 17. **Shade, R. A.** License to laugh: Humor in the classroom / R. A. Shade. – Englewood, Colo. : Teacher Ideas Press, 1996. – 127 p.

Dubskikh A. I.

**Humorous discourse as a means of developing communicative competence
in foreign language classes at the university**

The phenomenon of using humor in pedagogical practice arouses increased interest among researchers and educators. This interest is due to the effectiveness of the humorous approach in optimizing the learning process. The purpose of this article is to conduct a comprehensive analysis of the didactic potential of humorous discourse in the framework of the educational process in a foreign language in higher education. The results of the study showed that the integration of humor into the educational process makes it possible to create a more interactive and emotionally intense learning environment, which helps to increase the productivity of students' cognitive and emotional development.

Key words: *humorous discourse, humor, pedagogical technology, teaching foreign languages, effectiveness, motivation*

УДК 378.011.3-051:811:005.336

Зинченко Виктория Олеговна,
д-р пед. наук, профессор,
проректор по научно-исследовательской работе
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
metelskayvika@mail.ru

Стасевич Юлия Юрьевна,
ст. преподаватель кафедры
романо-германской филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
yuliya.stasevich139@gmail.com

Сущность и структура гибких навыков будущих филологов на основе профессиональных стандартов

В статье актуализирована проблема формирования гибких навыков у студентов как основы их профессиональных компетенций. На основе проведенного анализа профессиональных стандартов и ФГОС ВО 45.03.01 «Филология» выделены ключевые блоки гибких навыков будущего филолога, что является необходимой базой для выбора эффективных методик формирования гибких навыков. Исследование вносит вклад в теорию профессионального образования, заполняя существующий пробел в изучении формирования данной группы навыков именно в этой предметной области.

Ключевые слова: *гибкие навыки, филолог, профессиональный стандарт, коммуникация, эмоциональный интеллект, когнитивные навыки, организационно-управленческие навыки, навыки саморазвития*

В условиях существенных технологических преобразований изменяются требования государства и работодателей к современному выпускнику вуза, его готовности и способности мобильно реагировать на перемены во всех сферах жизнедеятельности, что повышает роль и значение гибких навыков в структуре компетентности специалиста. Теперь работнику недостаточно владеть знаниями в области профессиональной деятельности, так называемыми *hard skills*, но необходимо проявлять навыки эффективной коммуникации с окружающими, эмоциональный интеллект, устойчивость, адаптивность и гибкость, а также умения нестандартно мыслить, действовать в непредвиденных ситуациях, организовывать свою деятельность и, при необходимости, коллектива. Следует отметить также значимость когнитивных навыков, благодаря которым индивид способен ориентироваться в потоке информации [10]. Кроме того, в условиях информационного изобилия современного мира студенты должны овладеть навыками эффективного поиска, обработки и применения данных [3]. Все эти умения и навыки сегодня рассматриваются как гибкие навыки или *soft skills*.

Для будущих филологов, являющихся яркими представителями профессии цикла «человек-человек», гибкие навыки имеют большое

значение, и это находит отражение как в образовательном стандарте по направлению 45.03.01 «Филология», так и в профессиональных стандартах, связанных с широким полем профессиональной деятельности филолога (сфера образования, экскурсионная и переводческая деятельность, работа с информационными ресурсами, документоведение, СМИ и пр.). В связи с этим отметим, что в образовательном стандарте гибкие навыки являются составляющей многих универсальных компетенций, но формируются без учета специфики профессиональной деятельности филолога. При этом формирование профессиональных компетенций, выделенных на основе требований профессионального стандарта, проходит в отрыве от тех гибких навыков, которые необходимы для выполнения трудовых функций. Поэтому в процессе подготовки будущих филологов обучают решению типичных ситуаций профессиональной деятельности, что исключает их готовность к продуктивной деятельности в условиях инновационной экономики. Следовательно, необходимо искать педагогические инструменты, позволяющие так организовать и содержательно наполнить образовательный процесс, чтобы студенты приобретали гибкие навыки как основы формирования и развития всех видов компетенций. Исходя из вышеизложенного, мы можем говорить об **актуальности** этого исследования.

О возросшем интересе к данной проблеме в научных кругах свидетельствует и проведенный нами анализ научной литературы. Так, например, в зарубежных научных публикациях находим работы, посвященные изучению сущностных характеристик гибких навыков. В этом контексте отметим работы Л. Липпман, Р. Райберг и др.

Отечественные ученые смещают фокус внимания на изучение способов формирования гибких навыков у студентов различных направлений подготовки (будущих педагогов, дизайнеров, юристов, бизнес-тренеров, инженеров и пр.) и на разных уровнях системы профессионального образования. В этом контексте выделим наработки Е. Ю. Амчиславской, С. Н. Апенько, Н. И. Джегутановой, А. Л. Кobleвой, А. В. Лукаш, И. И. Черкасовой, Т. А. Ярковой и др.

Отметим, что в отечественной педагогической науке и практике также разрабатываются подходы к формированию отдельных групп гибких навыков. Например, работы З. К. Абдукеримовой, В. О. Виноградовой, А. Э. Цымбалюк и других исследователей посвящены изучению проблемы формирования коммуникативных навыков. Технологии развития эмоционального интеллекта освещают в своих публикациях Ю. В. Давыдова, Т. С. Киселева и др. Когнитивные гибкие навыки и способы их формирования лежат в сфере научных интересов Е. Г. Ивакина, А. Т. Зуб, Ю. К. Картавой и др. Гибкие навыки саморазвития, способы их формирования рассматривают В. А. Герасимова, А. Д. Замятина, Ю. В. Соколова, О. А. Чалова и др.

Анализ литературных источников позволил убедиться в актуальности нашего исследования и констатировать, что, несмотря на интерес ученых к проблеме гибких навыков, их формированию и развитию, исследования вопросов гибких навыков в контексте филологического образования еще не проводились. В связи с этим **целью статьи** становится определение сущности и структуры гибких навыков будущих филологов на основе профессиональных стандартов.

Новизна данного исследования заключается в том, что впервые на основе анализа профессиональных стандартов и экспертной оценки выделен перечень гибких навыков, способствующих компетентной деятельности филолога в образовательной, переводческой, экскурсионной, информационной, документоведческой деятельности и разноплановой деятельности в области средств массовой коммуникации.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации научных представлений о содержании и структуре гибких навыков применительно к профессии филолога, что дополняет теоретические основы профессиональной подготовки будущих филологов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты создают теоретический фундамент для совершенствования содержания подготовки будущих филологов и разработки конкретных педагогических инструментов, обеспечивающих целенаправленное и эффективное формирование выделенных нами гибких навыков.

Методологической основой исследования выступил комплекс теоретических методов: анализ научной литературы, контент-анализ нормативных документов (ФГОС ВО и профессиональных стандартов), сравнительно-сопоставительный анализ, синтез. Эмпирическую базу составили тексты нормативно-регламентирующих документов в сфере высшего образования. В ходе работы применялись методы экспертной оценки, методы классификации и систематизации данных для построения структурной модели гибких навыков будущего филолога.

В своем исследовании мы опирались на системный и компетентностный подходы, которые позволили выявить интегративную сущность гибких навыков будущего филолога, рассмотреть их совокупность не как сумму разрозненных качеств, а как целостную и структурированную систему, подчиненную общей цели – формированию основы для развития у будущих специалистов профессиональных компетенций, продуктивной реализации профессиональной деятельности и дальнейшего совершенствования в ней.

Анализ литературных источников показал, что в научных кругах все еще нет единого определения самого термина «гибкие навыки». Некоторые исследователи называют их также «мягкими навыками» или, как уже отмечалось ранее, используя английскую терминологию, «soft skills». Чаще всего наравне с термином «гибкие навыки» встречаем термин «надпрофессиональные компетенции». Например, в трудах Н. В. Камаловой, Л. И. Осечкиной, И. А. Сабировой, С. С. Федорова и др. Мы же, вслед за Д. С. Ермаковым, А. В. Пономаревым, О. В. Обуховой, Е. М. Зориной и другими исследователями, приходим к выводам, что термин «гибкие навыки» является более универсальным и более точно, по сравнению с термином «компетенция», отражает сущность исследуемого явления. Обобщив определения понятия «навык», представленные в энциклопедии, социологическом и педагогическом словарях, мы приходим к выводу, что «навык» – это приобретенное в процессе постоянного повторения, доведенное до автоматизма действие, способствующее последующему выполнению какой-либо деятельности без существенных нервно-психологических затрат. Компетенция же представляет собой совокупность знаний, умений и навыков [2]. Так, навык является лишь составной частью

компетенции, основой для ее дальнейшего формирования в процессе накопления определенного опыта.

Гибкие навыки рассматриваются учеными как приобретенные унифицированные навыки, формируемые посредством образования и личного жизненного опыта субъекта. Они представляют собой комплекс навыков, значительно повышающих эффективность профессиональной деятельности и межличностного взаимодействия. В частности, речь идет о коммуникативных навыках, а также о способности к управлению, как внешними процессами, так и внутренними ресурсами, что является ключевым аспектом для достижения высоких результатов в различных сферах деятельности [5].

Прежде чем приступить к определению сущностных характеристик гибких навыков филологов, нам необходимо определить те из них, которые составляют структуру гибких навыков в целом. Первые описания структуры данной группы навыков мы находим у Ф. Э. Вайнерта, который еще в 1998 году выделил коммуникативные навыки, навыки кооперации, гибкости и творчества, решения проблем и принятия решений, а также способности (само)обучаться. Отдельно исследователем выделяется когнитивный блок, представленный различными видами мышления и знаниями иностранных языков.

Сравнив эти результаты исследований с современными, приходим к выводу, что в вопросах определения структурных компонентов гибких навыков и отечественные, и зарубежные ученые преимущественно придерживаются одного мнения. Так, Концепция «4К», используемая в обучении после ее представления на Всемирном экономическом форуме в Давосе в 2016 году, где навыки критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации были названы в числе важнейших навыков будущего, легла в основу научных разработок некоторых отечественных ученых. Например, М. А. Пинская и А. М. Михайлова поддерживают данную концепцию и определяют именно эти умения основными структурными компонентами гибких навыков [6, с. 5]. В 2019 году компания «Российский учебник» издала методические рекомендации этих авторов, которые предназначены для развития и оценки сформированности навыков «4К» в образовательном процессе. Рекомендации прошли апробацию в российских школах. Также четыре группы гибких навыков (коммуникации, самоуправление, когнитивные способности, навыки управления), необходимых современному специалисту, выделяет С. Н. Бацунов, И. И. Дереча, И. М. Кунгурова, Е. В. Слизкова [7]. Э. Ф. Зеер и Л. Н. Степанова определяют три группы гибких навыков: базовые коммуникативные навыки, навыки мышления и самоуправления [4]. Такие же группы навыков выделяет Е. Ю. Амчиславская, называя последнюю группу «навыками self-менеджмента» [1, с. 49–50], что по своей сущности полностью совпадает с результатами названного выше исследования.

Несколько шире выглядят таксономии зарубежных ученых. Согласно Ф. Альмейде и Х. Морайсу, Д. Б. де Кампосу, коммуникация, кооперация, эмпатия, навыки решения проблем, когнитивные способности, эмоциональный интеллект и саморефлексия составляют структуру гибких навыков [8; 9].

На основе проведенного анализа мы приходим к выводу, что структура гибких навыков может быть представлена четырьмя блоками: 1) коммуникативным; 2) когнитивным; 3) организационно-управленческим; 4) блоком саморазвития.

Первый, *коммуникативный*, блок составляют: навыки коммуникации, кооперации, публичного выступления, самопрезентации, межкультурного взаимодействия, а также гибкость, умение убеждать и аргументировать, эмоциональный интеллект.

Когнитивный блок включает 6 видов мышления (аналитическое, логическое, абстрактное, критическое, системное, проектное) и креативность.

Структурными компонентами *организационно-управленческого* блока определяем навыки планирования, управления проектами, менторинга, организации коллектива и деятельности, принятия решений, лидерства, способность мотивировать других.

Блок *саморазвития* включает в себя навыки самоопределения, самоуправления, самоорганизации, самооценки и саморефлексии.

Проведенный анализ отечественной и зарубежной научной литературы позволяет нам определить гибкие навыки как совокупность коммуникативных, когнитивных, организационных и навыков личностного развития, которые формируются в процессе специализированного обучения и накопления практического опыта, не связаны напрямую с конкретной профессией, но, в той или иной мере, необходимые каждому специалисту для эффективного выполнения рабочих задач, особенно в условиях неопределенности.

Далее, на основе анализа ФГОС 45.03.01 «Филология» и трудовых функций, описанных в профессиональных стандартах, нормирующих деятельность филолога в сфере образования, экскурсионной, информационной, документоведческой, переводческой деятельности, деятельности в области средств массовой коммуникации, мы определили, какие гибкие навыки необходимы филологу для выполнения своих трудовых функций.

Так, согласно профессиональным стандартам педагогов дошкольного, общего и дополнительного образования, обобщенные трудовые функции будущего филолога заключаются в выполнении общепедагогической, воспитательной, развивающей деятельности и предметном обучении. Обобщая содержание этих функций, можно выделить такие ключевые направления работы, как проектно-аналитическая работа: проектирование образовательного процесса (разработка программ, планирование занятий) и анализ его результатов для постоянного совершенствования. Непосредственно учебно-воспитательная деятельность: проведение уроков и внеурочных занятий с применением современных педагогических и психологических технологий, направленных на развитие творческих, коммуникативных и исследовательских навыков у обучающихся. Организационно-управленческая деятельность: руководство учебными коллективами (классами, кружками), координация работы с другими педагогами и специалистами (психологами, медиками) для комплексного подхода к обучению и воспитанию. Социально-коммуникативная работа: целенаправленное взаимодействие со всеми участниками образовательного

процесса – обучающимися, их родителями (семьями) и коллегами – для создания эффективной и поддерживающей образовательной среды. Для выполнения данных функций необходимы развитые гибкие навыки планирования, организации коллектива и деятельности, управления проектами, а также креативность, аналитическое, системное, критическое мышление, навыки самоорганизации, гибкость, эмоциональный интеллект.

Обобщенные трудовые функции гида заключаются во вспомогательной деятельности по реализации экскурсионных услуг; организационном обеспечении экскурсионных услуг; проведении экскурсий; руководстве экскурсионной организацией. Данные функции подразумевают креативно-методическую разработку: создание основного продукта – экскурсий. Это включает проектирование новых маршрутов и программ, а также инновацию в форматах и методах их проведения. Операционно-организационное управление: непосредственное проведение экскурсий, а также административная работа: координация команд и подразделений, контроль за деятельностью, ведение отчетности. Клиентоориентированная и коммуникативная работа: взаимодействие с клиентами на всех этапах, построенное на знании и применении принципов деловой этики и качественного сервиса. Следовательно, у студентов необходимо развивать гибкие навыки коммуникации, межкультурного взаимодействия, самопрезентации, публичного выступления, также эмоциональный интеллект, креативность, проектное и аналитическое мышление, навыки планирования, управления проектами, организации деятельности.

Специалист по информационным ресурсам должен заниматься изучением рыночной ситуации, обработкой данных по тиражам и подписке, на основе этого анализа формировать планы по стимулированию спроса и графики поставок. Также осуществлять прямую работу по продвижению и продажам (презентация продукции, ведение переговоров с дистрибьюторами и партнерами, реализация мероприятий по сбору подписки), выполнять организационное и документационное обеспечение всего процесса. Необходимыми гибкими навыками являются аналитическое, критическое мышление, навыки публичного выступления, коммуникации, организация деятельности, самоорганизации, самоуправления, гибкость и креативность.

Анализ профессионального стандарта 07.002 «Специалист по организационному и документационному обеспечению управления организацией» показал, что трудовые функции специалиста заключаются в координации рабочего графика руководителя, планировании и логистике его командировок, а также в подготовке и проведении мероприятий (совещаний, конференций), необходимой документации, в управлении всеми входящими и исходящими контактами. Гибкие навыки, необходимые специалисту данной сферы, – прежде всего навыки коммуникации, межкультурного взаимодействия, принятия решений, планирования, организации деятельности, самоорганизации, а также гибкость, умение убеждать и аргументировать, эмоциональный интеллект, аналитическое, логическое, критическое, проектное мышление.

Содержание трудовых функций специалиста средств массовой информации заключается в поиске идей и материалов на основе анализа рынка (российского и зарубежного), оценке их оригинальности и

потенциала, анализе целевой аудитории; непосредственно в создании, технической обработке и публикации информационных ресурсов (текстов, мультимедиа) на цифровых площадках. Кроме того, специалист должен управлять производственным процессом, заниматься формированием необходимых профессиональных контактов; разработкой и реализацией маркетинговых и рекламных кампаний для продвижения готового продукта. В сфере обязанностей специалиста СМИ выделяем также управление командой, отвечающей за реализацию проекта, и координацию внешних контактов, постоянный анализ результатов, эффективности кампаний и реакций аудитории для корректировки стратегии. Следовательно, можем определить, что аналитическое, критическое мышление, креативность, навык организации деятельности, управления проектами, публичного выступления, менторинга, самопрезентации, кооперации, планирования, принятия решений, самоорганизации, умение убеждать и аргументировать являются необходимыми гибкими навыками для специалиста этой сферы.

Проведя частотный качественный анализ, мы привлекли экспертов для оценки выделенных гибких навыков с точки зрения их значимости для осуществления деятельности филолога и возможности их формирования в процессе профессиональной подготовки.

Группой высококвалифицированных экспертов, включающей 16 представителей профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», обладающих значительным опытом в области подготовки филологов (более 10 лет), был проведен детальный анализ взаимосвязи между трудовыми функциями, профессиональными и универсальными компетенциями будущих специалистов в области филологии, а также выделенными группами гибких навыков. Этот анализ позволил нам идентифицировать ядро гибких навыков, необходимых для успешного выполнения филологом задач его профессиональной деятельности. Результаты данного исследования представлены в Табл. 1.

Таблица 1

Структура гибких навыков филолога

Гибкие навыки филолога			
Коммуникативный блок	Когнитивный блок	Организационно-управленческий блок	Блок саморазвития
Коммуникация Гибкость Умение убеждать и аргументировать Эмоциональный интеллект	Аналитическое мышление Критическое мышление Креативность	Планирование Управление проектами Организация коллектива Организация деятельности	Самоуправление Самоорганизация

Выделив структуру гибких навыков филолога, необходимых для выполнения его трудовых функций, можем определить сущность понятия «гибкие навыки филолога».

Гибкие навыки филолога – комплексная система личностных и когнитивных характеристик, таких как способности продуктивно

и экологично взаимодействовать с окружающими, планировать и организовывать собственную деятельность и деятельность коллектива, умения творчески, нестандартно подходить к решению профессиональных задач и быстро действовать в непредвиденных ситуациях, обеспечивающих высокую эффективность использования филологического инструментария для выполнения профессиональных задач в сфере образования, культуры, коммуникации, управления и медиа.

Раскроем данное понятие через содержательное наполнение определенных нами гибких навыков. Филолог, выступая создателем и интерпретатором смыслов, нуждается в аналитическом, критическом мышлении и креативности, в навыках планирования, что позволит не только понимать исходный материал, например, текст, ситуацию или публику, но и проектировать на его основе новые образовательные, экскурсионные, информационные продукты, оценивать их эффективность и планировать дальнейшую деятельность.

Работа с людьми и информацией, как, например, с учениками или их родителями, туристами или партнерами, читателями или другими коммуникантами, предполагает наличие развитых коммуникативных навыков, гибкости, умения убеждать и аргументировать, проявлять эмоциональный интеллект, умения организовывать деятельность и коллектив (класс, команду гидов или сотрудников редакции).

Для успешного управления производственным процессом в редакции, процессом обучения и воспитания в образовательной организации, при планировании и организации работы офиса, издательства, переводческого бюро необходимы навыки планирования, управления проектами, самоорганизации и самоуправления.

Таким образом, проведенный анализ направлен на заполнение теоретического пробела в исследованиях гибких навыков филологов как основы эффективного формирования у студентов готовности к деятельности в широком профессиональном поле. Представленный авторский подход к пониманию сущности и структуры этого личностного образования создает основу для поиска и обоснования педагогических условий эффективного формирования у будущих филологов гибких навыков, что и определяем как направление наших дальнейших исследований.

Список литературы

1. **Амчиславская, Е. Ю.** Формирование «гибких навыков» у студентов бакалавриата направления «дизайн» : спец. 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования» : дис. соиск. учен. степ. канд. пед наук / Амчиславская Евгения Юрьевна ; ФГБОУ ВО «Чеченский гос. ун-т им. А. А. Кадырова». – Грозный, 2023. – 188 с.
2. **Апенько, С. Н.** Формирование надпрофессиональных проектных компетенций студентов технических специальностей университетов / С. Н. Апенько, А. В. Лукаш, А. И. Давыдов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2024. – Т. 18, № 4. – С. 174–184. – DOI: 10.57015/issn1998-5320.2024.18.4.17.
3. **Еремина, Л. Е.** Когнитивный императив в формировании готовности студентов к принятию стратегических решений / Л. Е. Еремина // Вестник

- Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 30–35.
4. Зеер, Э. Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов / Э. Ф. Зеер, Л. Н. Степанова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 8. – С. 65–89. – DOI: 10.17853/1994-5639-2019-8-65-89.
 5. Ивонина, А. И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / А. И. Ивонина, О. Л. Чуланова, Ю. М. Давлетшина // Науковедение. – 2017. – Т. 9, № 1. – С. [1–18]. – EDN: YMXPOL.
 6. Пинская, М. А. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : практ. рекомендации / М. А. Пинская, А. М. Михайлова. – Москва : Российский учебник, 2019. – 76 с. : табл.
 7. Современные детерминанты развития soft skills / С. Н. Бацунов, И. И. Дереча, И. М. Кунгурова, Е. В. Слижкова // Концепт. – 2018. – № 4. – С. 198–207. – DOI: 10.24422/MCITO.2018.4.12367.
 8. Almeida, F. Strategies for developing soft skills among high reengineering courses / F. Almeida, J. Morais // Journal of Education. – 2021. – Vol. 203, № 1. – P. 103–112. – DOI: 10.1177/002205742110164.
 9. De Campos, D. B. The importance of soft skills for the engineering / D. B. De Campos, L. M. Redende, A. B. Fagundes // Creative Education. – 2020. – Vol. 11, № 8. – P. 1504–1520. – DOI: 10.4236/ce.2020.118109.
 10. Ricco, R. B. Argumentative Reasoning: Development, Training, and Relevance to Academic Outcomes / Robert B. Ricco // Behavioral Sciences. – 2025. – № 15(12). – P. 1700. – DOI: 10.3390/bs15121700.

**Zinchenko V. O.,
Stasevich Yu. Yu.**

The essence and structure of soft skills of future philologists based on professional standards

The article highlights the problem of developing of soft skills among students as the foundation of their professional competencies. Based on the analysis of professional standards and the Federal State Educational Standard for Higher Education 45.03.01 «Philology», the key blocks of soft skills of the future philologist are identified, the essential characteristics of the elements of each block are given, which is the necessary basis for choosing effective methods to develop soft skills. This study contributes to the theory of vocational education by filling the existing gap in the research of the formation of this group of skills in this particular subject area.

Key words: soft skills, philologist, communication, emotional intelligence, cognitive skills, organizational and managerial skills, self-development skills

Кисель Олеся Владимировна,
канд. филол. наук,
доцент кафедры иностранных языков
по техническим направлениям
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова»
olesja-kisel@rambler.ru

Эмпирическое исследование применения коммуникативной методики в рамках дисциплины «Иностранный язык» и ее адаптации к цифровой образовательной среде

Целью данного исследования является оценка возможностей применения коммуникативного подхода в рамках дисциплины «Иностранный язык», а также его влияния на качество усвоения учебного материала и развитие критического мышления у обучающихся. В рамках работы предполагается анализ основ коммуникативной методики и ее адаптации к цифровой образовательной среде. Проведение эмпирических исследований с участием различных категорий студентов является основным методом исследования. Таким образом, данная работа направлена на выявление и обоснование эффективных стратегий использования коммуникативного подхода и цифровых технологий в образовательном процессе, что позволит оптимизировать процесс обучения и повысить его качество в условиях современной цифровой трансформации.

Ключевые слова: коммуникативный подход, цифровые технологии, MOODLE, высшее образование, языковая компетенция, ИКТ

Введение. Настоящее исследование направлено на анализ и разработку стратегий адаптации коммуникативной методики преподавания иностранных языков к цифровой образовательной среде, с особым акцентом на эффективность и качество обучения в условиях онлайн-формата. «В условиях повышения общемировой конкуренции усиливается запрос на высококвалифицированных специалистов – профессионалов, отвечающих на глобальные запросы современности социальной, финансовой, ресурсной, техногенной, экологической направленности и владеющих иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией на высоком уровне, способных планировать и реализовывать речеповеденческие стратегии коммуникации и общения посредством иностранного языка (ИЯ) для решения личных и профессиональных задач в контексте трансграничного перемещения информации, инновационных процессов социально-экономического и образовательного пространства, международного партнерства и взаимодействия» [5, с. 188].

Актуальность данного исследования заключается в целесообразной адаптации методической базы к новым образовательным условиям, а также в совершенствовании качества подготовки специалистов, которые будут способны работать в новой цифровой среде.

Цель исследования – в выявлении наиболее эффективных стратегий и инструментов, способствующих повышению качества и результативности обучения иностранному языку в цифровой образовательной среде.

Коммуникативный подход в современных исследованиях рассматривается с различных точек зрения. Так, А. И. Щедромирская в своем исследовании «Коммуникативные стратегии гендерной сбалансированности как аспект профессионально-коммуникативной компетенции учителя и преподавателя английского языка» описывает уровень сформированности коммуникативных стратегий у студентов бакалавриата и магистратуры с упором на гендерную сбалансированность. Исследователь приходит к выводу о необходимости внедрения проблемно ориентированных заданий для развития у студентов коммуникативной компетенции [18]. Интересной для нашего исследования является работа П. Ю. Нечипаса. Исследователь ссылается на 12 принципов коммуникативного подхода, которые предложили в 1983 году ученые Финокьяро и Брамфит, делает попытку их интерпретации к новым образовательным условиям. П. Ю. Нечипас резюмирует, что одними из основных продуктивных коммуникативных методик являются коммуникативные игры, которые «нацелены на отработку и улучшение всех продуктивных и рецептивных языковых навыков» [14, с. 230].

Авторы работы «Применение коммуникативной методики при изучении английского языка для военных целей», описывая преимущества внедрения коммуникативно-ориентированного подхода на занятиях по иностранному языку, придерживаются мнения, что данный подход является хорошим способом повышения мотивации у студентов [11]. Т. Г. Везилов описывает в своей работе опыт применения дидактических возможностей цифровой образовательной среды. Автор уделяет особое внимание развитию цифровых компетенций педагога, с одной стороны, и недостаточной подготовленности студентов к новым цифровым вызовам, с другой [3; 4].

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в синергии коммуникативного подхода и использовании эффективных информационно-коммуникационных технологий. Данные инструменты влияют как на качество преподавания, так и на поддержание мотивированности у студентов при изучении иностранного языка. **Практическая значимость** данной работы заключается в том, что описанный опыт может быть применен как для преподавания иностранного языка, так и для других дисциплин гуманитарного цикла. Предполагается, что интеграция цифровых платформ в учебный процесс способствует развитию цифровых компетенций у студентов.

Научная новизна исследования заключается в выявлении и обосновании эффективных стратегий интеграции коммуникативного подхода с цифровыми технологиями при обучении иностранному языку, а также в установлении влияния их синтеза на качество усвоения учебного материала и развитие критического мышления обучающихся в условиях цифровой трансформации образования.

Методы и методология. Основными методами исследования являются: описательный, метод синтеза и метод эксперимента. Данное исследование проводилось на кафедре иностранных языков по техническим направлениям

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова» в 2023–2024 году среди студентов технических специальностей. В рамках данного исследования, направленного на изучение потребностей студентов первого и второго курсов, была выдвинута гипотеза о необходимости оценки их коммуникативных компетенций, а также анализа их отношения к внедрению инновационных технологий в образовательный процесс и эффективности коммуникативного подхода в контексте освоения иностранного языка.

Основная часть. Современные исследования [2; 7; 10; 19], ориентированные на изучение и развитие языковых компетенций, реализуемые в рамках коммуникативного подхода, переживают новую фазу трансформации благодаря интеграции цифровых технологий в сферу языкового образования и онлайн-обучения. Эта интеграция способствует оптимизации учебного процесса, повышению его эффективности и доступности, а также открывает новые горизонты для исследования в области педагогики и лингвистики [1; 8; 16; 17]. Т. В. Дроздова в своем исследовании «Смена образовательной парадигмы как ведущая тенденция инновационных изменений в системе современного образования: современные методики преподавания английского языка на примере Санкт-Петербургской академии следственного комитета» придерживается мнения о том, что образовательные технологии подвержены все большей цифровизации. В этой связи происходит преобразование методик преподавания иностранного языка. «Таким образом, изменяются цели иноязычного образования и само его содержание, в котором на передний план выходит способность применения знаний в профессиональной деятельности и умение работать с информацией на иностранном языке» [6, с. 83].

Основными методами коммуникативного подхода являются: ролевые игры, проектная деятельность, дискуссии, дебаты, круглые столы. Это все дает студентам возможность не просто выучить грамматические правила или лексику, но и применять ее на практике. А. В. Меркулов, описывая преимущества использования коммуникативного метода при обучении английскому языку, приходит к выводу, «что коммуникативный метод включает в себя прикладной аспект изучения иностранного языка. Студент погружается в языковой процесс, развивая навык поддержания разговоров, а также учится правильно и быстро излагать свои мысли. Этот метод к обучению можно назвать наиболее эффективным и актуальным, но он не универсален, следовательно, его нужно использовать в комплексе с другими методами» [12, с. 294]. Однако современные тенденции цифровизации учебного процесса выдвигают новые требования как к преподавателям, так и к студентам [9; 13]. Аудиторная работа не ограничивается только изучением текстов или составлением эссе, но и включает в себя активное использование различных цифровых ресурсов. В Магнитогорском государственном техническом университете им. Г. И. Носова в образовательный процесс вошел «образовательный портал» на платформе Moodle. В этой связи недостаточно просто пользоваться печатными учебниками и пособиями, необходимо применять и цифровые инструменты. Поколение цифровых аборигенов не представляют себе жизнь без технологий, исключением не стала и учеба. Подобной точки зрения придерживаются и Л. В. Прус,

Л. Г. Березовская, Е. Ш. Млынар, говоря о том, что «главной целью обучения иностранным языкам в высшей школе является развитие способности студентов не только читать и свободно переводить профессионально-специализированную литературу, но и развитие у них способности к общению на иностранном языке» [15, с. 109].

В этом исследовании мы использовали метод сбора информации. Всего в опросе приняли участие 50 студентов, которым были предложены упражнения разного уровня сложности и разной направленности. В рамках данного академического исследования мы провели эксперимент, направленный на изучение восприятия иноязычной речи студентами в контексте организации мини-дискуссий. Результаты показали, что обучающиеся демонстрируют высокую степень восприимчивости к аудиальной информации на иностранном языке, обусловленную их способностью к интерпретации грамматических структур в контексте. Для создания более комфортных условий участники эксперимента были разделены на мини-группы численностью по 5 человек. В рамках эксперимента студентам предлагались такие задания, как дискуссия, дебаты, аудирование, чтение текстов и написание эссе.

После анализа полученных данных при выполнении задания «дискуссия» студенты демонстрировали большую вовлеченность в процесс. Примечателен тот факт, что студенты самостоятельно активно искали релевантную информацию с помощью интернет-ресурсов и цифровых инструментов. К заданию «дебаты» студенты не проявили интереса. После беседы с участниками эксперимента заявили, что данное задание индивидуально (студенты должны были доказывать свою точку зрения один на один), и у них не было возможности использовать интернет-ресурсы в полной мере. Так, только 11 человек справились с заданием, а 13 студентов вообще не выполнили его.

Эта часть эксперимента была посвящена устным навыкам. Стоит отметить, что участники, которые использовали приложение Quizlet, продемонстрировали более высокий уровень устных навыков, что доказывает тот факт, что цифровые приложения могут положительно влиять на изучение иностранного языка, а также на поддержание высокого уровня мотивированности у студентов. Интерактивные технологии были использованы студентами для выполнения заданий по аудированию, письму и чтению.

В рамках исследования заданий по аудированию студентам первого курса технических специальностей (общее количество участников составило 20 человек) были предложены тексты и объявления, обладающие релевантностью и доступностью для их профессионального контекста. Для подготовки к аудированию часть студентов (73 % от общей выборки) использовала интерактивное приложение Quizlet, что позволило им продемонстрировать высокий уровень усвоения материала, выразившийся в корректных ответах на поставленные вопросы. Оставшаяся группа студентов (27 %), не прибегнув к дополнительным образовательным ресурсам, допустила ошибки в ответах.

На втором курсе аналогичные задания выполняли 30 студентов. В этой группе 81 % участников, воспользовавшихся приложением,

продемонстрировали правильные ответы, в то время как 19 % студентов, не прибегнувших к вспомогательным материалам, допустили ошибки.

Оценка результатов аудирования осуществлялась на основании количественного анализа верных ответов, что позволило сделать выводы об эффективности применения интерактивных приложений в процессе подготовки студентов к восприятию устной информации на профессиональные темы.

В результате анализа письменных работ, выполненных студентами первого курса, было установлено, что из 20 участников 68 % продемонстрировали корректное выполнение задания, в то время как 32 % допустили те или иные ошибки.

Этот факт свидетельствует о том, что студенты начальных курсов хорошо справляются с поставленными задачами по работе над текстами. Из 30 студентов второго курса почти все (90 %) справились с заданием, и лишь небольшой процент участников (10 %) не смогли выполнить задание. При выполнении письменных заданий практически все студенты использовали интернет-ресурсы (онлайн-переводчик). Данный вид учебной деятельности хотя и важен при изучении иностранного языка, но является не продуктивным, так как основную «работу» за студентов выполняют онлайн-переводчики.

Задания, направленные на обучение лексике, были полностью интерактивными и размещались на платформе Moodle. 73 % участников справились с данным видом деятельности, при этом выразили интерес к такой форме подачи материала. У 27 % студентов были ошибки в заданиях. Участники связывали это с тем, что не внимательно отнеслись к поставленной задаче и отвлекались на поиск перевода слов в Интернете.

Выводы. Итак, результаты эксперимента позволили сделать вывод о том, что коммуникативная методика остаётся продуктивным инструментом при обучении иностранным языкам, а информационно-коммуникационные технологии позволяют поддерживать интерес и мотивацию у студентов. Специализированные образовательные интерактивные инструменты (Quizlet, Moodle) способствуют усвоению материала и развитию различных навыков.

После анализа данных, полученных в результате эксперимента, следует привести некоторые рекомендации по применению коммуникативных стратегий с использованием информационно-коммуникационных технологий:

- использовать дебаты и дискуссии для развития устных навыков у студентов;
- давать возможность студентам пользоваться интернет-ресурсами в процессе работы над текстами. В данном случае необходимо составить список рекомендаций и правил для работы в интернет-переводчиках;
- в учебном процессе необходимо использовать видео- и аудиоматериалы, что может способствовать развитию коммуникативных навыков;
- проводить опросы и беседы со студентами для разработки и внедрения методов для дальнейшего исследования вопросов цифровизации образования.

Список литературы

1. **Белорукова, М. В.** Методика применения практики разговорного клуба «интервью» в обучении грамматике / М. В. Белорукова, М. В. Золотова, А. Е. Красницкая // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2025. – Т. 17, № 1. – С. 56–69. – DOI: 10.47370/2078-1024-2025-17-1-56-69. – EDN: UNVPGP.
2. **Бутова, А. В.** Применение метода проектов в рамках курса «Иностранный язык в профессиональной деятельности» / А. В. Бутова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4–2(130). – С. 11–17. – EDN: LWCAJG.
3. **Везиров, Т. Г.** Применение цифровых образовательных технологий для повышения эффективности научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры / Т. Г. Везиров // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 2(126). – С. 12–17. – EDN: ZYNTLK.
4. **Везиров, Т. Г.** Цифровая образовательная среда как условие эффективного педагогического сопровождения образовательного процесса магистратуры / Т. Г. Везиров // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 2(118). – С. 51–56. – EDN: PKGMT0.
5. **Володина, О. В.** Опыт-экспериментальная работа по реализации методической модели развития интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата средствами иноязычного образования / О. В. Володина // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 480. – С. 187–206. – DOI: 10.17223/15617793/480/22. – EDN: XGDPDP.
6. **Дроздова, Т. В.** Смена образовательной парадигмы как ведущая тенденция инновационных изменений в системе современного образования: современные методики преподавания английского языка на примере Санкт-Петербургской Академии Следственного комитета / Т. В. Дроздова // Правда и Закон. – 2022. – № 4(22). – С. 82–90. – EDN: KFTLZU.
7. **Дубаков, А. В.** Геймификация в условиях методической подготовки будущих учителей иностранного языка / А. В. Дубаков // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2023. – № 5(116). – С. 223–231. – DOI: 10.23859/1994-0637-2023-5-116-18. – EDN: BLCGVI.
8. **Дубских, А. И.** Возможности использования смешанной формы обучения иностранным языкам в вузе / А. И. Дубских // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 62–67. – EDN: CUWWUK.
9. **Ефанова, О. А.** Обучение иноязычной письменной речи студентов неязыковых вузов с использованием Интернет-ресурсов / О. А. Ефанова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2025. – № 3(108). – С. 164–167. – DOI: 10.33979/1998-2720-2025-108-3-164-167. – EDN: PAMOIT.
10. **Лавриненко, И. Ю.** Принцип четырех «С» как форма профессионально ориентированного обучения английскому языку / И. Ю. Лавриненко,

- В. В. Козлова // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2021. – № 1(41). – С. 104–115. – DOI: 10.25688/2076-913X.2021.41.1.11. – EDN: QHBFEO.
11. **Лукина, О. С.** Применение коммуникативной методики при изучении английского языка для военных целей / О. С. Лукина, О. А. Брагина, Е. С. Виноградова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки. – 2024. – № 3(69). – С. 238–241. – DOI: 10.46845/2071-5331-2024-3-69-238-241. – EDN: AUJQDA.
 12. **Меркулов, А. В.** Коммуникативный метод обучения английскому языку / А. В. Меркулов // Modern Science. – 2021. – № 1–2. – С. 290–294. – EDN: VREEBR.
 13. **Мосова, Д. В.** Коммуникативные задания на занятиях по русскому речевому этикету для иностранных студентов / Д. В. Мосова, Н. П. Дмитренко, О. Н. Колчина // Rhema. Рема. – 2022. – № 1. – С. 109–133. – DOI: 10.31862/2500-2953-2022-1-109-121. – EDN: WFZAPF.
 14. **Нечипас, П. Ю.** Формирование коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в условиях коммуникативной игры / П. Ю. Нечипас // Kant. – 2023. – № 3(48). – С. 225–230. – DOI: 10.24923/2222-243X.2023-48.39. – EDN: VOGIPG.
 15. **Прус, Л. В.** Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам студентов вузов / Л. В. Прус, Л. Г. Березовская, Е. Ш. Млынарь // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 2(32). – С. 109–112. – EDN: YXOCDG.
 16. **Терещенко, Ю. А.** Применение ситуативно-коммуникативной методики «Сборы» на уроках иностранного языка с целью достижения метапредметных результатов / Ю. А. Терещенко // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2023. – Т. 12, № 3. – С. 39–45. – DOI: 10.24412/2225-8264-2023-3-39-45. – EDN: JPNQSL.
 17. **Шумилова, Е. А.** Современное состояние проблемы формирования готовности будущих педагогов к использованию технологий конструирования цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности / Е. А. Шумилова, В. И. Грищенко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 2(118). – С. 33–41. – EDN: JZXMNH.
 18. **Щедромирская, А. И.** Коммуникативные стратегии гендерной сбалансированности как аспект профессионально-коммуникативной компетенции учителя и преподавателя английского языка / А. И. Щедромирская // Rhema. Рема. – 2023. – № 1. – С. 94–113. – DOI: 10.31862/2500-2953-2023-1-94-113. – EDN: SKHUEP.
 19. **Gjikolli, L.** Learning foreign languages with communicative and action approach and CEFR standards (Digital Technology Supported) / Lendita Gjikoili, Valbona Gashi-Berisha // XLinguae. – 2023. – № 16(2). – P. 33–45. – DOI: 10.18355/XL.2023.16.02.03.

Kisel O. V.

An empirical study of the application of communicative methodology in the framework of the discipline “Foreign Language” and its adaptation to the digital educational environment

The purpose of this study is a comprehensive assessment of the possibilities and limitations of the communicative approach, as well as its impact on the quality of learning and the development of critical thinking among students. The work involves analyzing the basics of communication methodology and its adaptation to the digital educational environment, as well as conducting empirical research involving various categories of students. Thus, this study is aimed at identifying and substantiating effective strategies for using a communicative approach and digital technologies in the educational process, which will optimize the learning process and improve its quality in the context of modern digital transformation.

Key words: *communicative approach, digital technologies, MOODLE, higher education, language competence, ICT*

Павлова Татьяна Андреевна,
преподаватель кафедры английской
и восточной филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
english_for_all777@mail.ru

Билингвальный подход к преподаванию стилистики английского языка

В современной лингводидактике на первый план выходит задача формирования не просто коммуникативной компетенции, а гибкого языкового сознания, способного к тонкой стилистической рефлексии и межкультурному посредничеству. В данной статье рассматривается потенциал билингвального (контрастивного) подхода в преподавании стилистики английского языка. Доказывается, что осознанное сопоставление стилистических систем родного и английского языков служит мощным катализатором для развития метаязыкового сознания – способности анализировать язык как систему, и лингвокультурной гибкости – умения адекватно варьировать речевое поведение в зависимости от культурного контекста. Статья содержит теоретическое обоснование подхода, методические рекомендации по его реализации, а также анализ конкретных примеров учебных заданий.

Ключевые слова: билингвальное обучение, стилистика, метаязыковое сознание, лингвокультурная гибкость, контрастивный анализ, межкультурная коммуникация, когнитивная лингвистика, языковая рефлексия

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда. Проект № VGEA-2026-0023 «Лингводидактические основы профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков (арабского, китайского, турецкого, английского)»

Развитие современного общества выдвигает новые требования к подготовке педагогических кадров, что несомненно приводит к изменению векторов развития привычной образовательной среды. Изменяющаяся модель подходов к реализации образовательного процесса требует пересмотра устоявшейся парадигмы.

В процессе политических трансформаций общества, его глобализации и цифровизации, владение английским языком переходит из преимущества в необходимость. Непосредственное владение языковой системой, умение понимать и говорить на английском языке в последнее время оказывается недостаточным для решения поставленных педагогических, академических и творческих задач. Также перед высшим образованием становится задача подготовить не только будущих педагогических кадров, владеющих только лишь фундаментальными знаниями иностранного языка, но также сформировать иноязычную профессионально-коммуникативную компетенцию.

Традиционное монолингвальное преподавание дисциплины погружает учащихся исключительно в иноязычную среду изучаемого языка, в

процессе которого межкультурная коммуникация достаточно ограничена. Учащиеся непосредственно занимаются изучением определенной языковой среды, используя лишь изучаемый язык, не выходя за его рамки.

Метод монолингвального обучения или «метод погружения» активно рассматривался российскими и зарубежными исследователями. Такой подход, несомненно, демонстрирует эффективность овладения иностранным языком, хотя и не сразу, но в долгосрочной перспективе является действенным способом. Монолингвальное обучение позволяет снять языковой барьер, полностью погрузиться в иностранный язык, так как обучающиеся начинают воспринимать иностранный язык не как изучаемое явление, а как единственное средство коммуникации. Но, несмотря на положительные стороны, такой метод усложняет процесс обучения на начальном этапе.

Необходимо учитывать, что полное исключение родного языка (особенно в группах с невысоким уровнем владения иностранным языком) может сыграть отрицательную роль и стать причиной более частого автоматического заучивания (drill), что, в свою очередь, приведёт к формированию негативного отношения к иностранному языку и значительному снижению мотивации к его изучению. Сторонники монолингвального подхода к обучению иностранному языку не принимают во внимание факта естественного взаимного влияния двух языков в когнитивном поле студентов, хотя переключение кодов наблюдается и в речи самих преподавателей при проведении занятий [16].

Современные требования к образованию приводят к необходимости поиска наиболее эффективных методических подходов в системе иноязычного образования, которые смогут обеспечить высокие образовательные результаты. Основная проблема билингвального подхода в изучении стилистики заключается в формировании, в первую очередь, стилистической компетентности у студентов в условиях билингвального обучения, а также влияния данного подхода на качество усвоения знаний.

Актуальность данной темы заключается в непрерывном поиске новых путей и способов реализации образовательного процесса, повышения качества филологического образования с учетом социально-политических трансформаций общества. Внедрение билингвизма в процесс реализации образовательной деятельности помогает расширить границы познания мира, способствует развитию языка, грамотности и металингвистического сознания.

Использование родного языка параллельно с изучаемым языком является мощным инструментом углубления знаний изучаемого языка, а также является основой формирования культурной идентичности.

Цель исследования. Данное исследование направлено на выявление положительного влияния применения родного языка при изучении стилистики английского языка путем сопоставительного и контрастивного анализа. В этой связи целью данного исследования является изучение влияния использования родного языка при изучении иностранного и целесообразности внедрения билингвального подхода при изучении предмета.

Методы и методология. Методология определяет общий подход и принципы исследования данной проблемы. В основе исследования лежат теоретические методы анализа научно-методической, психолого-педагогической литературы. Метод контрастивно-сопоставительного

анализа дает возможность выявлять сходства и различия изучаемых категорий в двух языках, что помогает более глубоко изучить предмет. Основными методами исследования является качественный и контрастивный стилистический анализ изучаемых понятий.

По мнению Ю. Ю. Артищевой и Е. Н. Тулуповой, билингвальное обучение помогает понять культурное многообразие, приобщиться к общенациональным ценностям. Путем такого обучения стираются грани между разными этноязыковыми группами, приобретаются дополнительные лингвистические знания. В процессе билингвального обучения происходит взаимовлияние, осознание общего и специфического носителей разных языков и культур. Мышление обучающегося формируется во взаимосвязи с языком, двуязычие позволяет понять культуру и снять межнациональные противоречия [1].

Новизна исследования заключается в учете особенностей двух языковых систем, которое реализуется не в самом факте сравнения, а в изучении стилистики английского языка через постоянное сравнение и нахождение эквивалентов в родном языке. Этот подход меняет вектор развития образовательного процесса от погружения в иноязычную среду к параллельной работе с двумя языками. Смещение акцента на билингвальный подход превращает эпизодическое использование элементов билингвального подхода в системообразующее.

Степень разработанности проблемы. Вопросом применения билингвального подхода в образовательной деятельности занимались такие исследователи: У. Вайнарх, Е. М. Верещагин, В. Ю. Розенцвейг, З. М. Смирнова, Н. Г. Мальцева, Н. С. Киселева, Ю. Ю. Артищева, Е. Н. Тулупова, Р. П. Мильруд. Работы данных исследователей посвящены применению билингвального подхода в образовательном процессе.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении понимания значения родного языка в процессе иноязычного образования, восприятия его не как помехи для овладения предметом, а как инструмента для более глубокого анализа изучаемых явлений.

Практическая значимость исследования заключается в создании единого полиязычного лингвистического пространства, в котором два языка функционируют одновременно, благодаря чему формируется коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, метаязыковое сознание, критическое мышление путем сопоставления двух языковых систем.

Основная часть. Внедрение билингвального обучения выводит на новый уровень подход к изучению иностранного языка. Билингвизм часто связывают с понятием двуязычия. Такого мнения придерживаются исследователи У. Вайнарх, Е. М. Верещагин, В. Ю. Розенцвейг. Долгое время билингвизм воспринимался как владение вторым языком на таком уровне, который схож с уровнем владения родным языком. Билингвизму в таком случае присуща способность мыслить на двух языках равнозначно. Данный тип билингвизма определяется как естественный билингвизм, при котором человек формирует картину мира посредством двух языков одновременно, легко переключается с языка на язык, свободно мыслит и изъясняется на обоих языках. Определяя понятие «билингвизм» и отмечая уровни владения языком, можно выделить «первый язык» (L1) и «второй язык» (L2). Билингвальный подход ориентирован на рациональное и

спланированное взаимодействие L1 и L2 в процессе обучения иностранному языку, основанное на теории транслингвальности, согласно которой проницаемость границ между двумя языковыми системами создает условия для трансференции (положительного переноса) сходных языковых явлений из одного языка в другой [13]. Первый язык воспринимается как язык, который изучается с рождения, а второй язык понимается как язык, который изучается после первого. В контексте нашего исследования «вторым» языком является английский, и синонимично также обозначается как «иностранннй» язык. Однако в контексте нашего исследования нас интересует качественно другой тип билингвизма, при котором один язык является родным (L1), а второй иностранннм (L2). Проанализировав разные подходы к определению термина «билингвизм», мы будем придерживаться определения *билингвизма* как способности общаться на двух языках, т. е. воспринимать, порождать и воспроизводить языковые структуры, которые принадлежат двум разным языковым системам. Если принять во внимание, что один из языков является родным, то уровни владения языками могут отличаться.

Так как основные определения билингвизма подразумевают главным образом качественное различие в уровне владения языками, следовательно возникает необходимость классификации билингвизма.

В зависимости от уровня владения языком можно выделить два основных типа билингвизма. К первому типу относится *симметричный билингвизм*, который предполагает владение двумя языками на одинаковом уровне. Такое владение языками дает возможность легкого переключения между языковыми системами в профессиональной и повседневной жизни. Ко второму типу можно отнести *асимметричный билингвизм* – данный тип предполагает, что уровень владения одним языком выше, чем другим, и используются они в разных сферах человеческой жизни.

На сегодняшний день понятие «билингвизм» очень распространено, и особенно актуально оно при изучении иностранных языков. Владение двумя и более языками на современном этапе развития образования является ключевым фактором подготовки конкурентоспособного профессионала, готового мобильно отвечать на социально-политические трансформации общества. Современная методология определяет принципы билингвального обучения через анализ целей, методов, подходов и содержания образовательного процесса. Организация образовательного процесса путем создания условий для успешного практического применения иностранного языка является ключевой частью билингвального обучения. Основной целью билингвального обучения является развитие языковых компетенций и формирование межкультурной компетенции.

В рамках нашего исследования мы рассмотрим асимметричный билингвизм и его положительное влияние на освоение иностранного языка. Изучение иностранного языка (в частности, английского) происходит на четырех основных уровнях: лексическом, на котором формируется словарный запас активной и пассивной лексики; фонетическом, на котором закладываются основы произношения иноязычных слов; грамматическом, на котором рассматриваются грамматические структуры изучаемого языка; синтаксическом, на котором формируется умение выстраивать речевые

обороты. Изучение английского языка непосредственно на английском языке, игнорируя родной язык, значительно усложняет этот процесс. Уже устоявшаяся картина мира, сформированные концепты дают возможность более глубокого понимания изучаемого языка при билингвальном обучении.

Изучение предмета более чем на одном языке, особенно если второй язык родной, имеет колоссальное значение в образовательном процессе. Билингвальное языковое образование требует создания определенной образовательной среды, в которой реализация образовательной деятельности происходит на двух языках одновременно.

Необходимо подчеркнуть, что для будущего учителя-филолога важно обладать способностью продуктивно решать профессиональные задачи в аспекте языкового образования, что происходит в трех реализациях на основе системы знаний о языке и методике его преподавания через понимание метапредметной функции языка [5]. Стилистика английского языка охватывает все основные уровни изучения языка, определяя закономерности его развития и использования. Изучение стилистики английского языка является одной из ключевых элементов формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего педагога при изучении иностранного языка, так как всестороннее изучение иностранного языка способствует успешной межкультурной коммуникации. Погружение студента, например, исключительно в англоязычный контекст, имеет существенное ограничение, связанное с отстранением от уже сложившейся языковой картины мира студента.

С другой стороны, билингвизм последнее время все больше и больше вызывает интерес исследователей. З. М. Смирнова рассматривает билингвальное обучение как взаимосвязанную деятельность преподавателя и учащихся в процессе изучения отдельных предметов средствами второго языка, что обеспечивает глубокое освоение предметного содержания и высокий уровень формирования межкультурной компетенции [10].

Анализируя такую точку зрения, можно сделать вывод, что билингвальный подход, напротив, использует второй язык как точку опоры. Он предполагает систематическое и осознанное сопоставление (сопоставительный анализ) стилистических явлений, норм, тропов и речевых жанров в английском и, например, русском языках.

Благодаря такому подходу предоставляется возможность облегчить усвоение и понимание сложных стилистических приемов и синтаксических конструкций через их проекцию на уже знакомую языковую систему; анализировать инструментарий обоих языков, что приводит к более осознанному выбору языковых средств; а также немаловажным является способность распознавать культурные коды, зашифрованные в стилистических приемах и синтаксических конструкциях, гибко адаптировать свою речь к ситуативному контексту.

Следовательно, билингвальное изучение стилистики иностранного языка становится важным аспектом образовательной деятельности, что позволяет формировать критическое мышление и межкультурную чувствительность.

Изучение стилистических особенностей языка ведет к формированию метаязыкового сознания, которое приводит к рефлексии над языковой

системой, ее структурой и реализацией. Языковая система становится объектом анализа, в процессе которого происходит отстранение от содержания и изучения форм, способов реализации и стилистического окраса.

В свою очередь, билингвальный подход ускоряет формирование метаязыкового сознания, так как участники образовательного процесса постоянно сопоставляют и проецируют изучаемые явления в иностранном языке на родной. Перед студентами появляется задача постоянно «переключать коды», сравнивая, как одна и та же коммуникативная задача решается в двух разных языковых системах, что приводит к более глубокому пониманию изучаемого предмета. Решение коммуникативной задачи на основе билингвального подхода предполагает совокупность способов взаимодействия с участниками образовательного процесса непосредственно и дистанционно [11]. Например, анализируя научную литературу, можно заметить характерные для данного стиля пассивные конструкции в предложениях, в то же время для русского языка более характерно использование безличных предложений. Изучение иностранного языка путем сравнения лексических единиц с родным углубляют студентов в тонкости использования слов на лексическом уровне. Например, английское *walk slowly* объясняется цепочкой синонимов родного языка – шел, брел, тащился, плелся. Родной язык часто воспринимается как нечто естественное и не анализируемое, следовательно, уже сформировавшаяся картина мира помогает более глубоко понять иностранную речь. Такая деятельность активизирует метаязыковую рефлексию.

Для сравнения двух языковых систем с целью более глубокого изучения и понимания иностранного языка необходимо владеть метаязыком – лингвистическими терминами (метафора, метонимия, гипербола, регистр, функциональный стиль). Этот аппарат становится общим для анализа обоих языков, усиливая когнитивный контроль над речью.

Мальцева Н. Г. справедливо полагает, что в диалоге культур заложен широкий педагогический потенциал, способствующий эффективному формированию билингвальной коммуникативной компетенции: – во-первых, реализация обучения иностранному языку в условиях диалога культур помогает создать такое диалогическое пространство, которое предполагает наличие коммуникативных навыков и стремление к пониманию различных взглядов, идей, построение межкультурных взаимоотношений; – во-вторых, диалог культур невозможен без двусторонней информационной культурно-смысловой связи, когда происходит активизация всесторонних знаний учащихся (социолингвистических, социокультурных и дискурсивных), их личностного опыта, что, в свою очередь, способствует успешной коммуникации; – в-третьих, диалог между «Я» и «Ты» внутри конкретного сознания может быть обозначен как внутренний диалог, и именно он является необходимым условием формирования личности. Диалог культур реализуется в индивидуальном мыслительном процессе как диалог индивидуальностей [7].

Анализируя языки на разных уровнях и сравнивая два изучаемых языка L1 и L2, появляется возможность объяснить значение стилистического потенциала различных средств выразительности путем сравнения одних и тех же примеров, но в разных языковых системах. Для примера можем

сравнить стилистический потенциал пунктуации в родном и английском языке: «*Казнить нельзя помиловать*» vs. «*A man without her woman is nothing*» [2]. Стилистический потенциал пунктуации невозможно переоценить, так как в данном случае смещение запятой ведет к полной замене смысла выражения. Использование знакомого выражения на родном языке усиливает понимание значения предложения.

Билингвальный подход также оказывает влияние на культурологическую составляющую. Изучение коннотаций образов, сопоставление их с культурой изучаемого языка приносит более ясное осознание культурологических особенностей изучаемого языка. Например, в русской литературе образ волка предстает чаще в негативной коннотации (отрицательный персонаж), напротив, в английской литературе волк предстает достаточно сильным, независимым героем. Также такие средства выразительности, как юмор или ирония в английском языке требуют сопоставления с родным языком для лучшего понимания. Билингвальный анализ помогает понять, почему шутка, переведенная дословно, может «не сработать». Использование билингвального подхода в образовательной деятельности готовит студентов не к механическому или дословному переводу, а к такому понятию, как «Code switching» (переключению культурных кодов), что является сутью лингвокультурной гибкости. В соответствии с данными психолингвистических исследований, переключение кодов на занятиях по английскому языку позволяет минимизировать познавательные барьеры и активизирует мыслительную деятельность, обуславливает формирование у обучающихся способности усваивать помимо языковой другие виды информации и обеспечивает взаимопонимание, способствуя становлению культурной самоидентификации студентов [8].

Контрастивная стилистика, основы которой заложили Ж.-П. Вине, Ж. Дарбельне, Дж. Лич, М. Хэллiday, предоставляет конкретный инструментарий для билингвального преподавания. Она изучает, как одни и те же смыслы, эмоции и коммуникативные намерения выражаются разными стилистическими средствами в разных языках [6].

Так как билингвальный подход при изучении иностранного языка представляет собой такую форму организации образовательной деятельности, которая отличается от традиционной (монолингвальной), следовательно можно выделить особенности, которые качественно отличают билингвальный подход от других подходов реализации образовательного процесса.

Образовательный процесс, реализуемый посредством билингвального подхода, отличается структурой учебного курса. Тематическое наполнение курса строится вокруг изучаемых понятий. На примере изучения стилистики английского языка темы структурируются вокруг таких понятий, как стилистические средства выразительности и синтаксические конструкции, регистры речи. Каждая тема изучается параллельно на двух языках, что помогает более глубоко понять смысл высказывания.

Следующей особенностью является анализ ярких, узнаваемых образов родного языка, затем поиск аналогий и противопоставлений в английском языке.

Также через осознание различий нивелируются типичные ошибки, вызванные переносом стилистических моделей с родного языка (например,

избыточная эмоциональность в академическом письме или излишняя прямолинейность в деловой переписке).

Немаловажным фактором является использование реальных текстов (литература, СМИ, кино, реклама, научные статьи).

Корпусная лингвистика (National Corpus of the Russian Language, Corpus of Contemporary American English) позволяет студентам самостоятельно проверять частотность слов и конструкций, их стилистическую окраску (разговорная, книжная) в каждом языке. Онлайн-словари с примерами употребления и тезаурусы помогают подбирать стилистические синонимы, учитывая культурные коннотации.

Согласно Н. С. Киселевой, практика преподавания английского языка в рамках билингвального образования показывает, что использование элементов проблемных, поисковых, исследовательских методов обучения делает процесс обучения более продуктивным. Развитие исследовательских умений и навыков у учащихся помогает достигнуть определенных целей: повысить интерес к учебе, мотивировать обучающихся на достижение более высоких результатов [3].

Билингвальный подход к преподаванию стилистики английского языка представляет собой эволюционный шаг от обучения языку к воспитанию языковой личности. Он трансформирует потенциальную помеху – влияние родного языка – в мощный педагогический ресурс.

Через систематическое сопоставление и глубокую рефлексию у студентов формируется метаязыковое сознание – прочный интеллектуальный фундамент, позволяющий анализировать, критиковать и творчески использовать ресурсы любого языка. Одновременно развивается лингвокультурная гибкость – ключевая компетенция XXI века, обеспечивающая успешное взаимодействие в поликультурном мире, будь то в науке, бизнесе, дипломатии или искусстве.

Преподаватель в этой парадигме выступает не как транслятор знаний об «идеальной» английской стилистике, а как фасилитатор диалога культур, навигатор по сложным картам двух языковых систем, который помогает студенту построить свой уникальный мост понимания и самовыражения. В конечном итоге, такой подход готовит не просто знатоков английского языка, а мыслящих, чувствительных и эффективных межкультурных коммуникаторов.

Выводы. Билингвальное языковое обучение, реализуемое в рамках двуязычного образования, предполагает взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной и иноязычной культуры, развитие учащегося как двуязычной (поликультурной) личности. Принципиально при этом меняется статус иностранного языка, являющегося не только и не столько объектом изучения, сколько средством познания мира. Собственно, это и стало основным содержанием предлагаемого в статье подхода к созданию инновационной методики билингвального преподавания дисциплин негуманитарной направленности. Благодаря предлагаемой методике обеспечивается «плавное» расширение лингвистического пространства учащихся. При этом статус неродного языка постепенно трансформируется, то есть неродной язык из объекта изучения превращается в необходимое средство познания мира. Следовательно, изучение стилистики английского языка путем внедрения билингвального подхода положительно влияет на степень

усвоения основных теоретических знаний и овладения умением общаться и понимать иностранный язык на более высоком уровне.

Перспективы исследования. Дальнейшие перспективы исследования связаны с изучением взаимодействия и влияния языковых систем в условиях билингвального подхода.

Список литературы

1. **Артищева, Ю. Ю.** Билингвальное обучение как способ изучения иностранных языков / Ю. Ю. Артищева, Е. Н. Тулупова // Билингвальное образование : материалы II Междунар. науч.-практ. семинара «Лингводидактические и психолого-педагогические особенности развития детей-билингвов: диагностика, языковая поддержка и терапия», 1 нояб. 2019 г. / А. В. Обласова (авт.-сост.). – Санкт-Петербург, 2019. – С. 15–20.
2. **Банина, Н. В.** Основы теории и практики стилистики английского языка : учебник / Н. В. Банина, М. В. Мельничук, В. М. Осипова. – Москва : Финансовый университет, 2017. – 136 с.
3. **Киселева, Н. С.** Организация исследовательской деятельности студентов бакалавров неязыковых специальностей в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» / Н. С. Киселева // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 2. – С. 85–88.
4. **Киселева, Н. С.** Реализация коммуникативного подхода в преподавании английского языка в рамках билингвального образования / Н. С. Киселева, Ж. В. Стребкова, Т. М. Осокина // Практическая психология образования XXI века : сб. науч. статей и материалов XVIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 16 февр. 2023 г., Коломна / под общ. ред. Р. В. Ершовой. – Коломна, 2023. – С. 87–91. – EDN: ZRDRGT.
5. **Кокнова, Т. А.** Лингвометодическая компетентность учителей-филологов в системе современной педагогической подготовки будущих специалистов / Т. А. Кокнова, Л. И. Харченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 3(120). – С. 24–35.
6. **Кытманова, Е. А.** Системно-функциональная лингвистика М.А.К. Холидея и теория жанра / Е. А. Кытманова // Преподаватель XXI век. – 2024. – № 3, ч. 2. – С. 356–373. – DOI: 10.31862/2073-9613-2024-3-356-373.
7. **Мальцева, Н. Г.** К вопросу о роли языкового окружения (инпута) в усвоении языка / Н. Г. Мальцева // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. – Саратов, 2016. – С. 169–172. – EDN: WNXYVV.
8. **Мильруд, Р. П.** Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Язык и культура. – 2017. – № 37. – С. 185–204. – DOI: 10.17223/19996/37/13.
9. **Смирнова, З. М.** Англо-русское билингвальное пособие по физике : учебное пособие / З. М. Смирнова, Т. В. Мачнева, Л. А. Козырь. – Москва : РНИМУ им. Н. И. Пирогова, 2023. – 196 с.
10. **Смирнова, З. М.** Методология и технология непрерывного профессионального образования / З. М. Смирнова. – 2024. – № 1(17). – С. 76–85. – DOI: 10.24075/MTCPE.2024.01.

11. **Хакунова, М. М.** Компетентностный подход в образовании / М. М. Хакунова, Р. А. Ахтаов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3, Педагогика и психология. – 2016. – Вып. 4. – С. 109–116.
12. **Щерба, Л. В.** Преподавание иностранных языков в школе / Л. В. Щерба. – Москва : Юрайт, 2024. – 148 с.
13. **Anthropological Approach to Project Activities** for the Professional Identity Formation of a Teacher in a Bilingual Environment / A. S. Baigunakova, B. U. Joldasbekova, S. B. Begaliyeva, Gao Yanrong // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. – 2025. – № 18(9). – P. 1718–1731. – EDN: TPUJBJ.
14. **Canagarajah, S.** Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging / S. Canagarajah // The Modern language Journal. – 2011. – Vol. 95. – P. 401–417. – DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x.
15. **Nichols, E. S.** Bilingualism affords no general cognitive advantages: A population study of executive function in 11,000 people / E. S. Nichols, C. J. Wild // Psychological Science. – 2020. – № 12(3). – P. 548–567.
16. **Turnbull, B.** Reframing foreign language learning as bilingual education: Epistemological changes towards the emergent bilingual / B. Turnbull // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2018. – Vol. 21, № 8. – P. 1041–1048. – DOI: 10.1080/13670050.2016.1238866.

Pavlova T. A.

A bilingual approach to teaching English language stylistics

In modern linguodidactics, the task of forming not just a communicative competence, but a flexible linguistic consciousness capable of subtle stylistic reflection and intercultural mediation comes to the fore. This article examines the potential of a bilingual (contrastive) approach in teaching English language stylistics. It is proved that the conscious comparison of the stylistic systems of the native and English languages serves as a powerful catalyst for the development of metalanguage consciousness – the ability to analyze language as a system, and linguistic and cultural flexibility – the ability to adequately vary speech behavior depending on the cultural context. The article contains a theoretical justification of the approach, methodological recommendations for its implementation, as well as an analysis of specific examples of educational tasks.

Key words: bilingual learning, stylistics, metalanguage consciousness, linguistic and cultural flexibility, contrastive analysis, intercultural communication, cognitive linguistics, linguistic reflection

Acknowledgments. This research was supported by the Russian Science Foundation. Project No. VGEA-2026-0023 «Linguodidactic Foundations of Professional Training of Future Foreign Language Teachers (Arabic, Chinese, Turkish, English)»

УДК 378.017:316.774:378.011.3-051:37

Петренко Мария Вячеславовна,
ст. преподаватель кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,
аспирант 3 курса научной специальности
«Методология и технология
профессионального образования»
maryse4ka-92@mail.ru

Основные компоненты информационной готовности будущих педагогов и пути их формирования

В статье рассматривается проблема формирования информационной готовности будущих педагогов в контексте профессиональной подготовки. Проведен анализ структурных компонентов информационной готовности: мотивационно-целевого, когнитивного, деятельностного и рефлексивного. Отмечено, что существующая система подготовки педагогических кадров не в полной мере обеспечивает формирование необходимого уровня информационной готовности выпускников. Выявлено, что студенты педагогических направлений подготовки испытывают значительные затруднения при работе с педагогической информацией, её анализе и применении в профессиональном контексте. Определено, что недостаточная сформированность аналитических умений препятствует эффективному использованию информационных ресурсов в образовательной деятельности. Представлена характеристика каждого компонента информационной готовности с выделением специфических показателей и критериев оценки. Обоснована необходимость комплексного подхода к формированию информационной готовности, предполагающего интеграцию теоретической подготовки с практической деятельностью. Сделан вывод о том, что целенаправленное формирование всех компонентов информационной готовности в период обучения в высшей школе является необходимым условием профессионального становления современного педагога, способного эффективно функционировать в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: *информационная готовность, будущие педагоги, профессиональная подготовка, компоненты информационной готовности, критерии и показатели информационной готовности, педагогическая информация, навыки аналитической деятельности*

Современное образование характеризуется интенсивной цифровизацией всех процессов, что предъявляет качественно новые требования к профессиональной подготовке педагогических кадров. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» акцентируют внимание на необходимости формирования у выпускников универсальных и общепрофессиональных компетенций, связанных с использованием

информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Профессиональный стандарт педагога также устанавливает требования к их информационной готовности, включающей способность эффективно работать с различными источниками педагогической информации, применять цифровые образовательные ресурсы, организовывать образовательный процесс с использованием современных технологий.

Исследования показывают, что молодые педагоги сталкиваются с серьёзными профессиональными вызовами при освоении информационной среды. Результаты исследований И. А. Новиковой и П. А. Бычковой демонстрируют, что педагоги на начальном этапе профессиональной деятельности испытывают существенные затруднения в работе с цифровыми инструментами и информационными ресурсами. При этом анализ существующих образовательных программ свидетельствует о недостаточной разработанности модулей, направленных на формирование информационной готовности будущих педагогов. Ее формирование должно базироваться на осознании информации как ключевого профессионального ресурса, однако практическая подготовка в этой области остаётся неудовлетворительной [10].

Исследования Н. Е. Ларюшкиной и Е. Е. Кузнецовой свидетельствуют о том, что информационная готовность является обязательным условием становления профессионала, способного адаптироваться к динамично изменяющимся требованиям образовательной практики. Вместе с тем в современной педагогической науке недостаточно изучены структурные компоненты информационной готовности будущих педагогов и механизмы их целенаправленного формирования в процессе вузовской подготовки [8].

Актуальность исследования определяется противоречием между возрастающими требованиями к информационной готовности педагогов и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения процесса ее формирования в системе профессиональной подготовки.

Цель статьи – выявить и охарактеризовать основные компоненты информационной готовности будущих педагогов, определить пути их формирования в образовательном процессе педагогического университета.

Новизна исследования заключается в структурировании компонентов информационной готовности применительно к специфике педагогической деятельности и определении путей их последовательного формирования.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и структурировании понятийно-категориального аппарата проблемы формирования информационной готовности будущих педагогов, что углубляет научные представления о сущности данного феномена в условиях цифровизации образования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы для совершенствования процесса профессиональной подготовки будущих педагогов. Предложенные пути формирования каждого компонента информационной готовности будущих педагогов могут быть применены при проектировании содержания учебных дисциплин и методического сопровождения студентов направления подготовки «Педагогическое образование».

Материалы исследования включают результаты анализа научных публикаций по проблемам профессиональной подготовки педагогических кадров, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, Профессиональный стандарт педагога, учебные планы и рабочие программы дисциплин направления подготовки «Педагогическое образование».

Методами исследования являются теоретический анализ научной литературы, систематизация и обобщение педагогического опыта, контент-анализ образовательных программ направления подготовки «Педагогическое образование».

Анализ научной литературы показывает, что понятие профессиональной готовности педагога разрабатывается исследователями с различных теоретических позиций. Н. С. Завоеванная представляет краткую историю изучения данного феномена и выделяет основные подходы к его интерпретации: субъектно-деятельностный и личностно-ориентированный.

В контексте субъектно-деятельностного подхода готовность рассматривается как совокупность профессиональных компетенций, обеспечивающих выполнение трудовых функций. Данный подход акцентирует внимание на мотивационных и ценностных основаниях профессиональной деятельности. Личностно-ориентированный подход, наиболее продуктивный для педагогических исследований, трактует готовность как многоуровневый комплекс индивидуально-психологических особенностей, характеристик и качеств личности, необходимых для успешного овладения деятельностью [5].

Костромина С. Н., Медина Бракамонте Н. А и Защирина О. В. анализируют современные тенденции педагогической психологии и психологии образования, подчеркивая возрастающую роль информационной готовности в структуре профессионализма педагога [7]. Авторы отмечают, что цифровая трансформация образования актуализирует проблему подготовки педагогов, способных не только использовать готовые цифровые ресурсы, но и самостоятельно создавать информационно-образовательную среду, адекватную задачам обучения и развития школьников.

Информационная готовность как частный вид профессиональной готовности педагога предполагает сформированность способности эффективно работать с педагогической информацией различных типов и из разнообразных источников. Под педагогической информацией мы понимаем совокупность сведений, данных, используемых в процессе решения профессионально-педагогических задач. В логике нашего исследования считаем правомерным структурировать педагогическую информацию, опираясь на типы текстов, которые активно применяются в образовательном процессе:

учебно-познавательная – обеспечивает актуализацию познавательного отношения студентов к образовательной информации, предоставляет возможность удовлетворить их познавательные потребности и является средством развития академического вида интеллекта личности;

инструктивная – отражает способы и приемы усвоения обучающимися операционного компонента содержания образования, направлена на удовлетворение практических потребностей и развитие соответствующего практического интеллекта личности;

аксиологическая – обеспечивает осознание и адекватное эмоциональное переживание ценностно-смыслового компонента содержания образования, является базой для формирования и развития аксиологического сознания личности, направлена на развитие эмоционального интеллекта личности;

творчески-поисковая – является средством организации творческо-поисковой деятельности, выполняет развивающую функцию образования, направлена на развитие творческих потребностей и креативного интеллекта личности.

Многообразие источников педагогической информации раскрывает И. Н. Авилкина [1]:

адаптированные – учебная литература, словари, справочники;

аутентичные – авторские педагогические первоисточники, диссертации, научные статьи, монографии и методические материалы;

оригинальные (принадлежащие разным культурам и наукам) – нормативные документы, статистические данные, результаты педагогической диагностики, документацию об успеваемости обучающихся.

Уровень достоверности, объективности и практической ценности информации из различных источников существенно варьируется, что требует от педагога развитых аналитических умений для отбора релевантной и качественной информации.

Работа с информацией предполагает владение навыками аналитической деятельности, а именно: поиск, отбор, систематизация, интерпретация, оценка достоверности, выделение существенного и второстепенного, определение возможностей применения для решения конкретных педагогических задач, что позволяет педагогу осуществлять качественно-содержательное преобразование профессионально значимой информации. Исследования Я. В. Дорофеевой показывают, что анализ в педагогической деятельности выполняет множественные функции: познавательную, диагностическую, прогностическую, проектировочную, коррекционную [3]. Вместе с тем студенты педагогических направлений подготовки демонстрируют недостаточный уровень владения аналитическими умениями, что затрудняет их профессиональное становление.

Алексеев Е. П. рассматривает аналитическую деятельность педагога в процессе повышения качества обучения и указывает, что систематический анализ собственной педагогической деятельности, качества знаний учащихся, результативности применяемых методов и средств обучения позволяет учителю глубже проникать в сущность образовательного процесса, определять причины затруднений, своевременно корректировать профессиональные действия. Однако для осуществления такого анализа необходима специальная подготовка, формирующая соответствующие аналитические умения [2].

Ковшова А. А. подчеркивает, что с информационной готовностью неразрывно связана методическая компетентность педагога, поскольку обоснованный выбор методов, форм и средств обучения требует анализа значительного объема информации о возрастных и индивидуальных особенностях учащихся, содержании учебного материала, современных педагогических технологиях, опыте коллег [6].

Тороев Ы. Т. и Син Е. Е., рассматривая методическую компетенцию как результат профессиональной подготовки будущего учителя, отмечают, что студенты испытывают существенные затруднения при анализе учебно-методических материалов, планировании урока с учетом различных факторов, оценке эффективности выбранных методических решений [14]. Причиной указанных затруднений является недостаточная сформированность умений работать с педагогической информацией, что свидетельствует о необходимости целенаправленного формирования информационной готовности в процессе профессиональной подготовки университета.

Таким образом, анализ вышерассмотренных исследований позволяет нам определить информационную готовность будущих педагогов как интегративное качество личности, включающее комплекс знаний, умений и навыков, личностных особенностей и мотивов, которые обеспечивают стремление осуществлять информационно-аналитическую деятельность посредством эффективного использования информационных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий для решения профессионально-педагогических задач.

На основе всестороннего теоретического анализа научной литературы и проведенных изысканий, а также принимая во внимание специфику структуры профессиональной готовности, нами выявлено, что информационная готовность будущих педагогов структурируется динамической взаимосвязью четырех компонентов: мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Рассмотрим содержание каждого компонента.

Мотивационно-целевой компонент включает осознание значимости информационной готовности в профессии учителя, понимание роли педагогической информации как ресурса для решения образовательных задач, устойчивый интерес к освоению способов работы с информацией, стремление к постоянному обновлению профессиональных знаний посредством работы с различными источниками информации, готовность к использованию информационных технологий в образовательном процессе. Данный компонент определяет направленность будущего педагога на профессиональное саморазвитие в информационной сфере и формирует ценностное отношение к информации как профессионально значимому ресурсу [9].

Когнитивный компонент информационной готовности представляет собой систему знаний о типах и источниках педагогической информации, способах её получения, обработки и применения в профессиональной деятельности. В структуру когнитивного компонента входят знания о современных информационно-коммуникационных технологиях в образовании, цифровых образовательных ресурсах, методах педагогического анализа, критериях оценки качества и достоверности информации, требованиях информационной безопасности, нормативно-правовых основах использования информации в образовательном процессе [16].

Деятельностный компонент включает систему умений и навыков работы с педагогической информацией: поисковые умения, аналитические умения, умения систематизации и структурирования информации,

умения интерпретации и оценки информации, умения применения информации для решения профессиональных задач, умения создания и трансформации информации, умения использования цифровых технологий и сервисов в образовательном процессе. Данный компонент является системообразующим, поскольку именно он обеспечивает реализацию информационной готовности в практической деятельности педагога [4].

Рефлексивный компонент информационной готовности предполагает способность к осознанию и критической оценке собственной информационной деятельности, её результатов и затруднений, умение анализировать причины успехов и неудач при работе с педагогической информацией, готовность к корректировке информационной деятельности на основе рефлексивного анализа, стремление к совершенствованию информационных умений. Рефлексивный компонент обеспечивает саморегуляцию информационной деятельности педагога и создает основу для профессионального саморазвития в данной области.

В рамках дальнейшего исследования будет проведен анализ механизмов, способствующих становлению составляющих информационной готовности.

Формирование мотивационно-целевого компонента должно начинаться с первого курса обучения и осуществляться через актуализацию профессиональной значимости информационной готовности педагога. Эффективными средствами выступают демонстрация успешных примеров использования информационных технологий в практике работы учителей, а также организация встреч с практикующими педагогами, активно применяющими цифровые ресурсы. Важно проектировать учебные сценарии, в которых студенты убеждаются в практической ценности информационных умений для решения реальных профессиональных задач.

Необходимо формировать у будущих педагогов понимание того, что информация является не самоцелью, а средством повышения качества образовательного процесса, индивидуализации обучения, развития познавательных способностей. Это требует систематической работы по интеграции теоретических знаний с будущей профессиональной деятельностью, в том числе через контекстное обучение, где учебные задания максимально приближены к реальным вызовам, с которыми сталкивается школьный учитель.

Развитие когнитивного компонента предполагает включение в образовательные программы подготовки педагогов специальных учебных модулей, обеспечивающих освоение знаний о педагогической информации, её типах, источниках, способах работы с ней. При этом важно избегать чисто технологического подхода, когда обучение сводится к освоению навыков работы с конкретными программами и сервисами. Необходимо формировать концептуальное понимание роли информации в педагогической деятельности, знание общих принципов и алгоритмов информационной деятельности, применимых в различных ситуациях.

Содержание когнитивного компонента должно включать изучение классификации источников педагогической информации, критериев оценки их качества и достоверности, этических и правовых аспектов использования информации. Особое внимание следует уделить формированию знаний о специфике информационно-аналитической деятельности. Студенты должны

овладеть методологией проведения различных видов анализа, применяя их к стандартным сценариям профессиональной деятельности: анализ урока, анализ результатов обучения, анализ учебно-методических материалов, анализ образовательной среды и др.

Формирование деятельностного компонента требует последовательной практической работы студентов с реальной педагогической информацией в условиях, максимально приближенных к будущей профессии. Эффективными средствами выступают учебные задания на поиск и анализ информации для решения конкретных педагогических задач, проектирование фрагментов уроков с использованием найденной информации, критический анализ готовых методических разработок, создание собственных информационных продуктов для образовательного процесса. Целесообразно использование кейс-метода, когда студентам предлагается педагогическая ситуация, требующая поиска, анализа и применения информации из различных источников для её разрешения.

Гриднева Т. В. и коллеги подчеркивают важность практической подготовки будущих учителей на базе образовательных организаций, где студенты могут наблюдать реальную практику работы педагогов с информацией, участвовать в методических объединениях, анализировать документацию школы и др. [13]. Авторы указывают на необходимость чётких методических рекомендаций для всех участников процесса практической подготовки, включая студентов, преподавателей высшей школы и педагогов-наставников. Такой подход обеспечивает преемственность между теоретической подготовкой и практической деятельностью, создает условия для отработки информационных умений в реальном профессиональном контексте.

Важным направлением формирования деятельностного компонента является обучение студентов работе с цифровыми образовательными платформами и сервисами, которые используются в практике школьного образования. Согласимся с О. Ф. Турянской и Т. А. Павловой, что «<...> платформенные технологии утратили статус исключительно вспомогательного средства, заняв центральную роль в организации образовательного взаимодействия. Если ранее они преимущественно выполняли функцию информационного посредника, то в настоящее время акцент смещается на их потенциал в развитии критического мышления, креативности и ценностно-смысловой сферы учащихся» [15]. В своей научной публикации авторы констатируют, что фундамент цифровой образовательной среды должен быть заложен на основе осуществления ключевых видов образовательной деятельности, которые, в свою очередь, реализуются посредством следующих компонентов: познавательно-информационном, практико-деятельностном, креативно-поисковом, ценностно-смысловом, коммуникативном, технологическом.

Пащенко О. И., рассматривая вопросы информационной подготовки педагогов, обращает внимание на необходимость формирования не только технических умений работы с программным обеспечением, но и методических умений по интеграции цифровых технологий в образовательный процесс [11]. Студенты должны научиться отбирать цифровые ресурсы в соответствии с дидактическими задачами урока,

возрастными особенностями школьников, требованиями безопасности и здоровьесбережения.

Развитие рефлексивного компонента требует создания специальных условий для осмысления студентами собственной информационной готовности. В качестве действенных инструментов могут служить рефлексивные дневники, в которых студенты фиксируют свой опыт работы с педагогической информацией, анализируют возникающие затруднения и способы их преодоления. Для достижения наилучших результатов рекомендуется организовывать групповые рефлексивные обсуждения, в ходе которых студенты обмениваются опытом, анализируют различные подходы к решению информационных задач, оценивают эффективность использованных стратегий.

Существенное значение в развитии рефлексивных умений играет организация обратной связи со стороны преподавателей университета и педагогов-наставников. Обратная связь должна быть конкретной, содержать анализ сильных сторон и зон развития студента в области работы с педагогической информацией, рекомендации по совершенствованию информационных умений. Постепенно студенты должны переходить от внешней оценки к самооценке, что обеспечивает формирование способности к самостоятельной рефлексии информационной готовности.

Интеграция компонентов информационной готовности достигается через использование комплексных форм организации образовательного процесса, где одновременно задействуются мотивационная, когнитивная, деятельностьная и рефлексивная сферы личности студента. К таким формам относятся проектная деятельность, практические занятия на базе школ, участие в методических семинарах и конференциях, разработка портфолио информационных ресурсов для будущей профессиональной деятельности.

Результаты проведенного исследования показывают, что формирование информационной готовности не может быть локализовано в рамках одной дисциплины, а должно осуществляться на протяжении всего периода обучения в университете через систему взаимосвязанных учебных курсов и практик. Необходима координация усилий преподавателей различных дисциплин для обеспечения систематического и преемственного формирования всех компонентов информационной готовности. При этом особое значение приобретает методическое сопровождение данного процесса, обеспечивающее единство подходов и требований.

Анализ образовательных программ направления подготовки «Педагогическое образование» показал, что далеко не во всех профилях представлены специальные модули, целенаправленно формирующие информационную готовность с учетом специфики будущей профессиональной деятельности. Наблюдается тенденция, при которой курсы по информационным технологиям носят универсальный характер, игнорируя при этом особенности обработки информации, актуальной для преподавательской деятельности. Это требует существенной корректировки содержания подготовки с усилением её практико-ориентированного характера [12].

Таким образом, проведенное исследование позволило структурировать информационную готовность будущих педагогов как интегративное

профессионально-личностное образование, включающее мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты, каждый из которых характеризуется специфическими показателями и требует применения адекватных методов формирования. Установлено, что эффективность профессионального становления современного педагога непосредственно зависит от целенаправленного и последовательного развития всех выделенных компонентов на протяжении всего периода обучения в педагогическом университете. Определено, что формирование информационной готовности не может ограничиваться освоением отдельных дисциплин технологической направленности, а должно осуществляться через систематическую интеграцию теоретической подготовки с практической деятельностью в реальной образовательной среде школы. Результаты исследования обосновывают необходимость модернизации образовательных программ подготовки педагогических кадров с усилением практико-ориентированного характера обучения, включением специализированных модулей по работе с профессионально значимой информацией и обеспечением координации усилий преподавателей различных дисциплин для достижения единства требований к уровню информационной готовности выпускников.

Список литературы

1. **Авилкина, И. Н.** Использование педагогической информации в процессе решения учебно-профессиональных задач на занятиях по педагогике : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Авилкина Ирина Николаевна ; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2005. – 186 с.
2. **Алексеев, Е. П.** Аналитические умения как компонент формирования готовности будущих педагогов к методической деятельности в школе / Е. П. Алексеев // Вестник Курганского государственного университета. – 2020. – № 1(55). – С. 65–68.
3. **Дорофеева, Я. В.** Педагогическая диагностика: понятия, функции, роль и место в современном образовательном процессе / Я. В. Дорофеева // Вестник магистратуры. – 2019. – № 2–1(89). – С. 74–75. – EDN: YVSTPN.
4. **Емельянова, С. А.** Информационная компетентность у младших школьников как планируемый результат освоения ФГОС / С. А. Емельянова // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. – 2020. – № 1(21). – С. 53–55.
5. **Завоеванная, Н. С.** Профессиональная готовность: краткая история, основные понятия и подходы к изучению / Н. С. Завоеванная // Наука. Мысль. – 2014. – Т. 4, № 11. – С. 6–13.
6. **Ковшова, А. А.** Методическая компетентность педагога: анализ подходов, понятие, структурные компоненты / А. А. Ковшова // Концепт. – 2022. – № 10. – С. 100–118. – DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11071.
7. **Костромина, С. Н.** Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования / С. Н. Костромина, Н. А. Медина Бракамонте, О. В. Защирина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16, Психология. Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 109–117.

8. **Ларюшкина, Н. Е.** Информационная готовность как элемент профессиональной деятельности будущих специалистов / Н. Е. Ларюшкина, Е. Е. Кузнецова // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2011. – № 17. – С. 156–160.
9. **Науменко, О. В.** Формирование умения будущего учителя работать с информацией / О. В. Науменко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3(156). – С. 33–37.
10. **Новикова, И. А.** Особенности отношения к цифровым образовательным технологиям у преподавателей с разным стажем работы в вузе / И. А. Новикова, П. А. Бычкова // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 2025. – Т. 48, № 4. – С. 299–328. – DOI: 10.11621/LPJ-25-50.
11. **Пашенко, О. И.** Информационная подготовка учителей начальных классов как важный компонент информатизации начального образования / О. И. Пашенко // Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 3. – С. 46–51.
12. **Петренко, М. В.** Проблема формирования информационной готовности у будущих педагогов начальной школы / М. В. Петренко // Актуальные проблемы техники, технологии и образования : V Междунар. науч.-практ. конф. (Керчь, 23–27 янв. 2024 г.) / редкол.: Масюткин Е. П. (пред.). – Керчь, 2024. – С. 1150–1154.
13. **Содержательно-организационное сопровождение** производственной (методической) практики будущих учителей начальных классов / Т. В. Гриднева, О. В. Забровская, В. В. Зайцев, О. В. Науменко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – № 5(188). – С. 50–59.
14. **Тороев, Ы. Т.** Методическая компетенция как элемент профессиональной подготовки будущего учителя / Ы. Т. Тороев, Е. Е. Син // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – № 5(9). – С. 32–37.
15. **Турянская, О. Ф.** Функциональная направленность цифровой образовательной среды в обучении: от информации к взаимодействию / О. Ф. Турянская, Т. А. Павлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 219–227.
16. **Чуракова, А. В.** Значение когнитивного компонента при формировании универсальных компетенций будущих педагогов / А. В. Чуракова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4(79). – С. 73–80. – DOI: 10.26105/SSPU.2022.79.4.010.

The main components of information readiness of future teachers and ways of their development

This article examines the development of future teachers' information readiness in the context of professional training. An analysis of the structural components of information readiness is provided: motivational-goal, cognitive, activity-based, and reflective. It is noted that the existing system of teacher training does not fully ensure the required level of information readiness in graduates. It is revealed that students majoring in pedagogical fields experience significant difficulties in working with, analyzing, and applying pedagogical information in a professional context. It is determined that insufficient analytical skills hinder the effective use of information resources in educational activities. Each component of information readiness is characterized, highlighting specific indicators and assessment criteria. The need for a comprehensive approach to developing information readiness, integrating theoretical training with practical activities, is substantiated. It is concluded that targeted development of all components of information readiness during higher education is a prerequisite for the professional development of modern teachers capable of functioning effectively in the digital educational environment.

Key words: information readiness, future teachers, professional training, components of information readiness, pedagogical information, analytical skills

УДК [378.147.091.313:001.89]:[378/011/3-051:62]

Сергиенко Артём Романович,
ассистент кафедры технологий производства
и профессионального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
samalpavel484@gmail.com

Зинченко Виктория Олеговна,
д-р пед. наук, профессор,
проректор по научно-исследовательской работе
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
metelskayvika@mail.ru

Содержание и результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента по формированию проектно-исследовательских компетенций у будущих педагогов профессионального обучения

В статье представлены результаты диагностики сформированности проектно-исследовательских компетенций у студентов направления 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», проведённой на констатирующем этапе педагогического эксперимента. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров в системе профессионального образования с ориентацией на повышение готовности к проектно-исследовательской деятельности. Диагностика осуществлялась на основе ранее уточнённых структуры и содержания проектно-исследовательских компетенций, а также разработанного критериально-диагностического инструментария. Полученные результаты позволили выявить исходный уровень формирования проектно-исследовательских компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения, а также определить проблемные аспекты их профессиональной подготовки, требующие корректировки.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, проектно-исследовательские компетенции, констатирующий этап эксперимента, диагностика, критериально-диагностический инструментарий

Актуальность исследования. Современный этап развития системы профессионального образования характеризуется повышением требований к качеству подготовки педагогических кадров. Согласно компетентностному подходу, получение высшего профессионально-педагогического образования не может ограничиваться исключительно приобретением предметного знания в период обучения, а предполагает усвоение системы знаний, умений, навыков, способностей, смыслов и ценностей, которые в своей совокупности не только будут применены в будущей профессиональной деятельности, но и могут быть самостоятельно

скомбинированы в определенном сочетании и использованы в условиях имеющихся реалий [9].

Так, в условиях стремительного развития технологий и масштабной цифровизации всех сфер человеческой деятельности особое значение приобретает формирование у будущих педагогов профессионального обучения специальных «надпрофессиональных навыков», выходящих за рамки традиционных предметных знаний и умений, необходимых для преподавания. Эти навыки становятся всё более важными в современном профессиональном контексте, поскольку образовательная среда требует от педагогов адаптивности, гибкости и способности эффективно реагировать на быстро изменяющиеся условия [10]. К указанным навыкам относятся: способность к отбору информации; способность мыслить проективно; гибкое мышление; социальный интеллект; эмоциональный интеллект, лидерские качества и др.

Развитию указанных навыков значительно способствует выполнение проектно-исследовательской работы, важность включения которой в образовательный процесс отражена в ФГОС ВПО по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». В данном контексте особое значение приобретает формирование у будущих педагогов профессионального обучения проектно-исследовательских компетенций (ПИК), позволяющих проводить исследование и проектирование образовательных процессов, анализ и оценку результатов педагогической деятельности, а также внедрять инновационные образовательные решения [14]. Более того, в соответствии с программой стратегического академического лидерства Приоритет 2030, проектно-исследовательская деятельность инженерно-педагогических кадров может и должна выходить за рамки педагогической науки и быть направлена на решение производственно-технических задач [11].

По обозначенным причинам проектно-исследовательские компетенции рассматриваются как важный компонент профессиональной компетентности инженера-педагога, обеспечивающий его готовность к решению практико-ориентированных и исследовательских задач в образовательной и производственной деятельности. Это позволяет констатировать необходимость их формирования в период обучения в вузе средствами его образовательной среды.

Анализ психолого-педагогических исследований и практики профессиональной подготовки указанных специалистов свидетельствует о том, что данные вопросы требовали дальнейшего уточнения и эмпирического подтверждения. Разработанная нами ранее структурно-функциональная модель формирования ПИК [15] и система её научно-методического обеспечения способны выступить в обозначенном качестве, однако требуют проверки эффективности путем организации и проведения педагогического эксперимента. Перед его проведением нами ранее были уточнены сущность и структура проектно-исследовательских компетенций, а также сформулированы критерии, показатели и уровни их сформированности [14].

Согласно выдвинутой нами гипотезе, разработанная модель будет признаваться эффективной в случае, если по результатам её апробации

представится возможным зафиксировать перспективные динамические изменения на уровнях сформированности компонентов ПИК (Рис. 1).



Рис. 1. Структура проектно-исследовательских компетенций педагога профессионального обучения

Опорными данными в оценке состоятельности модели способны выступить результаты диагностики исходного состояния уровня сформированности ПИК, полученные на констатирующем этапе эксперимента.

Целью настоящей статьи становится презентация и анализ результатов диагностики, проведённой на констатирующем этапе эксперимента, по выявлению исходного уровня сформированных у будущих педагогов профессионального обучения проектно-исследовательских компетенций.

Научная новизна исследования состоит в определении эффективного комплекса диагностических процедур и методов, позволяющих установить уровень формирования у будущих педагогов профессионального обучения проектно-исследовательских компетенций, а также определить аспекты проектно-исследовательской подготовки этих специалистов, требующие своего совершенствования.

Теоретическая значимость исследования вносит вклад в методологию и технологию профессионально-педагогического образования посредством расширения представлений о диагностике результатов профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения в части их готовности к осуществлению проектно-исследовательской деятельности, а также направлениях эффективного формирования у студентов проектно-исследовательских компетенций.

Практическая значимость исследования состоит в возможности на основе данных об исходном уровне проектно-исследовательских компетенций у бакалавров профессионального обучения определить направления дальнейшей экспериментальной работы по выработке практических мер эффективного формирования будущих инженеров-педагогов указанных компетенций как основы их продуктивной деятельности в условиях инновационной экономики.

Методология и методы исследования. Теоретическую основу исследования составили положения и выводы о содержании профессионально-педагогического и инженерно-технического образования, отраженные в работах В. И. Блинова [3], Г. М. Гаджигурбановой [5], Е. М. Дорожкина [7], Э. Ф. Зеер, С. М. Марковой и др.; об основах профессиональной подготовки инженеров-педагогов в условиях современного развития экономики, раскрытые в исследованиях М. В. Груздева, Н. Ю. Корнеевой [10], В. А. Федорова [13], С. З. Хаялиевой [17], Т. В. Яковенко [18] и др., а также результаты ранее проведенных нами исследований.

Методологическая основа работы представлена положениями компетентностного, комплексного и проектного подходов, обеспечивающих целостную и практико-ориентированную диагностику сформированности компонентов ПИК.

Компетентностный подход задаёт общую методологическую рамку исследования и определяет проектно-исследовательские компетенции как интегративный результат профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения. В рамках данного подхода сформированность проектно-исследовательских компетенций рассматривается через систему критериев: мотивационно-ориентационный, когнитивно-содержательный, процессуально-технологический, коммуникативный, личностно-профессиональный и рефлексивно-оценочный. Компетентностный подход обеспечивает соответствие диагностируемых результатов требованиям профессиональной деятельности и образовательных стандартов.

Комплексный подход реализуется на уровне организации и проведения диагностики. Он обеспечивает целостную оценку сформированности проектно-исследовательских компетенций посредством одновременного использования совокупности критериев и показателей, а также комплекса взаимодополняющих методов диагностики (анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение, анализ продуктов проектно-исследовательской деятельности, экспертная оценка и др.), направленных на выявление сформированности структурных компонентов ПИК.

Проектный подход определяет содержательную направленность диагностики и ориентирует её на анализ готовности будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению проектно-

исследовательской деятельности. В рамках данного подхода оценка осуществляется с учётом способности обучающихся планировать, реализовывать и оценивать проекты образовательной и производственной направленности, использовать методы проектного и исследовательского обучения, а также представлять результаты проектно-исследовательской работы. Проектный подход обеспечивает практико-ориентированный характер исследования и его связь с реальными профессиональными задачами.

Для обработки и интерпретации полученных данных нами использованы методы анализа, синтеза, обобщения, сравнения, аналогии, наблюдения, анкетирования, тестирования, педагогический эксперимент, а также математической статистики с расчетом критериев Пирсона и Манна-Уитни.

Результаты исследования. Сущность и логика проведения педагогических экспериментов рассматриваются в работах А. М. Авилкиной [1], А. А. Глебова [6], Н. Ю. Увариной [10], М. В. Самойловой, С. В. Сергеевой, В. В. Шапкина и др. Также в разрезе нашего исследования необходимо отметить важность научных работ О. С. Андреевой [2], А. Н. Волковой, Е. В. Везетиу [4], А. Е. Максименко, Д. А. Музалевой [12], Н. Г. Хмызовой, освещающих особенности проектно-исследовательской деятельности и формирования соответствующих компетенций.

В настоящей статье *педагогический эксперимент* трактуется как специально организованное научное исследование, ориентированное на целенаправленное преобразование педагогического процесса в строго контролируемых условиях. Проведение эксперимента предполагает научное обоснование рабочей гипотезы, четкую постановку исследовательской задачи, разработку и реализацию плана экспериментальной работы, обеспечение объективной фиксации эмпирических данных, их статистическую и содержательную обработку, а также формулирование обоснованных выводов по результатам исследования [1].

Педагогический эксперимент предполагает последовательное выполнение трех взаимосвязанных этапов: констатирующего, формирующего, контрольного. В нашей статье мы сосредоточили внимание на изложении результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента, который ориентирован на выявление исходных характеристик функционирования педагогической системы. В трактовке Л. З. Тархан данный этап выступает в качестве разовой диагностической процедуры, обеспечивающей получение объективного представления о фактическом состоянии исследуемого объекта и степени выраженности анализируемых показателей [15]. Результаты данного этапа создают эмпирическую основу для конструирования последующих стадий исследования и позволяют обоснованно прогнозировать динамику развития изучаемых свойств и качеств.

В соответствии с этим ниже, в Табл. 1, представлена структура констатирующего этапа эксперимента по формированию проектно-исследовательских компетенций у будущих педагогов профессионального обучения.

Таблица 1

**Структура констатирующего этапа педагогического эксперимента
(по материалам диссертационного исследования автора)**

Констатирующий эксперимент	
<i>Цель:</i> определить исходное состояние сформированности проектно-исследовательских компетенций у студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучения по отраслям (по профилю)»	
стадии	содержание
1	2
Информационно-аналитический этап	
1. Анализ базовых понятий по проблеме исследования	Выявление сущности и структуры проектно-исследовательских компетенций педагога ПО
2. Разработка педагогического новшества, способствующего формированию указанных компетенций	Разработка структурно-функциональной модели формирования проектно-исследовательских компетенций
3. Разработка критериально-диагностического инструментария	Подготовка анкет, тестов, опросников, заданий для самостоятельных и практических работ
Диагностический этап	
1. Определение состава контрольной и экспериментальной групп	Анализ числа обучающихся по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение по отраслям (по профилю)» и распределение по группам
2. Проведение диагностики входного уровня проектно-исследовательских компетенций	Реализация разработанного критериально-диагностического инструментария
3. Обработка полученных результатов методами математической статистики	Построение сводной таблицы, отражающей процентное соотношение уровней сформированности ПИК по группам, а также расчет критерия Пирсона и Манна-Уитни для исключения «случайности полученных результатов»

Исследование осуществлялось на базе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», где производится подготовка педагогов профессионального обучения профилей: «Технология и организация общественного питания», «Транспорт», «Безопасность жизнедеятельности и охрана труда». Экспериментальная

группа (49 человек) была сформирована из студентов, приступивших к обучению в 2023–2024 учебном году.

В контрольную группу (45 человек) вошли бакалавры профессионального обучения профилей: «Охрана труда», «Информатика и вычислительная техника», «Экономика и управление», обучающиеся в ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», студентов, также начавших обучение в 2023–2024 учебном году.

Диагностические процедуры осуществлялись на основе разработанной системы критериев, показателей и уровней сформированности проектно-исследовательских компетенций с использованием комплекса взаимодополняющих методов исследования.

Используя адаптированные методики Т. Эллера «Мотивация достижения успеха» и А. А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач», В. И. Андреева «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию», а также данные бесед и результатов написания эссе, мы получили обобщенные результаты, свидетельствующие о том, что уровень ПИК по *мотивационно-ориентационному критерию* является низким и средним.

У значительной части обучающихся мотивация по осуществлению профессионально-педагогической деятельности с использованием проектно-исследовательских компетенций носит ситуативный характер. Некоторые респонденты демонстрируют осознание значимости проектно-исследовательской деятельности для профессионального становления, однако потребность в целенаправленном овладении ПИК выражена недостаточно. Установлено, что понимание их ценности как инструмента непрерывного профессионально-личностного развития и средства развития сферы профессионального образования и производства сформировано неравномерно. Это указывает на необходимость усиления мотивационной составляющей профессиональной подготовки обучающихся.

Диагностика уровня проектно-исследовательских компетенций по *когнитивно-содержательному критерию* осуществлялась посредством анкетирования, тестирования, анализа результатов выполнения заданий для практических работ и самостоятельных работ. Полученные результаты позволяют сделать вывод о фрагментарности знаний бакалавров профессионального обучения в области проектно-исследовательской деятельности.

Более половины студентов продемонстрировали низкий уровень знаний о тенденциях развития профессионального образования и общих положениях методологии проектной и исследовательской деятельности. Также выявлены затруднения, связанные с пониманием нормативно-правовых аспектов проектно-исследовательской работы, вопросов организации и проведения исследовательской деятельности и разработки на её основе проектов образовательной и производственной направленности. Недостаточный уровень знаний зафиксирован и в области описания и представления результатов проектно-исследовательской работы, а также дидактики проектного и исследовательского обучения. В целом преобладает низкий уровень сформированности ПИК по когнитивно-содержательному критерию, что указывает на необходимость систематизации и совершенствования теоретической проектно-исследовательской подготовки обучающихся.

Диагностика уровня формирования проектно-исследовательских компетенций у будущих педагогов профессионального обучения по *процессуально-технологическому критерию* осуществлялась посредством тестирования, анализа рефератов, выполнения заданий к практическим/самостоятельным работам и ознакомительной практике. Результаты показали, что большинство обучающихся испытывают затруднения при планировании и реализации проектно-исследовательской деятельности. Умения выбирать адекватные методы исследования, разрабатывать структуру проекта, а также применять проектные и исследовательские технологии в профессионально-педагогической деятельности сформированы недостаточно. Выявлено, что даже студенты, имеющие средний уровень теоретических знаний, не всегда способны эффективно применять их в практической деятельности. Это свидетельствует о несформированности целостного опыта проектно-исследовательской деятельности и преобладании у будущих педагогов профессионального обучения низкого и среднего уровней ПИК по данному критерию.

Результаты диагностики проектно-исследовательских компетенций по *коммуникативному критерию* показали, что будущие бакалавры профессионального обучения в целом готовы к взаимодействию в учебно-профессиональной деятельности, однако испытывают затруднения при аргументации собственных позиций. Недостаточно сформированными оказались умения вести профессиональный диалог, осуществлять распределение ролей в группах и презентовать результаты проектно-исследовательской работы. Данные результаты диагностики указывают на необходимость целенаправленного развития коммуникативных умений студентов в контексте проектной и исследовательской деятельности.

Диагностика ПИК по *личностно-профессиональному критерию* проводилась посредством адаптированных методик Е. С. Жарикова, Е. Л. Крушельницкого (для оценки лидерских качеств), Дж. Брунера (определение типов мышления и уровня креативности), Г. Айзенка (личностный опросник ЕРІ), а также тестов, составленных автором. Результаты показали, что у большинства обучающихся хорошо сформированы базовые представления о профессиональной ответственности и значимости проектно-исследовательской деятельности для профессионального роста. Вместе с тем такие качества, как инициативность, самостоятельность, ответственность, готовность к принятию решений и профессиональному саморазвитию проявляются неустойчиво. Преобладание низкого и среднего уровней формирования проектно-исследовательских компетенций по данному критерию свидетельствует о необходимости создания условий, способствующих развитию личностной включённости обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность.

Результаты диагностики по *рефлексивно-оценочному критерию* показали низкий уровень сформированности у будущих педагогов профессионального обучения умений самоанализа и самооценки проектно-исследовательской деятельности. Большинство обучающихся испытывают затруднения при оценке собственных действий, выявлении допущенных ошибок и определении путей совершенствования результатов работы. Недостаточная сформированность рефлексивных умений снижает

эффективность проектно-исследовательской деятельности в целом и препятствует осознанному профессиональному развитию будущих педагогов профессионального обучения.

Процентное соотношение сформированности проектно-исследовательских компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения на констатирующем этапе эксперимента отражено в Табл. 2.

Таблица 2

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента

Группа	Критерии	Уровень развития, %		
		Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4	5
Экспериментальная группа	Мотивационно-ориентационный	48,30 %	36,05 %	15,65 %
	Когнитивно-содержательный	71,77 %	27,55 %	0,68 %
	Процессуально-технологический	73,13 %	26,53 %	0,34 %
	Коммуникативный	62,45 %	33,88 %	3,67 %
	Личностно-профессиональный	61,22 %	32,95 %	5,83 %
	Рефлексивно-оценочный	78,23 %	21,77 %	0,00 %
	Общий уровень	65,85 %	29,79 %	4,36 %
Контрольная группа	Мотивационно-ориентационный	50,38 %	35,55 %	14,07 %
	Когнитивно-содержательный	72,22 %	25,93 %	1,85 %
	Процессуально-технологический	76,30 %	22,96 %	0,74 %
	Коммуникативный	65,78 %	30,22 %	4,00 %
	Личностно-профессиональный	61,90 %	32,38 %	5,72 %
	Рефлексивно-оценочный	77,04 %	22,96 %	0,00 %
	Общий уровень	67,27 %	28,33 %	4,40 %

Расчет критерия Пирсона (χ^2) и непараметрического критерия Манна-Уитни «U» позволили установить отсутствие статистически важных различий в уровнях сформированности проектно-исследовательских компетенций у бакалавров профессионального обучения, входящих в экспериментальную и контрольную группы, а также исключить возможность «случайности» полученных данных, что отражено в Табл. 3.

Таблица 3

**Статистический анализ данных констатирующего этапа
педагогического эксперимента**

Показатель	Хи ² на уровне 0,05, при теоретическом значении 5,99		«U» значения статистически значимы при p < 0,05000		
	КГ и ЭГ на констатирующем этапе	Наличие статистического различия	U	p-value	Наличие статистического различия
1	2	3	4	5	
Мотивационно-ориентационный критерий					
1-2 ПМОК	0,217	несущественны	1061,500	0,757	несущественны
3-ПМОК	0,1652	несущественны	1093,500	0,946	несущественны
4-ПМОК	0,3139	несущественны	1064,500	0,744	несущественны
Когнитивно-содержательный критерий					
1-ПКСК	0,3153	несущественны	1076,000	0,841	несущественны
2-ПКСК	1,1087	несущественны	1067,500	0,791	несущественны
3-ПКСК	0,4624	несущественны	1063,500	0,767	несущественны
4-ПКСК	0,2309	несущественны	1087,500	0,909	несущественны
5-ПКСК	1,1701	несущественны	1028,500	0,575	несущественны
6-ПКСК	0,2717	несущественны	1086,500	0,904	несущественны
Процессуально-технологический критерий					
1-ППТК	0,0061	несущественны	1094,500	0,951	несущественны
2-3 ППТК	0,4318	несущественны	1028,500	0,575	несущественны
4-ППТК	0,504	несущественны	1032,500	0,596	несущественны
5-ППТК	1,2032	несущественны	1093,500	0,946	несущественны
6-ППТК	0,378	несущественны	1049,000	0,686	несущественны
7-ППТК	0,0009	несущественны	1100,000	0,985	несущественны
Коммуникативный критерий					
1-ПКК	0,1094	несущественны	1068,000	0,795	несущественны
2-ПКК	0,9712	несущественны	1054,000	0,714	несущественны
3-ПКК	0,0119	несущественны	1092,000	0,936	несущественны
4-ПКК	0,1199	несущественны	1072,000	0,817	несущественны
5-ПКК	0,4974	несущественны	1032,500	0,596	несущественны
Личностно-профессиональный критерий					
1-ПЛПК	0,2912	несущественны	1074,000	0,829	несущественны
2-ПЛПК	0,3208	несущественны	1083,500	0,885	несущественны
3-ПЛПК	0,2665	несущественны	1063,500	0,767	несущественны
4-ПЛПК	0,2791	несущественны	1087,500	0,909	несущественны
5-ПЛПК	0,4316	несущественны	1028,500	0,575	несущественны
6-ПЛПК	0,4497	несущественны	1086,500	0,904	несущественны
7-ПЛПК	0,2626	несущественны	1082,500	0,880	несущественны
Рефлексивно-оценочный критерий					
1-ПРОК	0,0723	несущественны	1074,000	0,832	несущественны
2-ПРОК	0,0024	несущественны	1098,000	0,973	несущественны
3-ПРОК	0,0317	несущественны	1086,500	0,904	несущественны

Заключение. Обобщение результатов диагностики позволяет сделать вывод о том, что у большинства будущих педагогов профессионального обучения проектно-исследовательские компетенции сформированы на среднем и низком уровнях. При этом выявлена несогласованность между отдельными критериями: наличие положительной мотивации и определённого объёма теоретических знаний не сопровождается достаточной сформированностью процессуально-технологических, коммуникативных и рефлексивных компетенций.

Также стоит упомянуть, что средние результаты продемонстрировали в основном студенты, ранее обучавшиеся в учреждениях среднего профессионального образования. Выявленный уровень формирования у них проектно-исследовательских компетенций обусловлен наличием определённого опыта в выполнении заданий проектно-исследовательского характера. Однако их проектно-исследовательские компетенции также требуют дальнейшего развития и совершенствования.

Полученные результаты подтверждают необходимость целенаправленной педагогической работы по формированию проектно-исследовательских компетенций, основанной на интеграции теоретической и практической подготовки, расширении опыта проектно-исследовательской деятельности и развитии рефлексивной позиции обучающихся. Результаты констатирующего этапа эксперимента станут основой для проведения формирующего эксперимента и проверки эффективности разработанной структурно-функциональной модели.

Список литературы

1. **Авилкин, А. М.** Теоретические аспекты организации и проведения педагогического эксперимента / А. М. Авилкин, А. В. Алексеенко // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 2. – С. 23–28. – EDN: NBFVJT.
2. **Андреева, О. С.** Комплексная диагностика компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений подготовки / О. С. Андреева, О. А. Селиванова, И. В. Васильева // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 1. – С. 37–58. – DOI: 10.17853/1994-5639-2019-1-37-58. – EDN: YUTEJN.
3. **Блинов, В. И.** Новые принципы подготовки педагогических кадров профессионального образования / В. И. Блинов, Л. Н. Куртеева, А. И. Лыжин // Среднее профессиональное образование. – 2022. – № 12(328). – С. 3–10. – EDN: TTNLBG.
4. **Везетиу, Е. В.** Исследовательская деятельность как фактор профессионального развития педагога высшей школы / Е. В. Везетиу // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 127–128. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-127-128. – EDN: NLRBOU.
5. **Гаджикурбанова, Г. М.** Методологический и мировоззренческий аспекты профессионально-педагогического образования / Г. М. Гаджикурбанова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 67–69. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-67-69. – EDN: WCCQNJ.
6. **Глебов, А. А.** Эксперимент в прикладном педагогическом исследовании / А. А. Глебов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2025. – № 6(199). – С. 19–24. – EDN: BQVETZ.

7. **Дорожкин, Е. М.** Профессионально-педагогическое образование на современном этапе: состояние, перспективы / Е. М. Дорожкин, А. И. Лыжин, В. А. Федоров // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1. – С. 14–29. – DOI: 10.24411/2307-4264-2020-10102. – EDN: IJSDSV.
8. **Зинченко, В. О.** Актуальные задачи развития профессионально-педагогического образования / В. О. Зинченко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 10(173). – С. 11–18. – EDN: KHNQBA.
9. **Исмаилова, А. И.** Компетентностный подход в подготовке будущих преподавателей профессионального обучения для системы СПО / А. И. Исмаилова, Э. Р. Велиева // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2019. – № 2(16). – С. 7–12. – EDN: KICXJW.
10. **Корнеева Н. Ю.** Методологические основы формирования надпрофессиональных навыков у педагогов профессионального обучения / Н. Ю. Корнеева, Н. В. Уварина // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 2. – С. 329–334. – EDN: EWRBED.
11. **Матвеев, В. В.** Реализация программы академического лидерства «Приоритет-2030» творческими вузами: стратегические приоритеты / В. В. Матвеев, А. А. Анненкова, Д. К. Дроздова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 6(122). – С. 159–168. – DOI: 10.24412/1997-0803-2024-6122-159-168. – EDN: YZXAJI.
12. **Музалева, Д. А.** Исследование сформированности профессиональных компетенций у студентов психолого-педагогического направления подготовки / Д. А. Музалева, М. М. Шубович // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024 – Т. 12, № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/25PDMN424.pdf> (дата обращения 27.01.2026).
13. **Профессионально-педагогическое образование в России** на современном этапе: концептуальный аспект / В. А. Федоров, П. Ф. Кубрушко, В. В. Дубицкий, А. В. Феоктистов // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 7. – С. 11–44. – DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-11-44. – EDN: ZQMIMH.
14. **Сергиенко, А. Р.** Сущность и структура проектно-исследовательских компетенций педагога профессионального обучения / А. Р. Сергиенко, В. О. Зинченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 2(126). – С. 75–85. – EDN: OCBQQE.
15. **Сергиенко, А. Р.** Структурно-функциональная модель формирования проектно-исследовательских компетенций у будущих педагогов профессионального обучения / А. Р. Сергиенко, В. О. Зинченко // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 2(44). – С. 70–85. – EDN: DKZHLL.
16. **Тархан, Л. З.** Педагогический эксперимент: подходы и проблемы / Л. З. Тархан // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. – 2015. – № 1. – С. 6–11. – EDN: WZKNKF.
17. **Хаялиева, С. З.** Экспериментальная проверка формирования технологической компетентности будущих педагогов профессионального обучения / С. З. Хаялиева // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. – 2020. – № 6. – С. 104–110. – EDN: ZIVTPA.

18. Яковенко, Т. В. Методическая система формирования готовности педагога к инновационной профессиональной деятельности / Т. В. Яковенко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 6(179). – С. 17–22. – EDN: OLPRNL.

Sergienko A. R.,
Zinchenko V. O.

Content and results of the ascertaining stage of a pedagogical experiment on the formation of project and research competencies in future teachers of vocational education

The article presents the results of diagnostics of the formation of design and research competencies among students of the direction 44.03.04 «Vocational training (by industry)», conducted at the ascertaining stage of the pedagogical experiment. The relevance of the research is determined by the need to improve the quality of professional training of teaching staff in the professional education system with a focus on increasing readiness for design and research activities. The diagnosis was carried out on the basis of the previously clarified structure and content of the design and research competencies, as well as the developed criteria and diagnostic tools. The obtained results made it possible to identify the initial level of the formation of design and research competencies among future bachelors of professional education, as well as to identify problematic aspects of their professional training that require adjustment.

Key words: professional training teacher, design and research competencies, ascertaining stage of experiment, diagnostics, criteria and diagnostic tools

Ян Лю,
аспирант
ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ. им. А. С. Пушкина»
yuan9liuliu@yandex.com

Подходы к формированию коммуникативной компетенции посредством речевого жанра «поздравление» при обучении русскому языку как иностранному

Исследование выполнено в русле жанрово-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам. В центре внимания – возможности речевого жанра поздравления в формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов (уровни А1 – В2). Предложено комплексное описание составляющих коммуникативной компетенции применительно к речевому жанру «поздравление» и его репрезентации в учебной литературе; разработан комплекс дифференцированных по уровням упражнений и заданий. Обучение речевому жанру «поздравление» рассматривается как системный, поэтапный процесс: от воспроизведения клишированных структур (А1) к гибкой адаптации поздравлений в деловых и межкультурных контекстах (В2).

Ключевые слова: методика русского языка как иностранного, коммуникативная компетенция, компоненты коммуникативной компетенции, уровни владения языком (А1 – В2), жанрово-ориентированный подход, речевой жанр поздравления

Введение

В современной лингводидактике коммуникативная компетенция (КК) понимается как способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы [18]. В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) утвердилось представление о КК как комплексном методическом объекте, который включает ряд взаимосвязанных компонентов:

- *языковая (лингвистическая) компетенция* – знание основных законов языковой системы изучаемого языка и умение их применять;
- *речевая компетенция* – владение способами формулирования мыслей посредством языка и умение использовать их в процессе восприятия и порождения речи;
- *социолингвистическая компетенция* – способность адаптировать язык к контексту, учитывая культурные нормы, социальные роли, прагматические цели и ситуативные особенности;
- *социокультурная компетенция* – знания о стране изучаемого языка, ее истории и традициях, нормы поведения и речевого этикета в другой лингвокультуре;
- *дискурсивная компетенция* – способность строить целостные, связанные и стилистически оформленные сообщения (устные и письменные) в разных типах дискурса;

– *стратегическая компетенция* – умение планировать общение и предвидеть его результаты, а также компенсировать недостаток языковых или социокультурных знаний в процессе общения [1; 8].

Говоря о КК, нельзя обойти вниманием такой сложный языковой объект, как речевые жанры (РЖ): «Осознание жанровых форм и сознательное овладение ими способствуют становлению <...> вторичной языковой личности инофона» [10, с. 427]. М. М. Бахтин определил РЖ как форму организации речевого материала на основе устойчивых, повторяющихся моделей и структур в определенных речевых ситуациях; адресованный и нормативный для говорящих вид высказываний [3]. На основе первичных РЖ бытового общения оформляются вторичные – комплексные РЖ, включающие первичные в качестве субжанров. Несмотря на ряд нерешенных вопросов в теории речевых жанров, в русистике созданы и продолжают создаваться описания конкретных РЖ разных коммуникативных сфер.

Жанрово-ориентированный подход к обучению РКИ сегодня очень актуален. В методике осмысливается методическое преломление жанрового моделирования [15; 6]; отмечается, что лингводидактическая модель РЖ «должна строиться с учетом задач обучения и этапов формирования коммуникативной компетенции» [12, с. 144]. Ставится задача выработки репертуара жанров, актуальных для различных категорий обучающихся; высказывается мысль о недостаточной проработанности конкретных инструментов применения жанрово-ориентированного подхода в практике преподавания [5; 11; 12].

Предметом нашего исследования выступает методическая репрезентация речевого жанра «поздравление» (РЖП).

В русистике традиции изучения РЖП восходят к классическим работам Н. И. Формановской по речевому этикету (см., например: [13]). РЖП изучается с разных точек зрения: как жанр деловой коммуникации [14], политической коммуникации [4], интернет-коммуникации [2; 9] и т. д.

РЖП входит в репертуар жанров, составляющих содержательную основу обучения РКИ. Существует немало работ, посвященных обучению инофонов РЖП и его субжанрам (пожеланию, комплименту, благодарности), (см., например: [7; 10]) и др. Однако нам не удалось обнаружить работ, в которых было бы представлено полное, комплексное описание РЖП как методического объекта.

Таким образом, **актуальность** нашего исследования обусловлена недостаточной разработанностью методических вопросов системного обучения РЖП, а также необходимостью использования жанрово-ориентированного подхода в качестве эффективного инструмента формирования КК.

Целью данной статьи является комплексное представление РЖП как инструмента формирования КК, включая анализ репрезентации РЖП на разных уровнях владения языком, а также разработку комплекса учебных заданий, использующих РЖП в качестве системного инструмента формирования КК у иностранных студентов (на уровнях владения РКИ от A1 до B2).

Методы и материалы исследования

В работе использован описательно-аналитический метод для анализа литературы по лингвистике и методике преподавания, а также учебников и

учебных пособий по РКИ для уровней А1 – В2 на предмет представленности в них материалов, связанных с РЖП. Отбирая учебную литературу для данной статьи, мы руководствовались не только принципами известности и востребованности издания, но и степенью соответствия репрезентации РЖП требованиям к соответствующему уровню.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нём впервые предложено комплексное описание речевого жанра «поздравление» как методического объекта, ориентированного на формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся уровней А1 – В2. Новым является системное представление о поэтапном развитии всех компонентов коммуникативной компетенции применительно к данному жанру, а также разработка дифференцированного по уровням комплекса упражнений, основанного на анализе репрезентации жанра в учебной литературе по РКИ.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии жанрово-ориентированного подхода в лингводидактике. Предложенные материалы демонстрируют, как системное овладение жанром способствует интегративному формированию всех составляющих коммуникативной компетенции.

Практическая значимость заключается в возможности непосредственного использования разработанного комплекса упражнений и методических рекомендаций в преподавании РКИ на уровнях А1 – В2, а также при создании учебных пособий и рабочих программ.

Результаты и обсуждение

Реализация жанрово-ориентированного подхода требует комплексного представления о том, как происходит овладение тем или иным речевым жанром по мере освоения изучаемого языка. Предлагаем наше видение того, как «распределяется» обучение РЖП по разным уровням владения языком. Результаты анализа учебной литературы представим в качестве иллюстративного материала.

На начальном уровне (А1) формируется языковая компетенция – учащиеся осваивают базовую грамматическую структуру *поздравляю + кого? + с чем?* и ее лексическое наполнение. Основа для социокультурной и социолингвистической компетенций закладывается через знакомство с простыми формами обращения по имени (например, «Дорогая Анна!») и способностью различать употребление «ты» и «Вы» на уровне рецепции.

Приведем в пример один из самых популярных учебников для уровня А1 «Дорога в Россию: Учебник русского языка (элементарный уровень)» (авторы: В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых). Элементы РЖП появляются здесь после изучения творительного падежа (14-й урок). Приводится образец этикетной фразы *Поздравляю Вас с днем рождения!* которая затем включается в текст для аудирования (но уже с местоимением *тебя*): «*Прослушайте диалог и скажите, чем хочет заниматься Анна*»; дается изображение поздравительной открытки с надписью *Поздравляю Вас (тебя) с днём рождения!*. При этом разница между *ты* и *Вы* не поясняется; не приводится разговорная конструкция с эллипсисом глагола («*С днем рождения!*»); отсутствуют соответствующие тренировочные упражнения.

На уровне (А2) происходит закрепление базовых грамматических структур поздравления и постепенное расширение словарного запаса, связанного с праздниками (языковая компетенция). Вводится компонент «пожелание», студент учится объединять освоенные элементы РЖП – обращение, поздравление и пожелание – в короткое связное высказывание (речевая компетенция). Закрепляется умение выбирать форму обращения и личное местоимение в зависимости от адресата (друг, преподаватель), практикуется обращение по имени и отчеству (*Анна Ивановна*) (социолингвистическая компетенция).

В качестве примера приведем отражение РЖП в учебном пособии **«Русский язык: первые шаги. В 3-х частях»** (Изд-во «Златоуст», авторы: Л. Г. Беликова, Т. А. Шутова, Л. Н. Ерофеева, 8-е изд., 2024), предназначенном для курсового обучения. В части 2, соответствующей уровню А2, видим задания, направленные на развитие устной и письменной речи: «Поздравление с праздником» и «Поздравительная открытка». РЖП представлен более развернуто: учебный текст, посвященный празднованию дня рождения, содержит образец письменного поздравления:

Дорогая Наташа!
Поздравляю тебя с днем рождения!
Желаю тебе счастья, здоровья, успехов в учебе!
Твой друг Виктор

Предлагается лексико-грамматический материал, связанный с управлением и типовой сочетаемостью глаголов *поздравлять* и *желать* [7, с. 106], а также рекомендации по «переводу» письменного поздравительного текста из неформальной сферы в официальную, ср.:

Виктор так поздравил Наташу: «Дорогая Наташа! Поздравляю тебя с днем рождения! Желаю тебе счастья, здоровья, успехов в учебе!». Если вы хотите поздравить официальное лицо или человека, который старше вас, вы можете написать: «Уважаемый Иван Иванович! Поздравляю Вас с Новым годом! Желаю Вам счастья, здоровья, успехов в работе!».

При этом тренировочные упражнения, которые помогли бы студентам лучше усвоить этот материал, отсутствуют.

На уровне В1 активно расширяется словарный запас, пополняется арсенал синонимических средств (например, *«Примите мои искренние поздравления!»*, *«Поздравляю вас от всего сердца!»*). Синтаксические конструкции для выражения пожеланий становятся более сложными (например, вводится конструкция с частицей *пусть*); создается основа для формирования дискурсивной компетенции.

Развивая социокультурную и социолингвистическую компетенцию, студенты переходят от простого различения *ты* и *Вы* к умению выбирать соответствующее обращение (*ты*, *вы*, *Вы*) в зависимости от степени формальности и близости отношений; кроме того, у них уже есть понимание вариативности русского личного имени (напр., *Анна Сергеевна* – *Анна* – *Аня*); учатся использовать вариативные формулы поздравлений и пожеланий.

В учебном пособии по развитию речи для изучающих русский язык как иностранный (уровень В1) (авторы: Н. И. Бондарь, С. А. Лутин) (2016) материалы по РЖП даны в разделе «С праздником!». Вводятся официальные этикетные формулы *«Примите поздравления»*, *«Разрешите поздравить»*

(кого)», «Примите пожелания» и «Разрешите пожелать (кому)», «С уважением». Далее предлагается задание, демонстрирующее устные поздравления в разных ситуациях, ср.:

Прочитайте диалоги. Найдите в них формы речевого этикета. Определите, в какой ситуации используются эти формы.

– *Пак, поздравляю тебя с наступающим Новым годом. Желаю тебе в новом году исполнения всех твоих желаний. – Спасибо.*

– *Анна Сергеевна! Разрешите от имени студентов нашей группы поздравить вас с праздником Восьмого марта и пожелать вам дальнейших творческих успехов и долгих лет жизни. – Спасибо.*

– *Николай Юрьевич! Примите наши искренние поздравления по случаю вашего шестидесятилетия и самые сердечные пожелания крепкого здоровья и успехов в работе.*

– *Большое спасибо.*

Навыки сознательного выбора уместной этикетной формулы в зависимости от ситуации и адресата (социолингвистическая компетенция) отрабатываются при помощи подстановочных и трансформационных заданий, связанных с устной речью:

Вместо точек употребите необходимые по смыслу формы речевого этикета.

– *Уважаемый Николай Юрьевич! ... от имени студентов нашей группы ... вас с наступающим Новым годом! – Большое спасибо.*

– *Александр Иванович, ... мои самые искренние ... с Днем учителя! – Большое спасибо.*

– *Ольга Дмитриевна, ... наши ... с Восьмым марта.... вам больших творческих успехов. – Спасибо.*

и письменной речью:

Вместо точек употребите слова в скобках в нужной форме.

Дорогой Саша!

Поздравляем ... (ты) с ... (день рождения)! Желаем ... (ты) ... (крепкое здоровье и успехи в учёбе).

Любящие тебя дедушка и бабушка

Уважаемый Николай Юрьевич!

Примите наши искренние поздравления с ... (День Победы) и самые сердечные пожелания ... (большое личное счастье, творческие успехи и долгие годы жизни).

С уважением, студенты 2-го курса

На уровне В2 овладение РЖП достигает степени творческого использования. Учащийся способен не просто варьировать клише, но и уместно использовать синонимы и образные выражения с учетом лингвокультурной специфики (речевая и социокультурная компетенции); создавать целостные высказывания для различных ситуаций (официальное поздравительное письмо, сообщение в чате, тост и др.); осознанно менять степень официальности/неофициальности сообщения; понимать особенности проявления РЖП в цифровой среде (социальные сети, мессенджеры). (дискурсивная компетенция). Важнейший маркер уровня В2 – умение адаптивно реагировать на нестандартную ситуацию (например, неожиданно выяснилось, что у коллеги вчера был день рождения), понимать и

использовать шутки. Таким образом, поздравление превращается из воспроизводимого шаблона в инструмент для реализации сложных интенций в разнообразных реальных контекстах.

В качестве примера приведем учебное пособие «**Из Сибири с любовью. Русский язык как иностранный** (первый уровень) (B1; B2)» (Изд-во ТГУ, 2019) (авторы: В. Р. Барчугова и др.). Материалы, связанные с РЖП, представлены в разделе «Праздники в России». Презентационный блок содержит изображения открыток, демонстрирующие различные способы выражения пожеланий, в том числе юмористических. В заданиях требуется: а) определить, с каким событием связано каждое из приведенных поздравлений; б) подобрать варианты пожеланий к ситуации, ср.: а) *Вашему преподавателю философии Сергею Викторовичу сегодня 60 лет;* б) *Андрей окончил университет и нашёл работу;* в) *Светлана и Матвей недавно поженились. Кому из этих людей вы пожелаете: Долгих лет жизни; Совет да любовь; Семейного благополучия; Хорошего отдыха; Успехов в работе, Здоровья и счастья; Удачи во всех делах;* в) составить поздравления, опираясь на описание ситуаций: 1. *Для Алёны и Алексея. У них родился сын.* 2. *Для вашей подруги Кати, она получила новую должность.* 3. *Для вашего брата Игоря. Он защитил диплом.* 4. *Для вашего начальника Георгия Ивановича (58 лет), он стал чемпионом мира.* 5. *Для Евгении, вашей племянницы, она окончила музыкальную школу.* 6. *Для ваших бабушки с дедушкой, они празднуют сегодня золотую свадьбу (50 лет совместной жизни).*

Разнообразие ситуаций (защита диплома, повышение по службе, юбилей свадьбы) и параметров адресата стимулирует учащихся вычленять смысловые маркеры разных коммуникативных поводов и адаптировать поздравление к ситуации и адресату (социолингвистическая компетенция).

Более глубокому пониманию социокультурного контекста русской речи способствует задание на сравнительный анализ российских праздничных традиций с традициями страны учащегося: **Поговорим!** 1. *Старый Новый год, Масленицу, отмечают только в России. Это типичные русские праздники. Есть ли какой-то праздник, который празднуют только в Вашей стране?* 2. *Какие подарки принято дарить в Вашей стране на День рождения? Дарят ли подарки на другие праздники? На какие?* 3. *В старину гостей в России встречали хлебом и солью. Есть ли подобные традиции в Вашей стране?*

Представленные задания формируют речевую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную компетенции. Однако в пособии отсутствуют материалы, направленные на формирование стратегической компетенции, нет аутентичных текстов-образцов, направленных на освоение лингвокультурных и прагматических нюансов.

Как видим, материал, связанный с РПЖ, представлен в учебной литературе с разной степенью полноты и развернутости. В рамках нашего исследования формирование КК средствами РЖП рассматривается как целенаправленное развитие у иностранных учащихся комплекса взаимосвязанных навыков и знаний. Так, для полного овладения РЖП учащиеся должны знать (и уметь использовать эти знания на практике):

- Кого (адресат) с чем (повод) можно/нужно/принято/не принято поздравлять в русской лингвокультуре;
- Как это сделать (типовые языковые формулы, клише, лексико-фразеологических средства и грамматические структуры);
- От чего зависит выбор тех или иных формул, языковых средств (адресат, отношения с ним, повод, канал коммуникации, сфера общения);
- Как РЖП реализуется в разных сферах и ситуациях общения (официальность/неофициальность, межличностная/публичная коммуникация);
- Компоненты РЖП, обязательные и факультативные; способы персонализации и ситуативной адаптации поздравления;
- Композиционные схемы поздравительного текста, устного и письменного в разных типах дискурса.

Системный подход к формированию КК посредством РЖП должен учитывать все ее компоненты, с постепенным наращиванием сложности, расширением жанровых рамок, от усвоения элементарных лексико-грамматических структур к речевым умениям, предполагающим индивидуализацию поздравительного текста с учетом лингвокультурной специфики и ситуативного контекста. Всё это должно отражаться в учебных материалах.

Исходя из вышеизложенного, мы предлагаем систему работы с РЖП, направленную на поэтапное развитие ключевых аспектов КК у иностранных учащихся на уровнях А1 – В2. Ниже представлены методические рекомендации и типы заданий для каждого уровня, разработанные с учетом анализа учебной литературы.

Для **уровня А1** основной задачей является формирование базового умения использовать простейшие поздравительные формулы в типовых ситуациях. Работа на этом этапе фокусируется на развитии языковой и начальной социокультурной компетенции.

Рекомендуемые учебные материалы для уровня А1

1. Введение и отработка ключевой структуры:

- 1) введение и различение форм «тебя» и «Вас» на примерах (друг и преподаватель);
- 2) введение сокращённой разговорной формы с элиминацией глагола (например, «С днём рождения!»).

2. Типовые упражнения:

- 1) подстановочные упражнения: заполните пропуски в шаблонах: «Поздравляю _____ (ты/Вы) с _____ (Новый год/день рождения)!»;
- 2) аудирование и повторение: прослушайте короткие диалоги с поздравительными репликами и повторите их с правильной интонацией;
- 3) сопоставление: соотнесите картинку праздника (ёлка, торт) с соответствующей письменной фразой («С Новым годом!», «С днём рождения!»);
- 4) микродиалоги: разыграйте ситуацию: поздравление – ответная реакция.

3. Культурологический комментарий (минимум):

- 1) объяснение символов: Дед Мороз (не Санта-Клаус) и Снегурочка – главные герои русского Нового года;

2) предупреждение интерференции: например, объяснение, что в русском языке не используется конструкция «поздравлять для праздника» (влияние китайского).

На уровне A2 происходит переход от единичных шаблонов уровня A1 к предложениям с расширенными компонентами и сложными грамматическими связями. Акцент должен делаться на развитии речевой, социолингвистической и начальной дискурсивной компетенции: формируется умение строить короткое связное поздравительное высказывание с учётом адресата и ситуации.

Рекомендуемые учебные материалы для уровня A2

1. Расширение структуры поздравления:

1) введение обязательных компонентов: **Обращение + Поздравление с поводом + Пожелание;**

2) отработка формул пожеланий: «Желаю (тебе/Вам) здоровья/счастья/успехов!» и ответов на поздравление;

3) различение обращений: знакомство с уменьшительно-ласкательными формами имён преждевременно; фокус остается на разграничении нейтральных полных имен и официального обращения по имени-отчеству.

2. Типовые упражнения:

1) **сборка высказывания:** даны карточки с компонентами («Дорогая Мария!», «Поздравляю тебя с 8 Марта!», «Желаю весеннего настроения!»); составить из них цельный текст открытки;

2) **трансформация стиля:** дано неформальное поздравление другу; преобразовать его в формальное, обратившись к преподавателю (замена «ты» на «Вы», обращения, лексики);

3) **ролевая игра:** ситуации «Поздравьте одноклассника с успешной сдачей экзамена» (неформально) и «Поздравьте декана с профессиональным праздником» (формально);

4) **письменное задание:** написать текст для поздравительной к конкретному празднику (Новый год, 8 Марта), выбрав адресата.

3. Культурологический компонент:

1) **сравнение российских праздников с аналогичными праздниками** в других культурах (например, даты празднования **Дня отца** и **Дня матери** в России и в Китае), а также различия и особенности других совпадающих праздников в России и Китае;

2) **обсуждение этикета и «табу»**, например, избегание упоминания возраста при официальных поздравлениях.

На уровне **B1** приоритетной становится задача развития у студентов навыков коммуникации с людьми разного статуса (директор, партнер, коллега) в официальной и неофициальной обстановке, деловой переписке. Работа направлена на развитие дискурсивной, социокультурной и стратегической компетенции. Языковой репертуар расширяется за счёт не только синонимичных формул и более сложных синтаксических конструкций для пожеланий, но и факультативных компонентов жанра (комплимент, благодарность).

Рекомендуемые учебные материалы для уровня B1

1. Обогащение языковых средств:

1) введение синонимичных формул: «Примите мои искренние поздравления!», «От всего сердца поздравляю!», «Разрешите поздравить...»;

2) освоение сложных синтаксических конструкций для пожеланий: «Пусть новый год принесёт...», «Желаю, чтобы все мечты сбывались»;

3) изучение факультативных компонентов: комплимент, благодарность, упоминание заслуг;

4) введение и отработка важнейшего элемента русской неформальной коммуникативной культуры – уменьшительно-ласкательных форм имён; студенты учатся понимать и уместно использовать их в поздравлениях, адресованных близким людям.

2. Типовые упражнения:

1) **составление деловых писем:** проанализировать структуру шаблонного делового письма-поздравления от компании партнёру (обращение, повод, оценка сотрудничества, пожелания, подпись), написать аналогичное письмо от имени своей «компании»; редактирование текстов с исправлением стилистических ошибок (смещение обращений «Вы» и «вы»);

2) **грамматико-стилистические упражнения:** трансформация неформальных фраз в официальные («Круто, что ты стал директором!» превратить в «Искренне поздравляем с назначением на должность директора!») и обратно, включая выбор именования; использование предложений с причастными оборотами («Компания, достигшая значительных результатов, заслуживает...»);

3) **сравнительный анализ** поздравительного обращения на официальном сайте компании и поздравительного сообщения для соцсетей. Анализ различий между ними по следующим аспектам: (а) структура текста; (б) степень формальности используемой лексики; (в) сложность синтаксиса; (г) коммуникативная цель, а также объяснить причины этих различий.

3. Культурологический компонент: анализ культурных нюансов: например, возможности поздравления «с прошедшим» праздником, отмечающим старый Новый год и т. д.

4. Расширение вариантов ответных реакций для разных ситуаций: от *Благодарим за поздравление до И тебя!*

На продвинутом уровне **B2** конечной целью является достижение свободного, творческого и адаптивного использования РЖП в любых, в том числе цифровых и межкультурных, контекстах. Особый акцент делаем на формировании стратегической компетенции.

Рекомендуемые учебные материалы для уровня B2

1. Работа с аутентичными текстами и креативными задачами:

1) анализ и написание поздравлений для разных медиа и для разных адресатов (коллега, близкий друг, начальник, научный руководитель, сосед и т. д.); разных каналов: официальный сайт, соцсети (MAX, VK); коллективное/индивидуальное, личное/публичное; серьёзное/шуточное;

2) основы риторики и поэтики поздравления: использование метафор, устойчивых выражений, рифмы, юмора.

2. Типовые упражнения:

1) **создание устных и письменных персонализированных поздравлений** (эта задача направлена на развитие у студентов способности создавать); студенты составляют поздравление-письмо из разных элементов, наполняя их конкретным содержанием, относящимся к адресату, таких как: *комплимент, благодарность* и т. д.;

2) тренировка нестандартных ситуаций и разных вариантов ответа на поздравления.

Таким образом, предлагаемые материалы охватывают этапы от освоения базовых норм и имитации (уровни A1 – A2) до специализированного использования в деловом общении (уровень B1), а затем – до творческого преобразования и межкультурной адаптации данного жанра (уровень B2). Несмотря на то, что эти материалы требуют дальнейшей экспериментальной проверки, на теоретико-методологическом уровне они уже убедительно демонстрируют значительный потенциал РЖП как цели и как эффективного инструмента формирования ключевых компонентов КК.

Заключение

Соединение теории коммуникативной компетенции и жанрово-ориентированного подхода позволило комплексно представить РЖП как методический объект. Формирование составляющих КК применительно к РЖП рассмотрено системно, последовательно для каждого уровня владения русским языком. Продемонстрирован высокий лингводидактический потенциал РЖП, который, однако, не в полной мере реализуется в учебной литературе (особенно в плане формирования социокультурной и стратегической компетенций). Доказано, что жанрово-ориентированный подход позволяет эффективно и системно развивать комплексные коммуникативные навыки обучающихся.

Считаем, что предложенные в исследовании подходы к формированию коммуникативной компетенции посредством РЖП могут лечь в основу целостной системы обучения различным речевым жанрам.

Список литературы

1. **Азимов, Э. Г.** Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.
2. **Аннушкин, В. И.** Жанр новогодних поздравительных текстов в социальных сетях / В. И. Аннушкин, Т. В. Шаламова, Е. Б. Штукарева // Жанры речи. – 2021. – № 2(30). – С. 144–153. – DOI: 10.18500/2311-0740-2021-2-30-144-153.
3. **Бахтин, М. М.** Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи / сост.: С. Г. Бочаров, В. В. Кожин. – Москва, 1986. – С. 428–472.
4. **Ван, Цюнь.** Поздравление с Днем Победы в официальной сфере (с позиции носителя китайской лингвокультуры) / Цюнь Ван, М. А. Рудаков // Политическая лингвистика. – 2024. – № 4(106). – С. 289–296.
5. **Гладилина, И. В.** Вопрос о репертуаре речевых жанров в преподавании русского языка как иностранного / И. В. Гладилина, Л. Н. Скаковская // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». – 2017. – № 1. – С. 188–195. – EDN: YLGGED.
6. **Дрейфельд, О. В.** Календарь как способ создания искусственной языковой среды в обучении иностранному языку / О. В. Дрейфельд // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2024. – Вып. 6(236). – С. 93–103 – DOI: 10.23951/1609-624X-2024-6-93-103.

7. **Зайцева, О. А.** Обучение жанру делового поздравительного письма на продвинутом этапе преподавания русского языка как иностранного / О. А. Зайцева, М. В. Терских // Коммуникативные исследования. – 2024. – Т. 11. – № 2. – С. 381–392. – DOI: 10.24147/2413-6182.2024.11(2).
8. **Кузнецова, А. В.** Сущность понятия, содержание и структура социолингвистической компетенции будущего переводчика / А. В. Кузнецова, С. Я. Харченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4(130). – С. 26–34.
9. **Нестерова, Т. В.** Гипержанр «Поздравление» в эпистолярной коммуникации / Т. В. Нестерова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2025. – № 6. – С. 7–19. – DOI: 10.12737/2587-9103-2025-14-6-7-19.
10. **Пяо, Л.** Обучение китайских студентов русскому коммуникативному поведению: научно-методические аспекты разработки учебных материалов (ситуация поздравления) / Д. Пяо // Педагогическое образование. – 2022. – Т. 3, № 1. – С. 169–172.
11. **Сотова, И. А.** Жанрово-ориентированный подход, жанровая грамотность и жанровая компетентность как категории лингводидактики / И. А. Сотова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2017. – Т. 15, № 4. – С. 427–446. – DOI: 10.22363/2312-8631-2017-14-4-427-446.
12. **Феоктистова, О. В.** Жанрово-ориентированный подход в подготовке будущих учителей русского языка как иностранного / О. В. Феоктистова // Лингвокультурология. – 2024. – № 19. – С. 141–150.
13. **Формановская, Н. И.** Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты / Н. И. Формановская. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : Русский язык, 1987. – 158 с.
14. **Цинь, Паньпань.** Деловое письмо-поздравление в русском языке на фоне китайского: комплексная характеристика речевого жанра : спец. 10.02.01 «Русский язык» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук / Цинь Паньпань ; ФГБОУ ВО «Новосибирский гос. пед. ун-т». – Новосибирск, 2022. – 24 с.
15. **Шерстяных, И. В.** Моделирование речевых жанров (на примере комплимента) / И. В. Шерстяных // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2014. – № 1(26). – С. 168–176.
16. **Щукин, А. Н.** Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие / А. Н. Щукин. – Москва : Флинта, 2026. – 508 с.

Yang Liu

Approaches to the formation of communicative competence through the speech genre “congratulation” in teaching Russian as a foreign language

The study is based on a genre-oriented approach to teaching foreign languages. The focus is on the possibilities of the speech genre of congratulations in the formation of the communicative competence of foreign students (levels A1 – B2). A comprehensive description of the components of communicative competence is proposed in relation to the speech genre of congratulations and its representation in educational literature; a set of exercises and tasks differentiated by levels is developed. Teaching the speech genre of congratulations is viewed as a systematic, step-by-step process: from reproducing clichéd structures (A1) to flexible adaptation of congratulations in business and intercultural contexts (B2).

Key words: Russian as a Foreign Language methodology, communicative competence, components of communicative competence, language proficiency levels (A1 – B2), genre-oriented approach, speech genre of congratulations

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2.091.2:004

Клименко Ирина Викторовна,
канд. мед. наук, доцент,
профессор кафедры адаптивной
физической культуры и физической реабилитации
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
trainrehab@mail.ru

Особенности формирования цифровой образовательной среды дошкольного образовательного учреждения

В статье рассматриваются особенности формирования цифровой образовательной среды дошкольного образовательного учреждения. Актуальность темы обусловлена трансформацией конвергентного пространства, в котором современные дети с раннего возраста получают опыт использования цифровых носителей, что влечет за собой необходимость внесения изменений в содержательную часть образовательных программ. В работе акцентируется внимание на разработке и внедрении технологий адаптивного обучения на основе интеллектуальной обратной связи с учетом базовых принципов их успешной реализации.

Ключевые слова: технологии, цифровая образовательная среда, дошкольное образовательное учреждение

Вводная часть. Постановка проблемы. Стремительное внедрение электронного образования является одним из ключевых векторов политики государства, однако сегодня наблюдается дискурс относительно степени разработанности цифровых технологий и возможностей их применения на всех уровнях образования.

Успешный процесс цифровизации, в первую очередь, охватывает сферы высшего и среднего образования. А вот система дошкольного образования недостаточно готова к реализации федеральных проектов, направленных на развитие электронно-информационной среды учреждений. Это связано с низким уровнем технической оснащенности учреждений и отсутствием обоснованных рекомендаций по организации безопасной здоровьесберегающей среды в условиях цифровизации социума.

В ФГОС дошкольного образования информация по вопросам создания цифровой среды дошкольного учреждения носит рекомендательный характер и не является обязательной к исполнению.

В этой связи проблема формирования безопасной цифровой образовательной среды в дошкольной образовательной организации базируется на ряде противоречий между:

– необходимостью создания высокотехнологичной цифровой среды и соблюдением уровня безопасности здоровья детей дошкольного возраста;

- уровнем доступности цифровых носителей и обеспечением дидактическим материалом образовательного процесса с целью эффективного формирования специальных навыков у детей дошкольного возраста;

- потребностью в адаптированном образовательном цифровом контенте для детей дошкольного возраста и недостаточным количеством таких разработок для дошкольных образовательных учреждений.

Актуальность исследования обусловлена основными трендами в сфере формирования цифровой среды дошкольных образовательных учреждений [5; 7; 11]. Структура дошкольного образования претерпевает значительные изменения при внедрении цифровых технологий в образовательный и воспитательный процесс. Это связано с тем, что изменились условия социума, в котором растут дети дошкольного возраста. В конвергентном пространстве современные дети с раннего возраста осваивают первые цифровые навыки при использовании смартфонов, которые воспринимают как неотъемлемую часть своей жизни. Они овладевают электронными устройствами без изучения специальной литературы и обрабатывают информацию способом, отличным от подходов старшего поколения: изменился алгоритм мышления, который получил название «интуитивная цифровая грамотность» (Ю. А. Дмитриев с соавт., Т. И. Васильева с соавт.) [1; 10]. Формируется новое поколение технологической акселерации (Б. Дендев с соавт.). Это достаточно радикальные изменения, которые усиливают различия между поколениями и требуют корректировки содержательной части обучающих программ в дошкольных учреждениях.

Вот почему особое внимание необходимо уделять подготовке специалистов дошкольного образования, которые успешно владеют цифровыми адаптивными технологиями в процессе обучения детей дошкольного возраста. Реализация этих условий будет способствовать достижению целей ФГОС дошкольного образования.

Степень разработанности проблемы. В исследованиях отечественных и зарубежных ученых представлены теоретико-методические аспекты особенностей процесса формирования цифровой образовательной среды дошкольного образовательного учреждения в следующих направлениях:

- формирование мировоззрения детей дошкольного возраста под влиянием использования информационных технологий (О. А. Бондарчук);

- педагогическое сопровождение детей в условиях дошкольного образовательного учреждения в процессе организации дистанционного обучения (С. Г. Шабас, Т. А. Сваталова);

- разработка технологий формирования цифровой образовательной среды (Т. В. Калинина, И. И. Комарова, Н. В. Федина, А. Ю. Уваров, Л. Е. Чугунова с соавт., И. В. Клименко с соавт., Н. В. Федина, Г. Н. Панькова, Л. Е. Чугунова) [2; 3; 4; 6; 9];

- технологии интеграции цифрового оборудования в информационную среду по формированию цифровой гигиены у дошкольников (Я. И. Егорова с соавт., Т. И. Васильева с соавт.) [1];

- разработка и внедрение информационно-образовательного ресурса с включением веб-сайта и игротеки (В. С. Апарина, А. З. Горчакова с соавт.);

- использование мультимедийных технологий в образовательном процессе детей, в том числе с особыми образовательными потребностями (Н. Д. Иванова с соавт., С. С. Хотякова с соавт.);
- создание инновационных площадок как центров апробации моделей цифровизации образовательной среды дошкольного учреждения (А. А. Стромилова);
- разработка специальных компьютерных программ для различных учебных предметов на этапе подготовки детей старшего дошкольного возраста к школе (А. И. Михайлова с соавт.);
- акцент на разработку игрового цифрового контента для различных возрастных групп детей (М. А. Лапина с соавт., С. Тикуннова с соавт.) [5];
- применение технологий геймификации в образовательном процессе (И. С. Буракова с соавт.);
- внедрение когнитивной теории мультимедийного обучения (Р. Е. Майер);
- использование видеообратной связи для формирования локомоторных навыков у детей при работе на игровых тренажерах и симуляторах (МакГанн с соавт., И. В. Клименко с соавт., Ю. М. Штольц);
- формирование специальных цифровых навыков у педагогов дошкольной образовательной организации (О. В. Пустовойтова с соавт.) [8].

Безусловно, организация цифровой образовательной среды дошкольного образовательного учреждения создает условия для повышения интереса детей дошкольного возраста к обучению, способствует формированию познавательных действий и стимулирует когнитивное развитие обучающихся (Ю. А. Зюзина, И. В. Клименко, Ю. М. Штольц, Я. Чен и др.). При этом нет однозначного мнения ученых о степени влияния цифровой среды на здоровье детей дошкольного возраста, в связи с чем необходима систематизация научных данных для формирования рекомендаций по созданию безопасной цифровой среды на основе применения здоровьесберегающих цифровых технологий в дошкольной образовательной организации.

Целью данного исследования является формулирование особенностей процесса формирования цифровой образовательной среды дошкольного образовательного учреждения с включением технологий адаптивного обучения.

Научная новизна исследования заключается в систематизации и описании подходов, которые основываются на актуальных научных и технологических аспектах формирования цифровой образовательной среды дошкольного образовательного учреждения с включением технологий адаптивного обучения.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии педагогической теории цифровизации дошкольного образования через расширение понятийного аппарата и обоснование принципов применения программ адаптивного обучения, а *практическая значимость исследования* определяется возможностью использования представленных результатов для разработки программ повышения квалификации педагогов дошкольного образования по проблеме формирования цифровой образовательной среды дошкольного образовательного учреждения с включением технологий адаптивного обучения.

Методологическую основу исследования составляет теоретический анализ процесса формирования цифровой образовательной среды дошкольного образовательного учреждения с включением технологий адаптивного обучения. В научном исследовании были использованы следующие методы: изучение и анализ нормативных документов, психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме.

Основная часть. Сегодня формирование цифровой образовательной среды дошкольной образовательной организации является не только потребностью, но и необходимостью, так как это базовое условие эффективной организации образовательного и воспитательного процесса, направленного на подготовку детей дошкольного возраста к жизнедеятельности в социуме и успешному переходу на следующую ступень образования.

В Постановлении Правительства Российской Федерации от 07.12.2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» зафиксировано определение понятия «цифровая образовательная среда», которое представляет собой «совокупность программных и технических средств, образовательного контента, необходимых для реализации образовательных программ, в том числе с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, обеспечивающая доступ к образовательным услугам и сервисам в электронном виде».

Ряд научных исследователей вносят уточняющие дополнения в содержание рассматриваемого определения с позиции практико-ориентированного подхода. Так, по мнению О. Н. Шиловой, важным компонентом организации цифровой среды является комплекс отношений участников образовательного процесса, направленный на формирование «цифрового поведения» у обучающихся. С точки зрения Е. С. Мироненко, еще одним компонентом успешного функционирования цифровой среды является наличие педагога, владеющего навыками работы в данной среде. А исследователь А. Е. Мирон в своей работе делает акцент на обновлении содержания образования за счет внедрения новых цифровых технологий.

Введение понятия «цифровая образовательная среда дошкольной образовательной организации» характеризует новый этап развития достаточно консервативной системы, которая была сформирована на основе традиционной системы воспитания прошлого века.

Скорость современных трансформаций подразумевает совокупность технических решений и реабилитационных (коррекционных) методик (С. В. Тикунова).

На наш взгляд, происходящие перемены в системе дошкольного образования в связи с обновлением цифровой материально-технической базы образовательных организаций следует рассматривать не только как возможность расширения доступности информации в различных сферах жизнедеятельности дошкольника, но и как ресурс повышения эффективности индивидуальной образовательной траектории ребенка (И. В. Клименко, Ю. М. Штольц, Т. И. Васильева, Ю. А. Александрова).

В связи с этим необходимо уточнить такое понятие, как «информационная культура ребенка дошкольного возраста», являющееся неотъемлемой составляющей цифровой среды дошкольного учреждения.

В этой связи авторы Т. В. Калинина и Ю. А. Дмитриев указывают на то, что ребенок должен иметь навыки информационной практики, позволяющие ему адаптироваться к социуму и успешно использовать их в различных видах деятельности без негативного влияния на здоровье.

Мы считаем, что сегодня необходим пересмотр методологических и методических подходов к организации цифровой среды дошкольного образовательного учреждения, потому что процесс информатизации дошкольного образования осуществляется частью педагогов, которые овладели цифровыми компетенциями только в ходе профессиональной подготовки. А современный ребенок дошкольного возраста начинает пользоваться цифровыми устройствами раньше, чем «учится ходить». Поэтому и алгоритм создания, фиксации и использования информации существенно отличается в межпоколенческом аспекте.

Многие авторы в своих научных исследованиях, а также в материалах нормативных документов, посвященных формированию цифровой среды дошкольного учреждения, ориентируются на целевую модель, в которой обучающийся является ключевым субъектом образовательного процесса, а достижение цели обусловлено использованием технологий, направленных на эффективное функционирование системы образования за счет автоматизации процессов. Перечень используемых сегодня технологий, формирующих цифровую среду, носит общий характер для всех уровней образования: цифровой образовательный контент, информационно-сервисная платформа цифровой образовательной среды, технологии виртуальной образовательной среды, цифровые технологии, облачные технологии, цифровые учебно-методические материалы, цифровое оценивание и диагностика, STEM-лаборатория и др. Большинство технологий, которые применяются в дошкольной практике, направлены на преобразование информации в цифровую форму. Мы же разделяем мнение Т. И. Росткова о том, что, помимо повышения эффективности учебного процесса, технологии должны быть направлены на расширение социокультурного опыта ребенка дошкольного возраста как в образовательном учреждении, так и за его пределами.

А значит, «цифровая образовательная среда дошкольного учреждения» должна стать составляющей «цифрового пространства социума» (И. В. Клименко).

В своем исследовании проблемы мы сделали акцент на использовании на первой ступени непрерывного образования технологий адаптивного обучения, направленных на персонализацию процесса образования и воспитания. Их применение позволяет реализовывать три базовых действия: диагностику, аналитику и адаптацию. Важно отметить, что такой подход вносит дополнения в предложенную нами модель формирования цифровой среды, в которой ребенок меняет свою позицию с *«транслятора»* цифрового контента на *«созидателя»* нового знания на основе интеллектуальной обратной связи в рамках адаптивного обучения. Внедрение и использование адаптивных цифровых технологий возможно при соблюдении нескольких базовых принципов:

– *принцип системности* позволяет использовать адаптивные цифровые технологии с позиции взаимовключения всех их компонентов,

что обеспечивает целостность образовательного процесса на всех его уровнях;

– *принцип полифункциональности* предполагает применение широкого диапазона сформированных технических навыков по различным направлениям образовательного процесса;

– *принцип единства традиций и инноваций* предусматривает диалектический баланс между использованием традиционных педагогических технологий и инновационных разработок;

– *принцип дифференциации и индивидуализации* определяет векторы индивидуальных образовательных маршрутов на основе обратной связи;

– *принцип самостоятельности* предполагает формирование способности к самостоятельному поиску, переработке, усвоению информации с последующей творческой ее трансформацией.

Выводы. В практической деятельности педагогического коллектива дошкольных образовательных организаций по формированию цифровой среды учреждения с использованием современных технологий адаптивного обучения необходимо учитывать несколько ключевых векторов: материально-техническое обеспечение и доступность информационных систем всем участникам образовательного процесса, готовность педагогов к непрерывному освоению навыков и опыта работы с цифровыми средствами, совершенствование методических подходов к организации и функционированию цифровой образовательной среды на основе постоянного обновления в соответствии с новыми трендами цифровизации социума.

Наиболее перспективным направлением является разработка инновационной модели применения цифровых технологий адаптивного обучения на основе интеллектуальной обратной связи в процессе реализации индивидуального вектора образования и развития ребенка дошкольного возраста.

Список литературы

1. **Васильева, Т. И.** Организация образовательного процесса с использованием ЦОС «МЭО – детский сад» в рамках проекта «ДОШКОЛКА+» / Т. И. Васильева, Ю. А. Александрова // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2024. – № 3. – С. 97–104. – EDN: NNGSRT.
2. **Интерактивные** физкультурно-информационные технологии в системе общеобразовательных учреждений : кол. моногр. / [И. В. Клименко, А. В. Ермоленко, П. А. Пилавов и др.] ; под общ. ред. И. В. Клименко ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Изд-во ЛГПУ, 2025. – 180 с.
3. **Клименко, И. В.** Методологические подходы к профессиональной подготовке будущих специалистов адаптивной физической культуры / И. В. Клименко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 4(122). – С. 24–33. – EDN: HUCMKE.
4. **Панькова, Г. Н.** Цифровой детский сад – эффективный вектор развивающего обучения детей с ОВЗ / Г. Н. Панькова // Инновационная наука. – 2021. – № 9–1. – С. 34–37. – EDN: ZBSZCK.
5. **Принципы** организации цифровой коммуникационной среды в интерьере детского сада / С. В. Тикунова, И. В. Щеблыкина, А. А. Шермет,

- Н. Н. Чехонадских // Архитектон: известия вузов. – 2024. – № 4(88). – DOI: 10.47055/19904126_2024_4(88)_22. – EDN: JUJMDA.
6. **Причины возникновения зависимости от гаджетов у детей дошкольного возраста** / В. В. Разумова, А. О. Горшенкова, Л. К. Широкова [и др.] // Гуманитарные научные исследования. – 2022. – № 8. – URL: <https://human.snauka.ru/2022/08/50802/> (дата обращения: 22.06.2026).
 7. **Пустовойтов, О. В.** Модель технологии взаимодействия педагогов с родителями воспитанников дошкольной образовательной организации в условиях цифровой образовательной среды / О. В. Пустовойтова, Н. А. Ведешкина // Концепт. – 2024. – № 2. – С. 126–143. – DOI: 10.24412/2304-120X-20.
 8. **Росткова, Т. И.** Перспективы применения цифровых технологий в дошкольной образовательной организации / Т. И. Росткова, М. О. Колесник // Калининградский вестник образования. – 2023. – № 1(17). – С. 40–50. – EDN: TXIMXQ.
 9. **Федина, Н. В.** Анализ лучших практик формирования цифровой образовательной среды в дошкольных образовательных организациях / Н. В. Федина, М. В. Лазарева, Г. А. Попова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2022. – № 4(60). – С. 91–97. – DOI: 10.24888/2073-8439-2022-60-4-91-97. – EDN: CDYBEW.
 10. **Цифровые технологии в современном дошкольном образовании** / Ю. А. Дмитриев, О. Л. Зверева, Т. В. Кротова [и др.]. – Москва : Московский пед. гос. ун-т, 2024. – 224 с. – DOI: 10.31862/9785426313910. – EDN: KKGDU.
 11. **Чернобровенко, Н. В.** Теоретические основы проектирования цифровой образовательной среды / Н. В. Чернобровенко, А. Н. Дахин // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 1(132). – С. 91–102. – EDN: PBQDJS.

Klimenko I. V.

Features of the formation of a digital educational environment for a preschool educational institution

This article examines the development of a digital educational environment for preschool educational institutions. The topic's relevance stems from the transformation of the convergent space in which today's children gain experience using digital media from an early age, necessitating changes to the content of educational programs. The paper focuses on the development and implementation of adaptive learning technologies based on intelligent feedback, taking into account the fundamental principles of their successful implementation.

Key words: technology, digital educational environment, preschool educational institution

Лашенова Ирина Анатольевна,
канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
irinamir22@list.ru

Воспитание чувства патриотизма у мальчиков старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ

В статье рассматривается проблема патриотического воспитания мальчиков старшего дошкольного возраста как актуальное направление современной дошкольной педагогики. Значимость исследования обусловлена необходимостью учета половых особенностей воспитанников в воспитательном процессе в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Автор анализирует психофизиологические и личностные особенности мальчиков 5–7 лет, определяющие специфику восприятия патриотических ценностей. Раскрываются теоретические основы патриотического воспитания на основе полоролевого подхода в трудах отечественных педагогов (К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского) и современных исследователей (Л. В. Коломийченко, Т. Н. Морозовой). Особое внимание уделяется роли отца в формировании патриотических чувств у мальчиков, а также специфике организации предметно-пространственной среды и форм работы с учетом мужской психологии. Представлены практико-ориентированные рекомендации педагогам дошкольного образования по реализации дифференцированного подхода в решении обозначенной проблемы в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, полоролевой подход, мальчики старшего дошкольного возраста, психофизиологические особенности, роль отца, предметно-пространственная среда, формы работы, дошкольное образовательное учреждение

Введение. На современном этапе развития российского образования вопросы патриотического воспитания подрастающего поколения приобретают характер стратегических государственных задач. В условиях глобализации, информационной открытости и трансформации традиционных отечественных ценностей особую значимость приобретает формирование у детей уже на этапе дошкольного детства базовых основ патриотизма как нравственной категории. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее – ФОП ДО) определяет патриотическое воспитание как одно из приоритетных направлений образовательной деятельности, подчеркивая необходимость приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства [16].

Вместе с тем, анализ современной педагогической практики свидетельствует о наличии противоречия между необходимостью реализации индивидуального подхода в воспитании детей разного пола и недостаточной

разработанностью методик, учитывающих особенности их развития. Как справедливо отмечает Т. Н. Морозова, современные воспитательные практики должны быть ориентированы на субъектную позицию ребенка, что невозможно без учета его психофизиологических и личностных характеристик [11].

Особую *актуальность* приобретает проблема воспитания патриотических чувств у мальчиков старшего дошкольного возраста. Именно в этот период закладываются основы мужской идентичности, формируются представления о мужественности, защитничестве, ответственности, которые впоследствии станут фундаментом гражданской позиции личности. Как подчеркивается в исследованиях В. П. Тукач и О. Ю. Кравчук, гендерная идентичность тесно связана с национальной идентичностью, ориентированной на развитие личности – воли, характера, патриотизма [16].

Степень разработанности. Проблема патриотического воспитания дошкольников имеет глубокие корни в отечественной педагогике. Труды педагогов-классиков К. Д. Ушинского, заложившего основы народности в воспитании, и В. А. Сухомлинского, обосновавшего необходимость формирования у детей «сердечного отношения» к Родине, остаются фундаментальными для современных исследований. В советский период вопросами патриотического воспитания занимались Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, которые подчеркивали связь патриотизма с коллективизмом и трудом на благо общества.

Современный этап характеризуется активизацией исследований в данной области. Теоретико-методологические основы патриотического воспитания дошкольников разработаны в трудах С. А. Козловой, М. И. Богомоловой, Л. В. Коломийченко, которые определили содержание, формы и методы приобщения детей к социокультурным ценностям. Проблемы гендерного подхода в образовании рассматриваются в работах Т. А. Репиной, Я. Л. Коломинского, Л. В. Градусовой, однако их исследования посвящены преимущественно общим вопросам социализации детей.

Вопросы полоролевого воспитания в контексте патриотического образования дошкольников затрагиваются в трудах Т. Н. Морозовой, Н. В. Микляевой, В. П. Тукач, О. Ю. Кравчук. Исследователи подчеркивают необходимость учета гендерных особенностей, однако работ, посвященных специфике воспитания патриотических чувств именно у мальчиков старшего дошкольного возраста, в научном поле представлено недостаточно. Психофизиологические основания дифференцированного подхода разработаны в нейрофизиологических исследованиях Т. П. Хризман, В. Д. Еремеевой, однако их выводы еще не в полной мере интегрированы в педагогическую практику ДОУ. Таким образом, несмотря на наличие значительного массива исследований по смежным вопросам, степень разработанности непосредственно проблемы воспитания патриотических чувств у мальчиков старшего дошкольного возраста с учетом их психофизиологических особенностей и современных социокультурных условий нельзя признать достаточной.

Цель исследования. Целью данного исследования является теоретическое обоснование и разработка практико-ориентированных рекомендаций по воспитанию патриотических чувств у мальчиков старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения на основе

учета их психофизиологических и личностных особенностей, а также активизации роли отца как ключевого субъекта полоролевой идентификации.

Научная новизна исследования заключается в том, что автором выявлены и систематизированы психофизиологические и личностные особенности мальчиков 5–7 лет (специфика познавательной деятельности, двигательная активность, особенности общения, склонность к риску и преобразованию), определяющие выбор методов и форм воспитания патриотических чувств у мальчиков старшего дошкольного возраста. Обоснована необходимость дифференцированного подхода к патриотическому воспитанию с учетом гендерной принадлежности, опирающаяся на междисциплинарный анализ философских, социологических, нейрофизиологических и психолого-педагогических исследований. Предложена классификация культурных практик и форм работы по патриотическому воспитанию, адаптированных к психологическим особенностям мальчиков (игровые, исследовательские, социально значимые, двигательно-соревновательные). Выявлены особенности организации развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей воспитание патриотических чувств у мальчиков через сюжетно-ролевые игры героико-патриотической направленности.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно вносит вклад в развитие теории патриотического воспитания дошкольников путем обоснования необходимости интеграции полоролевого подхода в данный процесс. Материалы исследования расширяют научные представления о психофизиологических механизмах формирования ценностного отношения к Родине у мальчиков. Работа дополняет существующие теоретические положения Л. В. Коломийченко, Т. Н. Морозовой, Н. В. Микляевой конкретизацией условий, методов и средств патриотического воспитания применительно к мальчикам старшего дошкольного возраста. Систематизированы и адаптированы к задачам исследования данные нейрофизиологии (Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева), что позволяет выстроить педагогический процесс с опорой на объективные закономерности развития мозга ребенка. Обоснована необходимость реконструкции и адаптации традиционных народных практик воспитания мальчиков как будущих защитников Отечества к современным условиям дошкольного образования.

Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных рекомендаций для педагогов ДООУ по организации процесса патриотического воспитания мальчиков 5–7 лет. Предложенные практико-ориентированные материалы могут быть использованы при планировании образовательной деятельности по патриотическому воспитанию с учетом гендерного состава группы и при организации взаимодействия с семьями воспитанников, особенно с отцами, с целью их вовлечения в совместные мероприятия патриотической направленности (спортивные праздники, экскурсии, акции, проектную деятельность).

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили: положения философской антропологии о природе человека, идеи культурно-исторической психологии Л. С. Выготского о социальной природе развития, философские концепции маскулинности (В. И. Стрелков, С. А. Смирнов); системный подход,

позволяющий рассматривать патриотическое воспитание как целостный процесс; деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), обосновывающий роль активности самого ребенка в присвоении ценностей; концепции полоролевой социализации (Л. В. Коломийченко, Т. А. Репина, Я. Л. Коломинский); теоретические положения о психофизиологических особенностях мальчиков и девочек (Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева); современные исследования в области патриотического воспитания дошкольников (С. А. Козлова, М. И. Богомолова, Н. В. Микляева, Т. Н. Морозова); идеи народной педагогики (Г. Н. Волков) о воспитании мальчиков как будущих защитников Отечества.

В процессе исследования использовались следующие **методы**: теоретический анализ философской, психологической, педагогической и методической литературы по обозначенной проблеме; систематизация и классификация теоретических данных; интерпретация результатов нейрофизиологических и психологических исследований применительно к задачам дошкольной педагогики; анализ нормативно-правовых документов (ФГОС ДО, ФОП ДО); на основе обобщения передового педагогического опыта по патриотическому и гендерному воспитанию мальчиков дошкольного возраста выделены специфические особенности организации практик по их патриотическому воспитанию и рекомендации педагогам дошкольного образования по их реализации.

Основная часть исследования. Проблема дифференцированного подхода к воспитанию мальчиков и девочек имеет глубокие междисциплинарные основания. В современной науке накоплен значительный массив данных, свидетельствующих о том, что игнорирование гендерных особенностей ребенка в педагогическом процессе приводит к снижению его эффективности, а в контексте патриотического воспитания – к формированию формальных, неглубоких представлений, не подкрепленных личностными смыслами. Для обоснования необходимости особого подхода к воспитанию патриотических чувств у мальчиков обратимся к данным философской антропологии, социологии, психофизиологии и педагогики.

С позиции философской антропологии, пол не сводится к биологическим различиям, а представляет собой фундаментальную характеристику человеческого бытия, способ бытия в мире. Современный философ В. И. Стрелков, исследуя феномен маскулинности, подчеркивает, что в европейской и отечественной культурной традиции мужское начало исторически связывалось с категориями «долг», «честь», «защита», «ответственность за Других». Эти категории являются смысловым ядром патриотизма как социокультурного феномена.

В контексте философской антропологии детства (исследования В. А. Суровягина и Т. А. Костюковой) обосновывается положение о том, что формирование идентичности ребенка происходит через присвоение культурных архетипов. Для мальчика ключевыми являются архетипы Воина, Защитника, Труженика, которые в традиционной культуре выступали носителями патриотического сознания [13]. Следовательно, воспитание патриотизма у мальчиков должно быть выстроено как актуализация этих архетипических образов в современных социокультурных условиях.

Философ С. А. Смирнов указывает на кризис мужской идентичности в современном мире, проявляющийся в размытии традиционных моделей мужественности. Этот кризис напрямую сказывается на патриотическом воспитании: мальчикам недостаточно транслируются мужские образцы поведения для подражания, что затрудняет формирование у них чувства сопричастности к судьбе страны. Философское обоснование необходимости особого подхода заключается в том, что патриотизм для мальчика – это не просто знание истории, а способ самоопределения, поиск своего места в мире через служение [12].

Социологические исследования фиксируют существенные изменения в институтах семьи, образования, армии, которые традиционно транслировали патриотические ценности мальчикам. По данным Института социологии РАН, в современном российском обществе наблюдается фрагментация моделей маскулинности: от традиционной «мужественности–защитника» до гедонистических и инфантильных моделей.

Исследование Е. А. Здравомысловой и А. А. Темкиной показывает, что в городских семьях роль отца как транслятора патриотических ценностей ослаблена. Многие отцы либо отсутствуют физически (неполные семьи), либо устраниаются от воспитания, либо сами не обладают сформированной патриотической позицией [5]. Социологи констатируют наличие «гендерного разрыва» в патриотическом воспитании: мальчики предоставлены сами себе или воспитываются преимущественно женщинами (матерями, бабушками, педагогами женского пола), что не позволяет им в полной мере усвоить мужские модели патриотического поведения.

Данные Всероссийского центра изучения общественного мнения (2024 г.) свидетельствуют о том, что среди молодежи 18–25 лет понимание патриотизма значительно различается по гендерному признаку. Юноши чаще связывают патриотизм с готовностью к защите Родины (62 % против 41 % у девушек), а девушки – с эмоциональной привязанностью и знанием культуры. Это подтверждает, что уже в детстве формируются различные смысловые наполнения патриотизма у мужчин и женщин.

Таким образом, социологический анализ указывает на наличие специфических социальных рисков для мальчиков в сфере патриотического воспитания, что требует целенаправленной педагогической работы по компенсации дефицита мужского влияния и формированию адекватных современности, но сохраняющих традиционную основу, моделей поведения.

Наиболее убедительные аргументы в пользу дифференцированного подхода предоставляют нейронауки. Исследования Т. П. Хризман (нейрофизиология детского развития) доказали, что мозг мальчиков и девочек развивается по разным траекториям. У мальчиков медленнее созревают левое полушарие и лобные доли, отвечающие за самоконтроль, речь и планирование, но раньше активизируются структуры, связанные с пространственным восприятием, двигательной активностью и обработкой эмоций через действие [4].

Нейропсихолог В. Д. Еремеева заключает:

– мальчики лучше воспринимают информацию через движение и действие, а не через вербальные инструкции;

– для мальчиков важнее конечный результат и соревновательный контекст;
– эмоциональное вовлечение мальчиков происходит через переживание событий, а не через их обсуждение [4].

Данные положения имеют прямое отношение к патриотическому воспитанию. Традиционные методы (беседы, чтение стихов, прослушивание рассказов) менее эффективны для мальчиков, чем для девочек. Мальчикам необходимо «прожить» патриотическое чувство в игре, в движении, в действии. Отсюда вытекает необходимость использования в работе с мальчиками квестов, военно-спортивных игр и практических дел.

Исследования психологов Т. В. Бендас и И. С. Кона подтверждают, что мальчики в большей степени ориентированы на иерархию, на признание со стороны референтной группы, на достижение статуса. Патриотизм для мальчика – это способ занять достойное место в мужском сообществе, получить одобрение старших (отца, педагога) [2; 8].

В современной педагогической психологии разработана теория полоролевой социализации (Л. В. Коломийченко, Я. Л. Коломинский). Согласно этой теории, ребенок усваивает половые роли через подражание, идентификацию и социальное научение. Для мальчика ключевым механизмом является идентификация с отцом или другим значимым мужчиной [6; 7].

Психолог Н. Е. Щуркова вводит понятие «ценностное отношение» и подчеркивает, что патриотизм как ценность присваивается личностью только в том случае, если она включается в деятельность, значимую для других. Для мальчиков такая деятельность должна быть связана с проявлением силы, ловкости, смелости, готовности прийти на помощь [16].

Исследование Т. Н. Морозовой, посвященное современным воспитательным практикам, показало, что включение мальчиков в социально значимую деятельность (помощь малышам, уход за памятниками, участие в акциях) повышает уровень сформированности патриотических чувств на 34 % по сравнению с группой, где использовались только вербальные методы [9].

Психолог М. В. Осорина, исследуя механизмы формирования образа Родины у детей, отмечает, что у мальчиков этот образ чаще связан с конкретными действиями («место, где я лазил по деревьям», «где мы с папой ходили на рыбалку», «где я участвовал в параде»), тогда как у девочек – с эмоциональными состояниями и отношениями. Это означает, что для воспитания патриотизма у мальчиков необходимо создавать ситуации активного взаимодействия с пространством малой родины [11].

Тукач В. П. и Кравчук О. Ю., исследуя проблему полового воспитания дошкольников на основе народных традиций, отмечают, что народная педагогика всегда учитывала пол ребенка, предлагая мальчикам иные формы приобщения к культуре, чем девочкам. Традиционные игры, трудовые поручения, праздники для мальчиков были направлены на воспитание качеств, необходимых защитнику и труженику [14]. Этот историко-педагогический опыт должен быть реконструирован и адаптирован к современным условиям.

Важным теоретическим основанием выступают исследования в области психофизиологии мальчиков дошкольного возраста. Как

показывает анализ психолого-педагогической литературы, мальчики 5–7 лет обладают рядом особенностей, которые необходимо учитывать при организации патриотического воспитания:

1. Особенности познавательной деятельности. Мальчики лучше ориентируются в новой, непривычной обстановке, их деятельность носит конструктивный характер. Они легче приспосабливаются к обстоятельствам, находят свое место при различных переменах [6], что обуславливает целесообразность использования в работе с мальчиками проблемных ситуаций, поисковых заданий, элементов соревновательности.

2. Двигательная активность. Мальчишеская двигательная активность имеет природное происхождение. Для них характерна потребность в движении, действии, преобразовании [6]. Следовательно, патриотическое воспитание должно реализовываться через деятельностные формы: игры, экскурсии, практические задания, а не только через вербальные методы.

3. Особенности общения. Для мальчиков важнее что-то делать вместе, чем просто общаться. Вопросы взаимоотношений с окружающими занимают в их жизни меньше места по сравнению с девочками [2], что определяет необходимость включения мальчиков в совместную деятельность патриотической направленности, где результат достигается коллективными усилиями.

4. Склонность к риску, исследованию, преобразованию. Любая новизна может способствовать творческому вдохновению мальчика. Разбирание игрушек – это вполне нормальное желание познавать устройство мира [6]. Данная особенность может быть использована в краеведческой и поисковой деятельности, при организации мини-музеев и исследовательских проектов.

Как подчеркивается в консультативных материалах для родителей, «мальчикам надо чаще говорить, что вы верите в них. Признавать их достижения. Мальчики должны быть уверены в том, что они всего достигнут в жизни, и эту уверенность в них надо вселять путем постоянных похвал» [2, с. 3]. Это указание напрямую соотносится с задачами патриотического воспитания: формирование у мальчика уверенности в своей значимости для семьи, общества, страны.

Особое место в решении проблемы патриотического воспитания мальчиков занимает вопрос о роли отца. Как отмечается в материалах культурно-просветительских мероприятий, в полноценной семье, где отец играет главенствующую роль, у детей формируются первые зачатки патриотизма. В дошкольном возрасте дети учатся любить свою семью, заботиться и оберегать всех ее членов. В задачи отцовского воспитания входит подготовка детей к жизни в обществе [6; 15].

Исследования В. П. Тукач и О. Ю. Кравчук подтверждают значимость семьи в формировании полового профиля личности детей путем полоролевой социализации в семье и обществе. Ученые подчеркивают, что «какие бы чудесные сказки малыши не слушали, примером для подражания остаются для мальчика – папа, для девочки – мама» [14, с. 5].

Воронецкая Л. Н, исследуя проблему патриотического воспитания дошкольников, указывает на значительную роль дошкольных образовательных организаций (далее – ДОУ) в данном процессе, однако подчеркивает необходимость учета педагогических идей предыдущих

поколений, в основе которых – культ человека высокой морали, красоты и доброты. Эти идеи транслируются прежде всего через семейное воспитание, через личный пример отца [3].

Взаимодействие ДОО и семьи в вопросах патриотического воспитания мальчиков должно строиться на принципах партнерства. Как отмечает О. В. Авакян, основным качественным фактором результативности воспитания гражданина и патриота в контексте дуальной системы семья – дошкольное учреждение является личное взаимодействие педагога и родителей по вопросам трудностей, успехов и неудач, сомнений и размышлений в процессе воспитания конкретного ребенка в данной семье [1].

Практика показывает эффективность таких форм вовлечения отцов в патриотическое воспитание, как: совместные спортивные праздники («Богатырские забавы», «Папа и я – защитники семьи»); рассказы отцов о своей службе в армии, профессии; изготовление поделок и макетов военной техники; участие в акциях «Бессмертный полк», «Вахта памяти» вместе с детьми; экскурсии к памятным местам, организуемые отцами.

Современные воспитательные практики представляют собой устойчивые, целенаправленно организованные способы взаимодействия педагога и воспитанников, обеспечивающие присвоение детьми социально значимых ценностей [9]. Применительно к мальчикам старшего дошкольного возраста эти практики приобретают специфические черты. Акцентируем на них внимание.

Игра остается ведущим видом деятельности дошкольника. Для мальчиков особое значение имеют сюжетно-ролевые игры героико-патриотической направленности: «Пограничники», «Моряки», «Космонавты», «Спасатели». Важно, чтобы эти игры не сводились к внешней атрибутике, а наполнялись нравственным содержанием: защита слабых, взаимовыручка, верность долгу.

По инициативе детей и с ее помощью разворачиваются сюжетно-ролевые игры. Мальчики и девочки в них отображают интересную, насыщенную жизнь семьи [2]. В играх мальчиков важно поддерживать проявления мужественности, справедливости, благородства.

Исследовательская активность мальчиков может быть направлена на изучение истории своей семьи, боевого пути прадедов, истории родного края. Проекты «Мой дед – герой», «Награды нашей семьи», «История улицы, на которой я живу» позволяют мальчикам проявить поисковые способности, аналитические умения [1].

Участие в акциях «Поздравь ветерана», «Посади дерево», «Обелиск» позволяет мальчикам реализовать потребность в социально значимой деятельности, почувствовать себя причастными к важным событиям. Как подчеркивают психологи, «мальчиков надо учить оказывать поддержку и помощь окружающим – это поднимет их авторитет в своих собственных глазах» [2, с. 4].

Спортивные праздники и развлечения с патриотической тематикой («Зарница», «Школа молодого бойца») отвечают потребности мальчиков в двигательной активности, соревновательности, позволяют формировать физические качества, необходимые будущему защитнику Отечества.

Использование народных игр, былин, сказаний о богатырях способствует формированию у мальчиков представлений о мужском идеале,

принятом в отечественной культуре. Эффективным средством гендерного воспитания в учреждении дошкольного образования является ознакомление детей с произведениями художественной литературы и фольклора [14].

Развивающая предметно-пространственная среда (РППС) выступает одним из главных условий воспитания ребенка с учетом его половой принадлежности. Как отмечают исследователи, предметная среда выступает одним из главных условий полоролевого воспитания ребенка, позволяет выразить свой женский или мужской образ. С учетом полоролевого воспитания обустраивается и развивающая среда в группе, создается игровое пространство для игр мальчиков и девочек, подбираются игрушки с учетом их полового признака [10].

Для мальчиков старшего дошкольного возраста в контексте патриотического воспитания в условиях ДОУ целесообразно предусмотреть:

1. Наличие атрибутики для сюжетно-ролевых игр военно-патриотической направленности: пилотки, бескозырки, фуражки различных родов войск, игрушечное оружие (безопасное), бинокли, карты, рации.

2. Макеты и модели военной техники: танки, самолеты, корабли, автомобили – как заводского изготовления, так и созданные совместно с родителями.

3. Дидактические игры патриотического содержания: «Рода войск», «Найди флаг», «Города-герои», «Защитники Отечества».

4. Книжный уголок с подборкой литературы о героях, подвигах, армии: былины, рассказы о войне, энциклопедии о военной технике.

5. Мини-музей боевой славы с экспонатами, принесенными из семей воспитанников (фотографии, награды, письма с фронта, предметы военного быта).

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие *выводы*.

Воспитание патриотических чувств у мальчиков старшего дошкольного возраста должно строиться с учетом их психофизиологических особенностей: потребности в движении, исследовательской активности, склонности к преобразующей деятельности, специфики общения.

Эффективность патриотического воспитания мальчиков обеспечивается реализацией полоролевого подхода, предполагающего дифференциацию содержания, методов и форм работы в соответствии с мужскими социальными ролями (защитник, труженик, глава семьи).

Ключевую роль в формировании патриотических чувств у мальчиков играет отец как носитель модели мужского поведения, пример для подражания. Взаимодействие ДОУ с семьей должно быть направлено на активизацию участия отцов в воспитательном процессе.

Организация предметно-пространственной среды группы должна обеспечивать мальчикам возможность реализовывать патриотические чувства в игровой, исследовательской, творческой деятельности.

Для педагогов ДОУ могут быть предложены следующие рекомендации:

– при планировании работы по патриотическому воспитанию учитывать гендерный состав группы, предусматривая дифференцированные задания и формы активности;

– активно использовать игровые методы, соревновательные элементы, проблемные ситуации, отвечающие потребностям мальчиков;

– привлекать отцов воспитанников к участию в мероприятиях патриотической направленности, демонстрируя мальчикам положительный мужской пример;

– насыщать предметно-пространственную среду атрибутикой, стимулирующей сюжетно-ролевые игры героико-патриотического содержания;

– использовать потенциал народной педагогики: былины, сказания, пословицы и поговорки, способствующие формированию идеала мужчины-защитника.

Дальнейшие исследования в этой области будут направлены на разработку практик по воспитанию патриотических чувств у мальчиков старшего дошкольного возраста с учетом региональной специфики.

Список литературы

1. **Авакян, О. В.** Роль семьи в гражданско-патриотическом воспитании дошкольника / О. В. Авакян // Молодой ученый. – 2024. – № 17(516). – С. 382–383.
2. **Бендас, Т. В.** Психология гендерных различий : учебное пособие / Т. В. Бендас. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 431 с.
3. **Воронецкая, Л. Н.** Семья и Родина едины : организация работы по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста / Л. Н. Воронецкая // Пралеска. – 2014. – № 5. – С. 13–21.
4. **Еремеева, В. Д.** Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологии – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – Москва : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с.
5. **Здравомыслова, Е. А.** Гендерное измерение социальной реальности : кол. моногр. / Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина. – Санкт-Петербург : Изд-во Европейского университета, 2023. – 352 с.
6. **Коломийченко, Л. В.** Дорогою добра : концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / Л. В. Коломийченко. – Москва : ТЦ Сфера, 2023. – 160 с.
7. **Коломинский, Я. С.** Мальчики и девочки. Знание-сила / Я. С. Коломинский. – Москва : Владос, 2001. – 289 с.
8. **Кон, И. С.** Мужчина в меняющемся мире / И. С. Кон. – Москва : Время, 2023. – 496 с./
9. **Морозова, Т. Н.** Современные воспитательные практики в дошкольной образовательной организации / Т. Н. Морозова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – № 1. – С. 67–75.
10. **Российская идентичность в условиях трансформации : опыт социологического анализа** / отв. ред.: М. К. Горшков, Н. Е. Тихонова. – Москва : Наука, 2005. – 396 с.
11. **Осорина, М. В.** Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – Санкт-Петербург : Питер, 2024. – 304 с.
12. **Смирнов, С. А.** Антропология перехода : от детства к взрослости / С. А. Смирнов. – Новосибирск : Наука, 2023. – 328 с.

13. **Суровягин, С. П.** Философия семьи : цель семьи, главенство в семье, любовь и брак / С. П. Суровягин ; М-во образования Рос. Федерации, Тюменский гос. нефтегазовый ун-т. – Тюмень : Вектор Бук, 2000. – 225 с.
14. **Тукач, В. П.** Гендерное воспитание дошкольников на основе традиций и ценностей народа / В. П. Тукач, О. Ю. Кравчук // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Барнаул – Липецк, 20 апр. 2021 г. / отв. ред. Т. В. Поданёва. – Барнаул, 2021. – С. 51–55.
15. **Чеботарева, И. В.** Теоретические основы разработки воспитательных практик духовно-нравственного развития старших дошкольников с использованием интеграции научного и религиозного знания / И. В. Чеботарева, С. В. Короткова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 1(132). – С. 146–156.
16. **Щуркова, Н. Е.** Стратегия воспитания : человек в пространстве ценностей гуманистической культуры / Н. Е. Щуркова // Народное образование. – 2017. – № 8. – С. 95–104.

Lashchenova I. A.

Fostering patriotic feelings in older preschool boys in Preschool Educational Settings

The article examines the problem of patriotic education of older preschool boys as a relevant direction in modern preschool pedagogy. The relevance of the study is determined by the need to consider gender characteristics of pupils in the educational process in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education and the Federal Educational Program for Preschool Education. The author analyzes the psychophysiological and personal characteristics of boys aged 5–7, which determine the specifics of their perception of patriotic values. The theoretical foundations of gender-oriented patriotic education are revealed in the works of Russian educators (K. D. Ushinsky, V. A. Sukhomlinsky) and contemporary researchers (L. V. Kolomiychenko, N. V. Miklyaeva, T. N. Morozova). Special attention is paid to the father's role in shaping patriotic feelings in boys, as well as the specifics of organizing the subject-spatial environment and forms of work considering male psychology. Practice-oriented recommendations for implementing a differentiated approach in preschool educational settings are presented.

Key words: *patriotic education, gender-role approach, senior preschool-age boys, psychophysiological characteristics, role of the father, subject-spatial environment, forms of work, preschool educational institution*

Мелешко Екатерина Александровна,
ст. преподаватель кафедры
адаптивной физической культуры
и физической реабилитации
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
meleshko.kata@mail.ru

Анализ состояния здоровья детей дошкольного возраста в условиях цифровизации дошкольных образовательных организаций: теоретический аспект

В статье рассматривается теоретический анализ оценки состояния здоровья детей дошкольного возраста в условиях цифровизации дошкольных образовательных организаций. В основной части статьи автор приводит описание уже проведенных исследований оценки здоровья детей дошкольного возраста, а также классификацию цифровых технологий, применимых для мониторинга и сохранения здоровья детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, состояние здоровья детей, цифровизация дошкольных образовательных организаций, социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, сенсомоторное развитие

Постановка проблемы. Новый виток развития цифровизации образования был задан президентом Российской Федерации В. В. Путиным в Указе Президента Российской Федерации № 203 от 9 мая 2017 г. «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», в котором основной целью является формирование информационного пространства, в том числе для получения качественного и современного образования. Несмотря на то, что цифровизация в образовании реализуется на всех уровнях обучения, на данном этапе в научных исследованиях можно отметить дефицит работ, которые направлены на изучение воздействия цифровизации на здоровье детей дошкольного возраста. В научной литературе встречаются работы, описывающие негативное воздействие цифровизации на здоровье детей, как в дозированном, так и неконтролируемом доступе. В таком контексте появляется необходимость изучения комплексной оценки состояния здоровья детей дошкольного возраста в условиях цифровизации дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), а также принципов объема применения и классификации цифровых технологий, применимых в ДОУ, которые могли бы негилировать негативное воздействие.

Актуальность. В настоящее время актуальным стал научный анализ оценки состояния здоровья дошкольников с учетом стремительного внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, который может быть направлен на оценку уровня времени, которое дети неэффективно используют, проводя его «в мобильных устройствах». В результате этого

могут возникать проблемы, связанные с отсутствием физической активности, различными соматическими заболеваниями, проблемами со сном, а также с недостаточным развитием внимания, агрессивным поведением и т. д.

Степень разработанности исследования. По мнению Т. И. Ростковой, М. О. Колесник, цифровизация системы дошкольного образования способствует оптимизации работы педагогов, упрощает общение сотрудников и родителей, помогает расширить доступ к цифровым образовательным ресурсам, которые могут изменить качество образовательного процесса [10]. При этом И. А. Криволапчук, М. Б. Чернова, А. А. Герасимова в собственном исследовании отмечают, что использование цифровых технологий в ненормированном проявлении оказывает негативное воздействие на здоровье детей. Авторы акцентируют внимание на том, что основной причиной нарушения здоровья является взаимосвязь времени использования цифровых устройств и программ в повседневной жизни с показателями физической активности детей, что негативно сказывается на всех аспектах здоровья [7, с. 34–35].

В пределах научных поисков, направленных на оценку уровня здоровья детей дошкольного возраста в условиях цифровизации ДОУ, существует ряд исследований, ориентированных на:

- анкетирование родителей (законных представителей детей) об использовании цифровых технологий (А. Ю. Головатова, О. В. Пустовойтова, Н. А. Ведешкина, Е. В. Чердынцева, О. В. Якубенко);
- оценку уровня психологического состояния дошкольников (Е. В. Чердынцева, О. В. Якубенко, Е. В. Барышникова);
- исследование функционального и физического развития (сенсорное развитие, крупная и мелкая моторика) (И. А. Криволапчук, М. Б. Чернова, А. А. Герасимова, Л. В. Макарова, В. П. Чичерин);
- анализ социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста (Ю. В. Батенова, О. Г. Филиппова).

Таким образом, из-за разных мнений о воздействии на здоровье детей цифровых технологий, используемых в ДОУ, мы определили *цель* исследования – проведение теоретического анализа оценки состояния здоровья детей дошкольного возраста в условиях цифровизации дошкольных образовательных организаций.

Мы считаем, что *научная новизна* исследования заключается в теоретическом анализе оценки состояния здоровья детей дошкольного возраста в условиях цифровизации ДОУ и рассмотрении цифровых технологий, применимых для сохранения здоровья детей дошкольного возраста.

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении базовых аспектов формирования оценки состояния здоровья детей дошкольного возраста в условиях цифровизации ДОУ с последующим его обоснованием.

Практическая значимость исследования имеет важное значение для педагогов дошкольных образовательных организаций в современных цифровых реалиях.

В качестве общенаучных *методов в исследовании* применялись: анализ, обобщение и систематизация научной литературы для проведения теоретической оценки состояния здоровья детей дошкольного возраста

в условиях цифровизации дошкольных образовательных организаций и описания классификации цифровых технологий, направленных на здоровьесбережение детей в ДОУ.

Основная часть. В дошкольных образовательных организациях системно проводятся исследования здоровья дошкольников. С учетом цифровизации на данном этапе не существует комплексной системы оценки состояния здоровья детей дошкольного возраста, при этом есть большой объем научных работ, посвященных отдельным аспектам оценки уровня здоровья детей.

Проведенные оценки можно условно разбить на четыре базовых блока:

- первый блок, направленный на анализ анкетирования педагогов и родителей;
- второй блок, анкетирование психологического состояния дошкольников;
- третий блок, тестирование уровня показателей функционального и физического развития детей дошкольного возраста;
- четвертый блок, мониторинги по подготовленности детей к школе (когнитивно-эмоционального и социального развития).

В первом блоке часть научных работ направлена на анализ анкетирования родителей (законных представителей детей) о применении цифровых технологий, как в повседневной жизни, так и в ДОУ (А. Ю. Головатова, О. В. Пустовойтова, Н. А. Ведешкина, Е. В. Чердынцева, О. В. Якубенко). Чаще всего анкеты для родителей включают в себя вопросы, которые косвенно рассматривают уровень оценки состояния здоровья детей и продолжительность использования цифровых устройств ими (С какого возраста ребенок использует мобильный телефон? Какое устройство предпочитает ребенок? Сколько времени в день дети проводят с мобильным устройством? и т. д.).

Головатова А. Ю. в статье описала проведение тестирования родителей или законных представителей детей дошкольного возраста на предмет предпочтений дошкольников в использовании цифровых устройств и влияния гаджетов на их поведение. В анализе анкетирования важным показателем выделила вопрос о совместной игровой деятельности детей и родителей, как в цифровом, так и в реальном пространстве. В исследовании самый высокий процент (около 40 %) показал ответ «играют на компьютере», по мнению автора, именно это дает высокую цифровую нагрузку. Агата Юрьевна отмечает, что «широкое распространение цифровых устройств в жизни современных детей» проявляется уже с младшего дошкольного возраста и подчеркивает необходимость дозирования объема использования цифровых устройств и осознанного подбора развивающего контента для детей [5, с. 48].

В исследованиях О. В. Пустовойтовой, Н. А. Ведешкиной рассматривается взаимодействие педагогов с родителями дошкольников, в цифровой среде. Также описаны результаты дистанционного анкетирования родителей о знаниях и возможностях применения цифрового взаимодействия, в том числе с сотрудниками ДОУ. Авторы пришли к выводу, что знания родителей о цифровых технологиях не всегда

соответствуют навыкам свободной работы с программами и сервисами. Было предложено проведение обучения родителей и детей через семинары и мастер-классы с последующим проведением квестов как соревнований между группами [9, с. 14–16].

Чердынцева Е. В., Якубенко О. В. в исследовании отмечали недостаточную сформированность у родителей навыков применения цифровых технологий для сохранения психологического благополучия детей. Как вариант решения данной проблемы предлагали проводить дополнительные семинары для обучения родителей по использованию цифровых ресурсов с включением специфических педагогических навыков реализации ограничения времени ребенка в цифровой среде, как в домашних условиях, так и в условиях ДООУ [13, с. 129].

Таким образом, согласимся с О. В. Пустовойтовой, Н. А. Ведешкиной, Е. В. Чердынцевой и О. В. Якубенко, что обучение самих родителей в применении цифровых технологий должно быть построено по принципам безопасного контента для детей, а также нормированием времени использования цифровых устройств дошкольниками для сохранения их здоровья.

Во втором блоке можно выделить научные работы, направленные на исследование психологического состояния дошкольников с учетом цифровизации ДООУ, где чаще всего рассматривается именно уровень тревожности детей (Е. В. Чердынцева, О. В. Якубенко, Е. В. Барышникова).

Барышникова Е. В. проводила психологическую оценку уровня тревожности детей дошкольного возраста. В выводах к исследованию описала, что одним из базовых факторов повышения тревожности является высокий уровень цифровизации [2].

В третьем блоке можно выделить научные исследования И. А. Криволапчук, М. Б. Чернова, А. А. Герасимова, Л. В. Макарова, В. П. Чичерина, которые направлены на анализ уровня показателей функционального и физического развития через оценку сенсорного развития дошкольников (крупная и мелкая моторика).

Герасимова А. А., Криволапчук И. И., Чернова М. Б., Макарова Л. В., Чичерин В. П. исследовали влияние цифровых технологий на координационные способности и физическую работоспособность дошкольников. В собственной научной работе отмечали, что от объема физической активности в расписании дня ребенка может измениться время использования гаджетов, что влияет на развитие координационных способностей детей и их физическое состояние и развитие [4, с. 90–91].

На основе экспериментального исследования физического и моторного развития в условиях интенсивного использования цифровых технологий И. А. Криволапчук, М. Б. Чернова, А. А. Герасимова описывают пять основных функциональных классов, отражающих интенсивность применения цифровых технологий, а также их воздействие на формирование физических качеств детей. В экспериментальной части исследования, проводя анализ, описали, что более 2 часов в день с использованием цифровых технологий приводит к снижению физической активности на 18–26 %, время получения информации с экранов технических средств более 2 часов в день, независимо от уровня физической активности

детей, связано с повышенным риском развития заболеваний сердечно-сосудистой и эндокринной систем на 17 % и психологических проблем на 32 % [7, с. 34–35].

В четвертом блоке (процесс мониторинга) значимыми выделим исследования Ю. В. Батеновой, О. Г. Филипповой и А. В. Пелиховой, К. П. Зайцевой, которые направлены на поиски цифровых ресурсов для оценки уровня развития дошкольников.

Так, Ю. В. Батенова, О. Г. Филиппова в разработке программы когнитивно-эмоционального развития детей при подготовке к школьному обучению в цифровой среде рассматривали нейропсихологический подход через «развитие игровых умений, формирование двигательных навыков, зрительно-моторных координаций, скорости и плавности переключений», а также обучение понимания, где реальная игра и чем она отличается от виртуальной.

Результативность предложенной программы авторы описывали на нескольких уровнях: когнитивном, мотивационном и физическом. Основными показателями выделили: скорость переработки информации, внимательность, кратковременную речевую память, структурное мышление, кратковременную зрительную память, линейное мышление, эмоциональную идентичность. Отмечали, что после применения разработанной программы улучшения показателей составили от 7 % до 16 % во всех рассматриваемых показателях когнитивно-эмоциональной сферы и готовности к школе [3, с. 432–437].

Пелихова А. В., Зайцева К. П. описывают попытки реализации системы мониторинга качества здоровьесберегающего пространства в ДООУ с учетом использования цифровых ресурсов через применение платформы для сбора данных с использованием регулируемых модулей (обработка личных данных, цифровые анкеты, мобильные приложения, отслеживание мониторинга здоровья и т. д.). Отмечали, что применение цифровых ресурсов важно в организации здоровьесберегающего пространства в дошкольном образовании, и наполнение модулей на платформе может быть пересмотрено с учетом особенностей развития детей [8, с. 63–66].

Цифровизация образования в дошкольных образовательных организациях, по мнению И. В. Тельнюк, М. В. Худик, реализуется через ряд подходов, программ и устройств, направленных на развитие и образование детей. Авторы приводят классификацию цифровых технологий в ДООУ:

- применение облачных хранилищ, мультимедийных устройств, сенсорных панелей (интерактивные образовательные среды);
- применение видеоконференций и онлайн-платформ (дистанционное обучение и взаимодействие);
- игры с элементами цифрового взаимодействия (геймификация);
- мониторинг оценивания и обработки личных данных детей (электронные портфолио) [12, с. 12–13].

Скворцова Е. Е., рассматривая показатели цифровизации Российской системы образования, отмечает, что полезно активное применение мультимедийных устройств для усвоения учебного материала. При этом чрезмерное применение онлайн-совещаний, тестирований и геймификации

может приводить и к негативным факторам, таким как «отсутствие упорного ежедневного труда ребёнка в добытии и усвоении знаний» как базовой установки в образовании [11, с. 111].

В коллективной монографии «Интерактивные физкультурно-информационные технологии в системе общеобразовательных учреждений» И. В. Клименко, А. В. Ермоленко, П. А. Пилавов, Ю. М. Штольц, Е. А. Мелешко описывают возможности применения мультимедийных технологий, геймификацию процесса образования, применение интерактивных программно-методических комплексов и программ – для реализации физического воспитания детей. Авторы отмечают, что физкультурно-информационные технологии позволяют повысить мотивацию детей к регулярной двигательной активности, индивидуализировать процесс физического развития с учетом возрастных и физиологических особенностей, а также формировать компетенции в области здоровьесбережения [6].

В собственной статье «Геймификация как средство формирования здоровьесберегающего поведения детей в системе „ДОУ – младшая школа“ (мотивационный компонент)» Ю. М. Штольц рассматривает геймификацию как игровые элементы цифровых технологий в образовательном процессе. Приводит примеры активизации интереса к здоровьесберегающему поведению детей через цифровые ресурсы и, как следствие, мотивации к здоровому образу жизни, а также развитию навыков критического мышления [14, с. 98–99].

Выводы исследования. Таким образом, можно отметить несколько значимых теоретических выводов:

- во-первых, объективные мнения педагогов и ученых об использовании цифровых технологий в дошкольных образовательных организациях по оценке уровня здоровья дошкольников расходятся, имеются как негативные, так и позитивные описания в научных работах;
- во-вторых, нет общей стандартизированной системы оценки уровня состояния здоровья детей дошкольного возраста в условиях цифровизации дошкольных образовательных организаций, при этом уже существует ряд научных исследований отдельных составляющих здоровья детей дошкольного возраста;
- в-третьих, уже выделены классификации цифровых технологий, применяемых в дошкольных образовательных организациях, при этом не определен объем и интенсивность их применения как аспекта сохранения здоровья дошкольников.

Можем отметить, что в условиях цифровизации ДОУ появляется необходимость разработки комплексной оценки состояния здоровья детей. Эта проблема должна рассматриваться в более углубленном контексте с анализом уровня здоровья дошкольников и с активным привлечением родителей (анкетирование и обучение).

Перспективы дальнейших исследований мы видим в разработке и апробации диагностического инструментария, комплексной оценки состояния здоровья детей дошкольного возраста в условиях цифровизации дошкольных образовательных организаций.

Список литературы

1. **Барышникова, Е. В.** Исследование тревожности детей старшего дошкольного возраста / Е. В. Барышникова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 4. – С. 43. – EDN: OXDNKM.
2. **Батенова, Ю. В.** Организация конструктивного эмоционального взаимодействия дошкольников в условиях цифровизации образования / Ю. В. Батенова, О. Г. Филиппова, А. К. Сафонова // Концепт. – 2024. – № 2. – С. 204–218. – DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11026.
3. **Батенова, Ю. В.** Оценка эффективности программы когнитивно-эмоционального развития детей при подготовке к школьному обучению в эпоху цифровой активности / Ю. В. Батенова, О. Г. Филиппова // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 1. – С. 423–440. – DOI: 10.32744/pse.2025.1.27.
4. **Величина цифровой нагрузки** и особенности функционального состояния дошкольников с высокой и низкой физической активностью / А. А. Герасимова, И. И. Криволапчук, М. Б. Чернова [и др.] // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2021. – № 10(200). – С. 86–93. – DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.10.p86-93.
5. **Головатова, А. Ю.** К вопросу проблемы детской игры в эпоху цифровизации / А. Ю. Головатова // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. – 2025. – № 3. – С. 37–49. – EDN: QWHTYE.
6. **Интерактивные физкультурно-информационные технологии** в системе общеобразовательных учреждений : кол. моногр. / [И. В. Клименко, А. В. Ермоленко, П. А. Пилавов и др.] ; под общ. ред. И. В. Клименко ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Изд-во ЛГПУ, 2025. – 180 с.
7. **Криволапчук, И. А.** Функциональное, физическое и моторное развитие мальчиков 6–7 и 11–12 лет с разной двигательной подготовленностью в условиях интенсивного использования цифровых технологий / И. А. Криволапчук, М. Б. Чернова, А. А. Герасимова // Человек. Спорт. Медицина. – 2023. – Т. 23, № 1. – С. 28–36. – DOI: 10.14529/hsm230104.
8. **Пелихова, А. В.** Мониторинг качества организации здоровьесберегающего пространства в дошкольной образовательной организации при использовании цифровых ресурсов / А. В. Пелихова, К. П. Зайцева // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2025. – № 1(21). – С. 63–67. – DOI: 10.24412/2542-0739-2025-121-63-67 – EDN: XZYMRP.
9. **Пустовойтова, О. В.** Взаимодействие педагога с семьями воспитанников дошкольной образовательной организации в условиях цифровой образовательной среды как профессиональная компетенция / О. В. Пустовойтова, Н. А. Ведешкина // Концепт. – 2025. – № 6. – С. 1–20. – DOI: 10.24412/2304 120X-2025-11101.
10. **Росткова, Т. И.** Перспективы применения цифровых технологий в дошкольной образовательной организации / Т. И. Росткова, М. О. Колесник // Калининградский вестник образования. – 2023. – № 1(17) – С. 40–50.
11. **Скворцова, Е. Е.** Интерпретация показателей цифровизации российской системы общего образования / Е. Е. Скворцова //

- Народонаселение. – 2023. – Т. 26, № 2. – С. 102–113. – DOI: 10.19181/population.2023.26.2.9 – EDN: XLFRNG.
12. **Тельнюк, И. В.** Информационно-методическое обеспечение в работе дошкольной образовательной организации: цифровые технологии / И. В. Тельнюк, М. В. Худик // Коррекционно-педагогическое образование. – 2025. – № 2. – С. 10–17. – EDN: KHIWZP.
13. **Чердынцева, Е. В.** Исследование компетентности родителей в сохранении психологического благополучия обучающихся в условиях цифровизации образования / Е. В. Чердынцева, О. В. Якубенко // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4, Педагогика. Психология. – 2025. – № 78. – С. 121–132. – DOI: 10.15382/sturIV202578.121-132.
14. **Штольц, Ю. М.** Геймификация как средство формирования здоровьесберегающего поведения детей в системе «ДОУ – младшая школа» (мотивационный компонент) / Ю. М. Штольц // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4(130) – С. 94–101. – EDN: QGMWYV.

Meleshko E. A.

Analysis of the health status of preschool children in the context of digitalization of preschool educational organizations: theoretical aspect

The article discusses the theoretical analysis of assessing the health status of preschool children in the context of digitalization of preschool educational organizations. In the main part of the article, the author provides a description of existing studies on assessing the health of preschool children, as well as a classification of digital technologies applicable for monitoring and preserving the health of preschool children.

Key words: *preschool children, children's health, digitalization of preschool educational organizations, socio-communicative development, cognitive development, sensorimotor development*

Ощепкова Наталия Геннадьевна,
канд. пед. наук, доцент
Бийского филиала им. В. М. Шукшина
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»
reliance_07@mail.ru

Методологические основы и практика формирования финансовой культуры обучающихся общеобразовательных учреждений

В статье уточняется содержание понятия «финансовая культура обучающихся» и рассматриваются методологические основания её формирования в школьном образовании. На материале экспериментальной работы с обучающимися общеобразовательных учреждений анализируются педагогические условия, принципы и формы организации занятий, направленных на развитие ответственного финансового поведения. Представлены фрагмент занятия по профилактике финансового мошенничества, результаты апробации методики во внеурочной деятельности и рекомендации по её совершенствованию с учётом цифровой среды и современных финансовых рисков.

Ключевые слова: финансовая культура, финансовая грамотность, обучающиеся школ, школьное образование, методика обучения, финансовое поведение, цифровая среда, финансовые риски

Введение

Актуальность исследования. Современное общество характеризуется высоким уровнем динамического развития социально-экономической жизни, цифровой трансформацией экономики и усложнением финансовых процессов, что требует от субъектов экономических отношений способности принимать обоснованные решения в финансовой сфере, грамотно управлять личными финансами и нести финансовую ответственность. В этой связи возрастает необходимость формирования финансовой культуры с раннего возраста, особенно в школьный период, когда закладываются основы мировоззрения, жизненных установок и экономического поведения подрастающего поколения. Как отмечают Н. И. Колачев, Е. Л. Рутковская, Г. С. Ковалева, А. В. Половникова, «школа может внести существенный вклад в формирование у детей базовых компетенций в области финансовой грамотности...» [7, с. 168]. Вместе с тем анализ педагогических публикаций показывает, что в научной литературе вопросы формирования финансовой грамотности разработаны подробнее, чем, собственно, вопросы финансовой культуры. В результате в практике общего образования нередко доминирует информационный подход, ориентированный преимущественно на усвоение понятий и алгоритмов, тогда как ценностные основания, поведенческие модели и готовность обучающихся к принятию ответственных решений остаются менее проработанными.

Проблема исследования состоит в противоречии между возросшей потребностью общества и школы в формировании финансовой культуры школьников и недостаточной методической разработанностью педагогических средств, обеспечивающих единство когнитивного, ценностного и поведенческого компонентов данного процесса. Указанное противоречие особенно заметно в условиях цифровизации, когда школьники сталкиваются не только с задачами планирования личных расходов, но и с новыми формами финансового мошенничества, манипулятивной рекламы и навязывания рискованных решений.

Степень разработанности проблемы исследования. Анализ обозначенной проблемы позволяет выделить несколько направлений в теории и практике психолого-педагогических и методических исследований. Во-первых, представлены работы, посвященные измерению и факторам финансовой грамотности детей и молодежи [3; 5; 8; 13]. Во-вторых, сформирован блок исследований, описывающих условия подготовки педагогов к соответствующей деятельности и методические основания преподавания финансовой грамотности [11; 14; 15]. В-третьих, в последние годы усилилось внимание к понятию финансовой культуры как более широкому феномену, включающему нормы, ценности, установки и образцы финансового поведения [3; 8; 12]. Именно эта линия представляется наиболее значимой для педагогического осмысления исследуемой темы.

Педагогические аспекты формирования финансовой грамотности применительно к школьному образованию достаточно подробно разработаны в психолого-педагогической литературе. В современных исследованиях рассматриваются методы организации учебной деятельности, направленной на развитие финансовых компетенций учащихся, способы диагностирования образовательных результатов и условия включения финансовой тематики в учебный процесс [2; 4; 6; 9; 10; 11]. Под финансовой грамотностью обучающихся понимается «определённый уровень компетенций в области финансов, позволяющий обучающимся проводить оценку рыночной ситуации, принимать грамотные финансовые решения, учитывать возможные риски и последствия...» [9, с. 119]. В то же время финансовая культура является более широким понятием и включает не только знания и умения, но и ценностные установки, нормы и модели ответственного финансового поведения [8; 12; 14].

Целью данной статьи является теоретико-методологическое обоснование и практическая апробация методики формирования финансовой культуры обучающихся общеобразовательных учреждений, ориентированной на актуальные вызовы цифровой социально-экономической среды, а также выявление эффективных педагогических условий и приёмов, обеспечивающих интеграцию финансовой грамотности в образовательный процесс.

Научная новизна исследования заключается: 1) в уточнении и дополнении понятия «финансовая культура обучающихся», которое, в отличие от традиционной трактовки как совокупности знаний, умений и навыков, рассматривается автором как интегративное качество личности, включающее ценностные установки, модели финансового поведения

и способность к адаптации в условиях цифровой трансформации финансового рынка; 2) предложен и обоснован авторский подход к отбору и систематизации методов обучения с учетом возрастной дифференциации школьников и специфики современных финансовых рисков, а также разработана и апробирована методика проведения занятий для обучающихся школ; 3) выявлены и систематизированы перспективные направления совершенствования методики формирования финансовой культуры школьников, включая создание цифровых образовательных продуктов и организацию сетевого взаимодействия участников образовательного процесса (на примере опыта школ г. Бийска, Алтайского края в целом).

Теоретическая значимость статьи состоит в конкретизации взаимосвязи понятий «финансовая грамотность» и «финансовая культура», а практическая – в возможности использования предложенных методических решений в урочной и внеурочной деятельности школы.

Методологическую основу исследования составили системный, компетентностный и практико-ориентированный подходы. В работе использованы методы анализа и обобщения научной литературы, изучения образовательных программ и методических материалов, наблюдения, педагогической апробации и качественного анализа результатов внеурочных занятий. Эмпирическая часть исследования опиралась на опыт проведения занятий по финансовой грамотности и финансовой культуре со школьниками 7–8 классов в общеобразовательных организациях г. Бийска. Отдельные элементы методики были дополнительно опробованы на занятии с обучающимися 10 класса в рамках Всероссийского конкурса педагогического мастерства «Шаг в профессию». Выбор указанной совокупности методов обусловлен спецификой исследуемого феномена. Финансовая культура не сводится к контролю правильности ответов в тесте; она проявляется в характере рассуждений обучающихся, готовности аргументировать выбор, распознавать риск, соотносить желания и возможности, оценивать последствия решений. Следовательно, исследование должно включать не только анализ знаний, но и наблюдение за способами действия школьников в ситуациях выбора.

Основная часть исследования

Анализ нормативно-правовой документации, основных образовательных программ среднего и основного общего образования – ООП СОО, ООП ООО (учебных планов, рабочих программ, программ факультативов и элективных курсов, внеурочной деятельности) и современных методических разработок показывает, что в условиях школьного образования формирование финансовой культуры осуществляется как часть общего образовательного процесса. В Алтайском крае опыт внедрения курсов финансовой грамотности в школы значителен: с 2015 года такую деятельность осуществляет Алтайский институт развития образования им. А. М. Топорова. При этом сегодня в российских школах разработаны ООП СОО, ООП ООО, где финансовая грамотность представлена либо отдельным учебным курсом, либо курсом внеурочной деятельности; кроме того, наиболее распространённой практикой является интеграция её содержания в различные учебные предметы. Так, с 2022 года в школах Алтайского края финансовая грамотность стала обязательным

предметом для изучения в 1–9 классах, а её элементы включены в такие школьные предметы, как математика, обществознание, география, ОБЖ, история и окружающий мир.

Анализ теоретических основ формирования финансовой культуры школьников позволяет выделить её компоненты (Рис. 1).

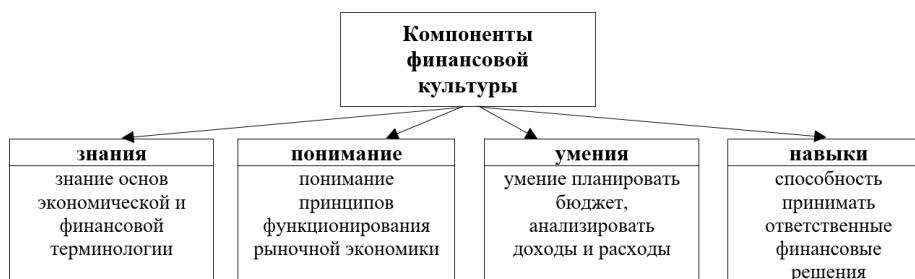


Рис. 1. Компоненты финансовой культуры

Согласно анализу исследований, представленных в научно-методической литературе [8; 12; 14], финансовая культура школьников формируется в процессе целенаправленного педагогического воздействия, опирающегося на социально-экономические изменения общества, возрастные особенности учащихся и их личностные потребности. В этом контексте финансовая грамотность выступает базой, а финансовая культура – результатом более длительного и системного образовательного воздействия.

Важно отметить, что формирование финансовой культуры школьников требует учёта возрастных и когнитивных особенностей обучающихся. Так, на начальной ступени обучения целесообразно акцентировать внимание на воспитании бережливости, навыках накопления и базовом понимании ценности денег; в среднем звене формируются умения планировать, анализировать и контролировать расходы; в 9–11 классах особое значение приобретают вопросы осознанного выбора финансовых решений, оценки рисков, профилактики мошенничества, а также понимания цифровых финансовых сервисов.

Методика формирования финансовой культуры в школьном курсе должна базироваться на следующих принципах:

- системность, что позволяет интегрировать отдельные вопросы финансовой грамотности в учебные предметы: например, для начальной школы – окружающий мир, литературное чтение, математика; для среднего звена – обществознание, математика, география, технология; для старшей школы – информатика, алгебра, обществознание;

- непрерывность и преемственность, предполагающие последовательную и систематическую организацию работы по формированию финансовой культуры обучающихся, что обеспечивается посредством поэтапной интеграции вопросов финансовой культуры в содержание учебных предметов, классных часов, проектной деятельности и внеурочных мероприятий и способствует устойчивому усвоению знаний и развитию практических навыков финансового поведения;

– доступность, что даёт возможность учитывать возрастные особенности и уровень подготовки обучающихся: так, изучение доходов семьи для начальной школы – это знакомство с понятием и его источниками, для учащихся 5–9 классов – типы доходов, влияние на бюджет, простой анализ, для 10–11 классов – планирование и рациональное распределение бюджета, инвестирование доходов и др.;

– практическая направленность, которая обосновывает применение знаний в повседневной жизни, связь с жизненными ситуациями и личным опытом обучающихся, в связи с чем приоритет получают расчётные и ситуационные задачи, анализ кейсов, ролевые игры, мини-проекты, обсуждение жизненных ситуаций, моделирование семейного бюджета, сопоставление вариантов выбора;

– интерактивность и субъектная позиция обучающегося, определяющие применение на уроках активных и интерактивных технологий и методов обучения (case-study, деловые игры, мозговые штурмы, проектная деятельность и др.). Анализ современных исследований показывает, что именно активные формы организации деятельности повышают мотивацию обучающихся и позволяют перевести финансовые знания в практический опыт поведения [4; 6]. В частности, в исследовании С. С. Артемьевой, В. В. Митрохина обосновано, что «привлекательность у школьников образовательных программ, построенных на активном использовании игровых компонентов, закономерна, к тому же через игровые механизмы целевые группы имеют возможность получить первичные навыки практического характера» [1, с. 54].

К вопросам формирования финансовой культуры в школе относятся базовые экономические понятия, такие как доход, расход, бюджет, сбережения; принципы финансового планирования и личного бюджета; основы налогообложения и кредитования; потребительское поведение и права потребителей; финансовые риски и защита от мошенничества. В свою очередь, финансовая культура подразумевает развитие устойчивых навыков грамотного отношения к финансам, формирование ответственного поведения на финансовом рынке и способности принимать обоснованные решения.

Анализ теоретической и методической литературы, а также практики формирования финансовой культуры обучающихся показывает, что наиболее эффективными являются:

– формы: тематические занятия и интегрированные уроки (например, математика с задачами на расчёт бюджета), экскурсии в банки и страховые организации, внеурочные мероприятия и практико-ориентированные занятия;

– методы: деловые и ролевые игры (организация семейного отдыха, планирование семейного бюджета, открытие бизнеса, расчёт налогов), проектные методы, разработка финансовых стратегий, участие в конкурсах и решении кейсов;

– взаимодействие с внешней средой: встречи с представителями финансовых организаций, участие в городских и региональных просветительских инициативах.

Результатами оценки сформированности финансовой культуры должны выступать не только уровень усвоения теоретических знаний

и развития практических навыков управления финансами, но и степень мотивации обучающихся к анализу личных финансовых вопросов, готовность принимать обоснованные решения и соблюдать нормы безопасного финансового поведения.

В качестве практической иллюстрации предложенной методики может быть рассмотрен фрагмент занятия, посвящённого профилактике финансового мошенничества. Его цель заключалась в формировании у обучающихся представлений о наиболее распространённых мошеннических схемах, а также в развитии навыков распознавания финансовых рисков и выбора безопасной модели поведения. Содержательная часть занятия включала анализ таких форм мошенничества, как криптовалютные легенды, фишинг, фальшивые сборы и схемы, основанные на использовании технологий искусственного интеллекта (Рис. 2). При рассмотрении указанных ситуаций внимание обучающихся акцентировалось на признаках финансовой угрозы, способах её распознавания и алгоритмах предупреждения возможного ущерба.



Рис. 2. Схемы финансового мошенничества

Практико-ориентированный компонент занятия реализовывался через организацию работы в малых группах, в ходе которой обучающиеся анализировали предложенные ситуации, определяли тип мошеннической схемы, обсуждали возможные последствия и разрабатывали алгоритмы безопасных действий. Использование карточек с описанием типичных случаев, шаблонов для визуализации решений и элементов группового обсуждения способствовало активизации познавательной деятельности школьников, вовлечению их в совместный анализ и формированию навыков аргументированного принятия решений. Существенное значение имело и то, что обсуждение строилось на примерах, близких к реальному опыту современной цифровой среды, что усиливало личностную значимость изучаемого материала.

На завершающем этапе обучающиеся представляли результаты групповой работы, сопоставляли предложенные алгоритмы поведения и проводили коллективную рефлекссию. Такая организация занятия

позволяла не только закрепить знания о современных видах финансового мошенничества, но и перевести их в плоскость практического применения. Тем самым профилактика финансового мошенничества выступала не только как предмет информирования, но и как средство формирования финансовой культуры школьников, включающей осознанность, ответственность и готовность к безопасному финансовому выбору в условиях цифровой среды.

В ходе апробации описанной методики, проведённой студентами – будущими педагогами – с обучающимися 7-х и 8-х классов школ города Бийска в рамках внеклассных мероприятий, были получены следующие результаты:

- обучающихся заинтересовала интерактивная форма представления материала (проблемные задачи, мозговой штурм, работа с раздаточным материалом, создание инфографики и памяток, защита групповых решений, анализ реальных ситуаций в родном городе); они активно включались в работу, приводили собственные примеры и формулировали выводы;

- большинство обучающихся отметили важность подобных знаний и необходимость формирования умений грамотного обращения с финансами даже в пределах карманных денег школьника;

- было установлено, что изучение основ финансовой грамотности и формирование финансовой культуры у школьников позволяют снизить риски неосмотрительного поведения и повысить внимательность к возможным схемам воздействия мошенников на детей и их семьи.

Данная методика была также представлена на Всероссийском конкурсе педагогического мастерства «Шаг в профессию», где студентка Бийского филиала имени В. М. Шукшина проводила урок с обучающимися 10 класса города Саратова. Несмотря на первоначальную сдержанность старшеклассников и наличие у них определённого опыта в вопросах финансовой грамотности, использование современных форматов работы, быстрой смены видов деятельности, раздаточного материала и локальных примеров позволило обеспечить активную включённость обучающихся и получить материал для дальнейшего совершенствования методики.

Рекомендации по совершенствованию методики, направленные на повышение эффективности формирования финансовой культуры и финансовой грамотности в школьном учебном процессе, включают следующие положения:

- своевременное обновление, дополнение и совершенствование методических и дидактических материалов с учётом возрастных особенностей обучающихся, а также изменений социально-экономической ситуации и запросов цифровой среды;

- повышение квалификации учителей в области методики преподавания финансовой грамотности и формирования финансовой культуры школьников;

- расширение учебных и внеучебных мероприятий, направленных на практическое применение финансовых знаний, умений и навыков;

- создание и распространение информационных материалов – брошюр, буклетов, видеороликов – по тематике финансовой грамотности и финансовой культуры населения, а также участие учителей и обучающихся

в конкурсах и проектах по данной тематике; хорошим примером служит опыт МБОУ «СОШ № 25» г. Бийска – канал по формированию финансовой грамотности школьников на российской образовательной платформе Сферум, контент которого пополняет не только учитель, но и обучающиеся;

- проведение финансовых боёв (в качестве примера – коммуникативные бои по финансовой грамотности, организованные ФГБОУ ВО «АлтГПУ»), конкурсов и игр, участие в соответствующих мероприятиях на уровне города, региона и страны;

- организация клубов, объединений и сообществ для обсуждения финансовых тем, подготовки проектов и развития инициатив обучающихся;

- использование в образовательной практике цифровых образовательных продуктов.

Выводы и перспективы исследования

Таким образом, проблема формирования финансовой культуры школьников представляет собой комплексную педагогическую задачу, решение которой требует перехода от узко информационного преподавания финансовой грамотности к развитию ответственного финансового поведения, ценностных установок и навыков безопасного действия в цифровой среде. Финансовая культура школьников включает взаимосвязанные когнитивный, аксиологический и поведенческий компоненты, поэтому её формирование должно осуществляться поэтапно, с учетом возраста обучающихся и логики их включения в реальные финансовые практики.

Проведенное исследование показало, что наиболее продуктивными являются методы, соединяющие познавательную, коммуникативную и практическую активность школьников: анализ кейсов, ролевые и деловые игры, проектные задания, групповое моделирование алгоритмов безопасного поведения, обсуждение реальных и условно-реальных ситуаций. Практическая апробация занятий по профилактике финансового мошенничества с обучающимися 7–8 классов и старшеклассниками подтвердила эффективность интерактивных форм работы для повышения вовлеченности, осознанности и готовности к ответственному финансовому выбору.

К перспективам дальнейшей работы относятся разработка возрастных диагностических материалов для оценки сформированности финансовой культуры, расширение банка цифровых кейсов по финансовой безопасности, системная подготовка педагогов к преподаванию соответствующего содержания и расширение партнерских практик взаимодействия школы, семьи и организаций финансового просвещения.

Список литературы

1. **Артемьева, С. С.** Оценка финансовой грамотности российской и зарубежной молодежи и рекомендации по ее повышению / С. С. Артемьева, В. В. Митрохин // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22, № 1(90). – С. 46–59.
2. **Белехова, Г. В.** Повышение финансовой грамотности школьников: актуализация проблемы и опыта академического научно-образовательного центра / Г. В. Белехова, И. Н. Разварина // Социальное пространство. – 2019. – № 1(18). – С. 4–15.

3. **Голубева, К. А.** Субъективные и объективные факторы, влияющие на формирование финансовой культуры / К. А. Голубева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 1(93). – С. 53–57. – DOI 10.24158/spp.2022.1.7.
4. **Евплова, Е. В.** Теория и практика формирования финансовой грамотности школьников / Е. В. Евплова, В. Р. Якупов, Е. В. Шишкина. – Челябинск : Южно-Уральский гос. гуманит.-пед. ун-т, 2023. – 284 с.
5. **Ермоленко, М. О.** Педагогические подходы формирования финансовой грамотности / М. О. Ермоленко // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – № 3(153). – DOI: 10.60797/IRJ.2025.153.72.
6. **Калинина, Н. В.** Практические аспекты формирования финансовой грамотности у старших подростков / Н. В. Калинина, А. Б. Бутакова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – № 3(153). – DOI: 10.60797/IRJ.2025.153.19.
7. **Факторы финансовой грамотности** российских школьников на примере результатов исследования PISA-2018 / Н. И. Колачев, Е. Л. Рутковская, Г. С. Ковалева, А. В. Половникова // Вопросы образования. – 2021. – № 4. – С. 166–186.
8. **Кузина, О. Е.** Финансовая грамотность, финансовая культура и финансовая автономия молодежи / О. Е. Кузина, А. Я. Абдураманов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2025. – № 6(190). – С. 71–97. – DOI: 10.14515/monitoring.2025.6.3048.
9. **Резник, С. Д.** Постановка и реализация жизненных целей как инструмент повышения финансовой грамотности студенчества / С. Д. Резник, М. В. Черниковская, О. А. Сазыкина // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 3(63). – С. 117–129. – DOI: 10.32744/pse.2023.3.7.
10. **Рутковская, Е. Л.** Критериально-уровневый подход к разработке учебно-диагностических материалов для формирования финансовой грамотности / Е. Л. Рутковская, А. А. Козлова, Н. И. Колачев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 2, № S1(90). – С. 65–87. – DOI: 10.24412/2224-0772-2023-90-65-87.
11. **Рутковская, Е. Л.** О работе педагогов с материалами Банка заданий по финансовой грамотности: анализ опыта использования / Е. Л. Рутковская, А. В. Половникова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 2, № S1(90). – С. 146–168. – DOI: 10.24412/2224-0772-2023-90-146-168.
12. **Саблуков, А. В.** Финансовая культура как новое качество участников финансовых отношений в современной России / А. В. Саблуков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. – 2024. – № 3(856). – С. 122–127.
13. **Сенченков, Н. П.** Стартовые факторы финансовой грамотности студентов / Н. П. Сенченков, А. Н. Цыганкова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 4(122). – С. 48–52.
14. **Соколова, Е. А.** Финансовая культура как психолого-педагогический феномен / Е. А. Соколова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2023. – Т. 11, № 4(43). – С. 332–342. – DOI: 10.23888/humJ2023114332-342.

15. Шайхутдинова, Г. А. Развитие финансовой культуры педагогов в рамках курсов повышения квалификации: вопросы теории и практики / Г. А. Шайхутдинова, Э. Ю. Бадалова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 4(56). – С. 67–74. – DOI: 10.54509/22203036_2024_4_67.

Oshchepkova N. G.

Methodological foundations and practice of formation of financial culture of students of educational institutions

The article clarifies the content of the concept of students' financial culture and examines the methodological foundations of its formation in school education. Based on experimental work with students of educational institutions the study analyzes pedagogical conditions, principles, and forms of organizing classes aimed at developing responsible financial behavior. A lesson fragment devoted to the prevention of financial fraud, the results of testing the methodology in extracurricular activities, and recommendations for its further improvement in the context of the digital environment and contemporary financial risks are presented.

Key words: financial culture, financial literacy, school students, school education, teaching methodology, financial behavior, digital environment, financial risks

Чепурченко Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
chepurchenko.e@mail.ru

Потенциал детской литературы в реализации практик эстетического воспитания детей дошкольного возраста (на примерах творчества луганских писателей)

В статье представлены точки зрения отечественных ученых (Л. С. Выготского, Б. Т. Лихачева, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, Е. А. Флериной, В. Н. Шацкой и др.) на проблему эстетического воспитания детей дошкольного возраста; раскрывается потенциал детской литературы в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста; проанализированы произведения некоторых луганских писателей для детей (Н. В. Мавроди, Л. И. Парамоненко, В. М. Мостового) с точки зрения их реализации в практике эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, практики эстетического воспитания, эстетическое восприятие, творческие способности, детская литература, дети дошкольного возраста

Актуальность исследования. В современном отечественном образовании прослеживается тревожная тенденция: учебные заведения зачастую уделяют чрезмерное внимание развитию интеллектуальной сферы личности по сравнению с эмоционально-образной, что приводит к деформации чувственного восприятия, к подавлению творческих способностей детей. Решением этой проблемы является интеграция эстетического воспитания в образовательный процесс. Эстетическое воспитание должно стать фундаментальной частью системы обучения, поскольку именно оно развивает способность человека воспринимать и ценить красоту и гармонию как в окружающем мире, так и в себе. Особенно важно уделять внимание эстетическому воспитанию в дошкольном возрасте, так как именно в этот период закладываются основы для последующего развития личности. Важность эстетического воспитания и способы его реализации в дошкольном образовательном учреждении определены в Государственном образовательном стандарте и Федеральной образовательной программе дошкольного образования.

Степень разработанности. Проблеме реализации практик эстетического воспитания детей дошкольного возраста посвящены работы таких ученых, как: М. М. Алексеева, Л. И. Божович, Н. М. Борытко, Н. А. Ветлугина, В. В. Гербова, В. В. Зябкина, М. В. Корепанова, Б. Т. Лихачев, Н. В. Микляева, О. К. Ожерельева, Е. А. Флериной, И. В. Чеботарева и др.

Изучением влияния художественной литературы на развитие личности ребенка-дошкольника занимались: В. А. Бородина, З. А. Гриценко, Н. С. Ежкова, Н. С. Карпинская, Н. А. Короткова, Н. Г. Пантелеева, В. А. Сухомлинский, Е. И. Тихеева, О. С. Ушакова, К. Д. Ушинский, В. Я. Фишер и др. Однако малоизученным, на наш взгляд, остается потенциал детской литературы родного края в реализации практик эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Цель статьи: раскрыть потенциал детской литературы родного края в реализации практик эстетического воспитания детей дошкольного возраста (на примерах творчества луганских писателей).

Научная новизна исследования заключается в уточнении сущности понятия «эстетическое воспитание детей дошкольного возраста»; раскрытии потенциала литературы родного края в реализации практик эстетического воспитания детей дошкольного возраста; получила дальнейшее развитие проблема реализации практик эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Теоретическая значимость излагаемых материалов заключается в анализе философских, психологических, педагогических работ, которые позволили определить научную основу проектирования и реализации практик эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Практическое значение исследования состоит в том, что его основные положения и выводы могут быть использованы для дальнейшей разработки практик эстетического воспитания детей дошкольного возраста; предложенные автором методические рекомендации по реализации практик эстетического воспитания детей дошкольного возраста (на примерах творчества луганских писателей) могут быть использованы в работе педагогов дошкольного образования.

Методы и методология. В исследовании применяются общенаучные методы: анализ, синтез, обобщение, сравнение, интерпретация, что позволило теоретически обосновать сущность эстетического воспитания дошкольников. Методологическую основу исследования составили аксиологический, системно-деятельностный, культурологический подходы, что позволило рассмотреть эстетическое воспитание личности как сложный, систематический, целенаправленный процесс, зависящий как от внешних, так и от внутренних факторов.

Основная часть. Основы эстетического восприятия и понимания закладываются в раннем детстве. Как подчеркивал В. А. Сухомлинский, все прекрасное в мире должно находить отклик в душе ребенка и облагораживать его [7]. Дошкольный возраст – это период, когда ребенок начинает осваивать окружающую его действительность, стремясь создать в ней свой собственный мир добра и красоты. В этом процессе взрослые играют важную роль, помогая детям через искусство (литературу, музыку, живопись) глубже постигать окружающую действительность – природу, предметы, человеческий труд и духовные ценности. Красота, неразрывно связанная с добротой, облагораживает жизнь ребенка и мотивирует на благородные поступки. Поэтому введение ребенка в мир красоты и гармонии является приоритетной задачей эстетического воспитания.

Эстетическое воспитание – это систематическое, целенаправленное формирование у детей способности чувствовать и понимать прекрасное в искусстве, природе и человеческих отношениях, а также развитие их художественных потребностей и творческих способностей [4].

Ушинский К. Д. рассматривал эстетическое воспитание в тесной связи с народными традициями, считая игры, фольклор, праздники и природу важнейшими источниками духовного развития. Он также подчеркивал единство эстетического и нравственного воспитания, видя их общую основу в развитии высших чувств [8].

В научных работах Е. А. Флериной представлен комплексный подход к реализации практик эстетического воспитания дошкольников. Она подчеркивала важность знакомства детей с произведениями искусства, анализировала особенности их эстетического развития и взаимосвязь различных воспитательных средств. Е. А. Флериной считалась, что в эстетическом воспитании необходимо гармонично сочетать эмоциональное и интеллектуальное восприятие, чтобы избежать поверхностного отношения к форме или сведения искусства к чисто познавательной функции, тем самым сохраняя его художественную сущность. Ее исследования также содержат ценные наблюдения о детском эстетическом восприятии, творческой деятельности и роли искусства в воспитании [12].

Психологические исследования, в частности Л. С. Выготского, значительно обогатили теорию и практику эстетического воспитания дошкольников. Он указывал на развитие у детей способности переходить от мысли к действию, что является основой для творчества. Л. С. Выготский считал творчество, проявляющееся в играх, ключевым фактором общего развития и взросления ребенка, поскольку оно учит создавать новое из имеющихся элементов [1].

По мнению В. Н. Шацкой, эстетическое воспитание представляет собой процесс развития у личности способности к осознанному восприятию, эмоциональному отклику, интеллектуальному осмыслению и критической оценке прекрасного [12].

Лихачев Б. Т. усматривает цель эстетического воспитания в формировании активной творческой личности, способной понимать и оценивать различные явления в жизни и в искусстве: прекрасные и уродливые, трагические и комические [6]. Он акцентирует внимание на важности целенаправленного педагогического воздействия на эстетическое развитие ребенка. Ученый отмечает, что ребенок, взаимодействуя с жизненными явлениями, с произведениями искусства, не всегда осознает их эстетическую природу, зачастую он мотивирован желанием развлечься. А это может привести к искаженным представлениям о жизни, к формированию ложных ценностей и идеалов.

Лихачев Б. Т. считал, что только при систематическом и целенаправленном руководстве со стороны педагога ребенок способен возвыситься до понимания истинного искусства, красоты природы и личности человека [6].

Таким образом, учитывая вышеизложенное, можно выделить несколько общих аспектов в различных трактовках понятия «эстетическое воспитание»:

- это целенаправленный процесс воздействия на личность;
- эстетическое воспитание способствует развитию творческих способностей и умения создавать прекрасное;
- практики эстетического воспитания направлены на формирование способности видеть, понимать, оценивать красоту в искусстве и в жизни;
- одной из важнейших задач реализации практик эстетического воспитания является формирование у личности эстетических вкусов и идеалов.

Литература, будучи одним из видов искусства, играет важнейшую роль в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста.

Как отмечала Е. А. Флерина, литературные произведения служат для ребенка источником готовых языковых средств: они предлагают ему словесные характеристики персонажей и определения, которые он активно использует. Благодаря художественному слову, еще до освоения грамматических правил, дети, по сути, постигают языковые нормы в их неразрывной связи с лексикой [9].

Карпинская Н. С. также обращала внимание на важность детской художественной литературы в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста. Она отмечала, что литературные произведения дают детям образцы лаконичной, точной, меткой, образной, выразительной речи, формируют у дошкольников эстетическое отношение к жизни, интерес к творчеству писателей, способность к сопереживанию. Эмоционально воспринятая ребенком книга вызывает у него стойкое эмоциональное отношение, помогает разобраться с собственными нравственными переживаниями, способствуя духовному обогащению личности ребенка [3].

На наш взгляд, литература для детей писателей Луганского края обладает значительным потенциалом в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста.

Обратимся к творчеству луганской писательницы Н. В. Мавроди и рассмотрим ее произведения с точки зрения реализации практик эстетического воспитания дошкольников.

Мавроди Н. В. обладает редким даром говорить с маленькими детьми о сложных вещах на близком и понятном для них языке. Ее стихи учат детей любить и ценить прекрасный мир природы, видеть красоту в самых, казалось бы, обыденных вещах: в облаках, плывущих по небу и рисующих в белоголубом пространстве неба причудливые и изменчивые картины («Облака»); в кружевном узоре сверкающих серебром зимних картин, которые мороз рисует на окнах; в осеннем листопаде, который кружит в огненном багрянце на фоне осенних костров:

Осенний танец

В осенне-огненном багрянце
Кружит ветрами листопад,
Природа, как в цыганском танце,
Надела красочный наряд:

Мониста яркие рябины,
Кустов калины красной шаль,
И трепет золотой осины, –
А все же в танце том печаль.

Нет в этом ярком представленье
Весенней удали цветов,
И сдержан танца ритм осенний
На фоне лиственных костров.

Последний всплеск, последний сполох,
Аккорд последний слышен в нем,
То заунывно-грустно долог,
То разгорается огнем...

(Н. В. Мавроди «Осенний танец» [2, с. 99].

Стихи Н. В. Мавроди, посвященные разным природным явлениям («Ливень», «Облака», «Ветер», «Картины на окне» и др.), также, на наш взгляд, должны привлечь внимание детей, так как в дошкольном возрасте у них уже появляется интерес к природе, они задают много вопросов о тех или иных природных явлениях.

Такие стихи можно использовать на занятиях по ознакомлению дошкольников с природой, с приметами разных времен года, сезонными явлениями в природе; вне занятий – во время экскурсий на природу, прогулок. Они легко заучиваются наизусть, поэтому их можно использовать на утренниках, детских праздниках, посвященных разным временам года.

С целью реализации практик эстетического воспитания детей дошкольного возраста можно использовать природоведческие сказки писательницы: «Капелька», «Гортензия», «Два названия», «Все мое время». В этих сказках в увлекательной, доступной форме Н. В. Мавроди знакомит детей с миром природы, объясняет им его законы, рассказывает о качествах и свойствах растений, об особенностях цветения различных видов цветов, правилами ухода за ними: «Доверчиво подставляли солнечным лучам свои листья проспавшие всю зиму под снегом мускари. Спешили погреться на солнышке ростки крокусов и нежно-зелёные листья рябчиков. Пробираясь сквозь толщу земли, появились тёмно-красные ростки тюльпанов и зелёные иголки нарциссов.

Только теплолюбивые гиацинты пока не спешили показать свои крепкие ростки – они боялись заморозков, поэтому предусмотрительно выжидали, когда окончательно установится тёплая погода. Об этом знал Главный Садовник королевства – хозяин сада – и не торопил их появление» [2, с. 118].

Произведения для детей Н. В. Мавроди отличаются глубиной содержания, мягким лиризмом, точностью и лаконичностью стиля, красотой метафор и сравнений, яркой образностью, что, на наш взгляд, позволяет достаточно эффективно использовать их в реализации практик эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Стихи для детей другой луганской писательницы – Л. И. Парамоненко отличаются светлым, радостным, солнечным, истинно детским восприятием мира:

Улыбка

В гнезде на березе Улыбка жила.
Дарила светлинки прохожим.
Летела, смеялась, веночки плела.
Она веселилась – прохожие тоже.

Ей солнце дарило тепло и сиянье –
Она хохотала в ответ.
И звезды спешили к ней на свиданье,
Несли на ладошках радость и свет.

(Л. Парамоненко «Улыбка») [2, с. 130]

Природа в произведениях для детей Л. И. Парамоненко изображается как волшебный мир, полный тайн и загадок:

Снег засыпал все, окутал –
Белый, мудрый кот Баюн.
До утра следы запутал
Снег-волшебник, снег-колдун.

(Л. Парамоненко «Город в утренней дремоте...») [2, с. 131]

Стихи для детей Л. И. Парамоненко, написанные образцовым литературным языком, отличающиеся красотой эпитетов, точностью метафор, безусловно, на наш взгляд, будут способствовать реализации практик эстетического воспитания дошкольников.

Творчество луганского поэта В. М. Мостового учит детей видеть и ценить прекрасное в жизни, в природе, в самых простых и привычных вещах – в ромашке, на которой «спят шмели», в березке, дремлющей у окна, «свесив челку», в ласточке, хлопочущей над своим птенцом.

Природа в произведениях В. М. Мостового предстает как живой и прекрасный мир, в котором все в постоянном движении, каждый чем-то занят: ласточка хлопочет над своим птенцом, труженик-паучок «кружевной соткал узор на оконной раме»; «голубь набрал высоту и в синеве растворился», тропинка бежит к ручью:

Тропинка

Тропинка поднимается на холмик
И вниз бежит, где розовый шиповник.
Бежит, вот-вот и в сумерки нырнет.
А на рассвете луч ее зальет.
И вновь она, быстра и весела,
Торопится к ручью, что в травах затерялся.
Смеется и кричит ему: «Попался!»
Ты песню пел, и я тебя нашла»

(В. М. Мостовой «Тропинка») [2, с. 123]

Такое восприятие жизни и природы близко ребенку, который тоже находится в постоянном движении. Лирический герой произведений В. М. Мостового тоже находится в постоянном движении, именно таким образом он познает мир, природу, самого себя. Он смотрит на мир широко раскрытыми глазами, восхищается и радуется всему так искренне, наивно, непритворно, как это возможно только в детстве.

Выводы и перспективы. Таким образом, краткий обзор творчества некоторых писателей Луганщины, представленный в данной статье, дает основание утверждать, что их произведения целесообразно использовать в работе с детьми дошкольного возраста для чтения, заучивания наизусть, пересказа, для обучения детей творческому рассказыванию и т. д. Благодаря глубине содержания, увлекательным сюжетам, образцовому литературному языку, точности и лаконичности стиля, яркой образности, произведения

луганских писателей являются, на наш взгляд, достаточно эффективным средством реализации практик эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Перспективы дальнейших исследований мы усматриваем в разработке программы практик эстетического воспитания детей дошкольного возраста с использованием детской литературы родного края.

Список литературы

1. **Выготский, Л. С.** Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2024. – 281 с.
2. **Душа Луганщины в художественном слове** : сб. избр. произведений писателей Луганщины : в 2 ч. Ч. 2. Проза и поэзия для детей / сост.: И. В. Чеботарева, С. В. Короткова, И. А. Лашенова, Е. В. Чепурченко ; ГОУ ВО ЛНР «Луганский гос. пед. ун-т». – Луганск : Книта, 2020. – 228 с.
3. **Карпинская, Н. С.** Художественное слово в воспитании детей / Н. С. Карпинская. – Москва : Просвещение, 1992. – 211 с.
4. **Краткий психологический словарь** / [Абраменкова В. В., Аванесов В. С., Агеев В. С. и др.] ; под общ. ред.: А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1985. – 431 с.
5. **Корепанова, М. В.** Практическая подготовка будущих педагогов дошкольного образования / М. В. Корепанова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 1(132). – С. 24–33.
6. **Лихачев, Б. Т.** Теория эстетического воспитания школьников : учеб. пособие по спецкурсу для пединститутов / Б. Т. Лихачев. – Москва : Просвещение, 1985. – 175 с.
7. **Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Москва : Концептуал, 2024. – 312 с.
8. **Ушинский, К. Д.** Избранные труды : в 4 кн. Кн. 4. Человек как предмет восприятия. Опыт педагогической антропологии (продолжение) / К. Д. Ушинский. – Москва : Дрофа, 2005. – 541 с.
9. **Флерина, Е. А.** Игра и игрушка : пособие для воспитателя детского сада / Е. А. Флерина ; под. ред. Д. В. Менджерицкой. – Москва : Просвещение, 1973. – 111 с.
10. **Чеботарева, И. В.** Теоретические основы разработки воспитательных практик духовно-нравственного развития старших дошкольников с использованием интеграции научного и религиозного знания / И. В. Чеботарева, С. В. Короткова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 1(132). – С. 146–157.
11. **Чепурченко, Е. В.** Проблема формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста в отечественной педагогической литературе / Е. В. Чепурченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 2(126). – С. 132–139.
12. **Шацкая, В. Н.** Эстетическое воспитание детей в семье : стенограмма публичной лекции / В. Н. Шацкая. – Москва : Знание, 1954. – 24 с.

Chepurchenko E. V.

**The potential of children's literature in the implementation of aesthetic education practices for preschool children
(based on examples of Lugansk writers' creative work)**

The article presents the points of view of domestic scientists (L. S. Vygotsky, B. T. Likhachev, V. A. Sukhomlinsky, K. D. Ushinsky, E. A. Fleerina, V. N. Shatskaya and others) on the problem of aesthetic education of preschool children; the potential of children's literature in the aesthetic education of preschool children is revealed; analyzed the works of some Lugansk writers for children (N. V. Mavrodi, L. I. Paramonenko, V. M. Mostovoy) from the point of view of their use in the aesthetic education of preschool children.

Key words: *aesthetic education, aesthetic perception, creativity, children's literature, preschool children*

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 37.048.45

Кормакова Валентина Николаевна,
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры педагогики
ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»
kormakova@bsuedu.ru

Касимов Ариф Камалутдинович,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры физики и методики преподавания
ФГБОУ ВО «ДГПУ им. Р. Гамзатова»;
доцент кафедры биофизики, информатики и медаппаратуры
ФГБОУ ВО «ДГМУ»
arifkas@mail.ru

Амиралиев Абутдин Джамалутдинович,
канд. пед. наук, доцент,
заведующий кафедрой физики и методики преподавания
ФГБОУ ВО «ДГПУ им. Р. Гамзатова»
abuamiral@mail.ru

Профессиональная ориентация в школе как стратегический ресурс развития кадрового потенциала региона: технология управления

В статье раскрывается технологический аспект управления профессиональной ориентацией школьников как стратегического ресурса развития кадрового потенциала региона. Цель исследования состоит в разработке и теоретическом обосновании технологии управления профессиональной ориентацией школьников как целостного механизма, обеспечивающего взаимосвязь образовательных результатов и кадровых потребностей региона. Задачами исследования явились обоснование совокупности методологических подходов и принципов, выступающих теоретической основой проектирования технологии управления профессиональной ориентацией школьников, определение, апробация и экспериментальная проверка эффективности разработанной технологии. Предложенная технология может быть использована органами управления образованием, общеобразовательными организациями, центрами опережающей профессиональной подготовки для проектирования региональных и муниципальных систем профессиональной ориентации.

Ключевые слова: профессиональная ориентация школьников, кадровый потенциал региона, технология управления профориентационной работой, рынок труда региона, программно-целевое управление, сетевое взаимодействие

В условиях структурных изменений рынка труда и дефицита квалифицированных кадров в субъектах Российской Федерации профессиональная ориентация школьников приобретает статус стратегического ресурса социально-экономического развития территории. Однако существующие подходы к профессиональной ориентации часто носят фрагментарный характер и не встроены в региональную систему управления образованием. В посланиях Президента Российской Федерации В. В. Путина, в стратегиях социально-экономического развития регионов и обновленных федеральных государственных образовательных стандартах подчеркивается необходимость профессионального самоопределения школьников, формирования у них умения осознанного профессионального выбора, соответствующего актуальным и перспективным кадровым запросам территории. Однако, как показывает анализ региональных практик, система профессиональной ориентации школьников в большинстве случаев остается декомпозированной: она представлена разрозненными мероприятиями (классные часы, тестирование, дни открытых дверей), не обеспечена управленческой логикой и не имеет обратной связи с рынком труда. Следствием этого является кадровый дисбаланс: вакансии на предприятиях остаются незаполненными, однако выпускники вузов и колледжей испытывают трудности с трудоустройством. Таким образом, возникает объективное противоречие между потенциальными возможностями профессиональной ориентации школьников влиять на кадровое развитие региона и отсутствием целостной технологии управления этим процессом, реализующей эту возможность на практике.

На этом основании были поставлены цель и задачи исследования: выявление теоретических оснований и принципов построения технологии управления профессиональной ориентацией школьников; разработка авторской концепции данного процесса как механизма согласования индивидуальных образовательных траекторий школьников и кадровой стратегии региона; проектирование структурно-функциональной модели технологии, интегрирующей маркетинг, бенчмаркинг и сетевое взаимодействие; опытно-экспериментальная проверка эффективности предложенной технологии как целостного механизма, обеспечивающего взаимосвязь образовательных результатов и кадровых потребностей региона.

Данное исследование базировалось на системно-деятельностном, программно-целевом и ресурсно-ориентированном подходах. В нем были использованы следующие методы: теоретический анализ нормативно-правовых документов и научной литературы, моделирование, педагогический эксперимент, анкетирование, методы математической статистики (χ^2 Пирсона, U-критерий Манна–Уитни).

В современной науке профессиональная ориентация рассматривается в нескольких дискурсах: психолого-педагогическом как оказание помощи школьникам в профессионально-личностном самоопределении и развитие карьерной зрелости (Е. В. Гнатышина, С. П. Гумарев, Н. В. Уварина, Г. Б. Толстова, В. Н. Кормакова, Л. В. Махлеева, Н. С. Пряхников, Н. Ф. Родичев, Е. О. Черкашин, др.) [4; 5; 6; 9; 13; 14]; социологическом как анализ профессиональных предпочтений и социальных лифтов

(Е. Д. Вознесенская, Д. Л. Константиновский, Г. А. Чередниченко, др.) [7]; экономико-управленческом, где профессиональная ориентация рассматривается как механизм регулирования рынка труда (А. С. Колесова, Н. А. Ракитина, О. Н. Сараева, др.) [10; 11]. В рамках данной статьи мы опираемся на интегративный подход, рассматривающий профессиональную ориентацию не только как педагогическую поддержку и педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников, но также как управленческий ресурс развития кадрового потенциала региона [3; 5; 6; 8; 11].

Теоретико-методологическую базу данного исследования составили три взаимодополняющих подхода:

– системно-деятельностный подход (А. Г. Асмолов, В. В. Давыдов, Л. С. Выготский, др.) [1; 5] позволяет рассматривать управление профессиональной ориентацией как целостную систему, в которой все компоненты (цели, содержание, методы, результаты) взаимосвязаны и направлены на формирование субъектной позиции школьника в его профессионально-личностном самоопределении;

– программно-целевой подход (В. Г. Афанасьев, П. И. Третьяков, др.) [11; 12] обосновывает необходимость управления профессиональной ориентацией на основе четко сформулированных целей, увязанных с кадровыми потребностями региона, и разработки целевых программ их достижения;

– ресурсно-ориентированный подход (В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, А. С. Колесова, Н. Ф. Родичев, О. Н. Сараева, Е. О. Черкашин, др.) [11; 13; 14] акцентирует внимание на интеграции и эффективном использовании всех доступных ресурсов (кадровых, материально-технических, информационных, сетевых, др.) для достижения профориентационных целей. При этом ключевым понятием становится «управленческая технология» как совокупность процедур, операций и инструментов, обеспечивающих достижение заранее заданных результатов в условиях ограниченных ресурсов (В. П. Беспалько, Е. В. Гнатышина, П. И. Третьяков) [2; 4; 12].

Научная новизна исследования заключается в том, что: 1) введено и обосновано понятие «технология управления профессиональной ориентацией школьников» применительно к региональной системе образования, которое отличается от традиционного понимания профессиональной ориентации как совокупности разрозненных мероприятий и фиксирует ее статус стратегического ресурса развития кадрового потенциала территории; 2) предложена структурно-функциональная модель управления профессиональной ориентацией школьников, включающая целевой, содержательный, организационно-управленческий и оценочно-результативный блоки, что в отличие от существующих фрагментарных подходов обеспечивает целостность, управляемость и измеримость профориентационной работы; 3) разработана и теоретически обоснована поэтапная технология управления профессиональной ориентацией школьников, интегрирующая механизмы маркетинга, бенчмаркинга, сетевого взаимодействия и информационных систем менеджмента, что позволяет рассматривать профессиональную ориентацию не изолированно, но как управляемый процесс, согласованный с региональной кадровой стратегией;

4) выявлены и эмпирически подтверждены организационно-педагогические условия эффективности реализации предложенной технологии: стратегическая направленность, интеграция ресурсов, непрерывность, обратная связь с рынком труда, управляемость и измеримость результатов.

Теоретическая значимость исследования: 1) расширены научные представления о профессиональной ориентации школьников: обоснован переход от ее рассмотрения в узкопедагогическом дискурсе к пониманию ее как управленческого ресурса развития кадрового потенциала региона; 2) уточнено и конкретизировано применительно к сфере профессиональной ориентации содержание понятия «управленческая технология», включающего совокупность процедур, операций и инструментов, обеспечивающих достижение заданных результатов в условиях ограниченных ресурсов; 3) разработана теоретическая модель, интегрирующая системно-деятельностный, программно-целевой и ресурсно-ориентированный подходы, что создает методологическую основу для проектирования региональных систем управления профессиональной ориентацией школьников; 4) определена система критериев и показателей, позволяющая оценивать результативность управления профессиональной ориентацией.

Практическая значимость исследования состоит в том, что: во-первых, разработана и апробирована готовая к внедрению технология управления профессиональной ориентацией школьников, включающая детализированное содержание четырех этапов, управленческие решения на каждом этапе и ожидаемые результаты, что позволяет использовать ее управленческими командами регионального, муниципального и школьного уровней; во-вторых, предложен диагностический инструментарий, обеспечивающий сбор и обработку данных для принятия управленческих решений в сфере профессиональной ориентации; в-третьих, создан пакет нормативных и организационно-методических материалов, которые могут быть непосредственно использованы в деятельности органов управления образованием и общеобразовательных организаций; в-четвертых, полученные экспериментальные данные подтверждают эффективность предложенной технологии и могут служить основой для ее тиражирования в других регионах Российской Федерации.

Исследование проводилось в три этапа в период 2023–2025 гг. на базе 12 пилотных общеобразовательных школ Белгородской области и Республики Дагестан. Общая выборка составила 1 247 обучающихся 5–11 классов, 86 педагогов и 34 представителя региональных предприятий-партнеров.

I. Диагностический этап (январь – август 2023 г.) включал:

- анализ региональных рынков труда (данные Центров занятости, Департаментов экономического развития);
- анкетирование обучающихся по методике «Карта интересов» (модификация А. Е. Голомштока) и опросник профессиональной готовности (Л. Н. Кабардова);
- экспертную оценку текущего состояния профориентационной работы в школах (критерии: наличие плана, взаимодействие с работодателями, доля охваченных профессиональными пробами);

– формирование контрольной (6 школ, 634 обучающихся) и экспериментальной (6 школ, 613 обучающихся) групп, эквивалентных по основным параметрам (возраст, успеваемость, социальный состав, исходный уровень профориентационной активности).

II. Формирующий этап (сентябрь 2023 г. – май 2025 г.) предполагал внедрение разработанной технологии управления профессиональной ориентацией в экспериментальной группе (подробное описание содержания этапов представлено ниже).

III. Контрольно-оценочный этап (июнь – декабрь 2025 г.) включал:

- повторное анкетирование обучающихся по тем же методикам;
- сбор данных о поступлении выпускников 9-х и 11-х классов (по данным общеобразовательных организаций и приемных комиссий организаций среднего профессионального образования (далее – СПО) и высшего образования (далее – ВО);
- статистическую обработку результатов с использованием χ^2 -критерия Пирсона (для сравнения долей) и U-критерия Манна–Уитни (для сравнения распределений). Статистическая обработка выполнена в программе SPSS Statistics 26.0.

Охарактеризуем технологию управления профессиональной ориентацией школьников. Разработанная технология базировалась на следующих принципах:

- стратегической направленности: цели профессиональной ориентации согласованы с региональной кадровой стратегией;
- интеграции ресурсов: объединение усилий школ, организаций СПО, ВО, центров занятости, предприятий;
- непрерывности: профессиональная ориентация реализуется на всех уровнях общего образования (1–11 классы);
- обратной связи с рынком труда: регулярный мониторинг вакансий, прогнозных потребностей и трудоустройства выпускников;
- управляемости и измеримости: все результаты профессиональной ориентации подлежат количественной и качественной оценке.

Реализацию технологии управления профессиональной ориентацией школьников предваряло моделирование этого процесса, разработка соответствующей модели, которая включала четыре взаимосвязанных блока:

1. Целевой блок: определяет стратегические цели (снижение кадрового дефицита, повышение доли трудоустроившихся по специальности) и тактические задачи (формирование у школьников представления о востребованных профессиях, развитие профессиональных проб).

2. Содержательный блок включает следующие направления деятельности:

- профориентационное просвещение (уроки, классные часы, курсы внеурочной деятельности);
- профессиональную диагностику (тестирование, консультации, наблюдение);
- профессиональные пробы и проектную деятельность (мастер-классы, экскурсии, стажировки, проекты);

- взаимодействие с социальными партнерами (договоры с предприятиями, совместные мероприятия);
- консультационную поддержку родителей (собрания, индивидуальные консультации, анкетирование).

3. Организационно-управленческий блок включает распределение функций между субъектами управления:

- ✓ региональный уровень (министерства образования, агентство занятости, отраслевые министерства) – формирование кадрового заказа, нормативное обеспечение, координация деятельности;
- ✓ муниципальный уровень (управления образования, центры профессиональной ориентации) – организация сетевого взаимодействия, методическая поддержка, мониторинг;
- ✓ уровень общеобразовательной организации (администрация, психолого-педагогическая служба, классные руководители, учителя-предметники) – реализация профориентационных мероприятий, индивидуальное сопровождение школьников, анализ результатов.

4. Оценочно-результативный блок включал следующую систему индикаторов:

- доля школьников, участвующих в профессиональных пробах на предприятиях;
- доля выпускников, поступивших в СПО/вузы по специальностям, дефицитным для региона;
- доля трудоустроившихся по полученной специальности (отсроченный показатель);
- удовлетворенность работодателей качеством подготовки.

Технология управления профессиональной ориентацией школьников реализовывалась поэтапно.

Этап 1. Диагностико-прогностический (срок реализации: 3–4 месяца).

Содержание:

1.1. Анализ рынка труда региона: сбор и обработка данных Центров занятости о текущих вакансиях, структуре безработицы, востребованных и дефицитных профессиях.

1.2. Прогнозирование кадровых потребностей на 3–5 лет на основе стратегии социально-экономического развития региона, инвестиционных проектов, анализа демографических трендов.

1.3. Оценка текущего состояния профессиональной ориентации в школах: анкетирование обучающихся (профессиональные намерения, информированность), опрос педагогов и родителей, анализ школьных программ воспитания и планов профориентационной работы.

1.4. Создание базы данных «Профессиональный навигатор» (востребованные профессии, требования к компетенциям, перечень предприятий, контактные лица).

Результат: разработанные карты востребованных профессий по муниципальным образованиям, паспорта кадровых дефицитов региона; аналитические справки о состоянии профессиональной ориентации.

Управленческие решения: утверждение регионального кадрового заказа, определение целевых показателей профориентационной работы.

Этап 2. Организационно-проектировочный (срок реализации: 2–3 месяца).

Содержание:

2.1. Разработка региональной (муниципальной, школьной) программы профессиональной ориентации с указанием целей, задач, мероприятий, сроков, ответственных, ресурсов, целевых индикаторов.

2.2. Заключение соглашений о сотрудничестве между управлениями образования, школами и предприятиями-работодателями (определение форматов взаимодействия: экскурсии, стажировки, мастер-классы, проектное обучение).

2.3. Создание координационного совета по профессиональной ориентации с участием представителей министерств образования, центров занятости, объединений работодателей, образовательных организаций СПО/ вузов.

2.4. Повышение квалификации педагогов (курсы, семинары, стажировки) по вопросам современной профессиональной ориентации школьников, цифровых инструментов, технологий профессиональных проб.

2.5. Разработка учебно-методических материалов: программы курсов внеурочной деятельности, сценарии профориентационных мероприятий, диагностический инструментарий.

Результат: разработанные комплексные планы профориентационной работы (региональный/муниципальный/школьный), пакет заключенных соглашений; координационный совет; обученные педагоги (не менее 70 % от общего числа классных руководителей).

Управленческие решения: утверждение программ и планов, выделение необходимого финансирования, назначение ответственных за координацию на каждом уровне.

Этап 3. Деятельностно-практический (срок реализации: 12–18 месяцев)

Содержание:

3.1. Реализация профориентационных мероприятий согласно утвержденным планам по уровням образования:

1–4 классы: сюжетно-ролевые игры «Профессии», встречи с родителями – представителями профессий, экскурсии на предприятия, конкурсы рисунков «Кем я хочу стать».

5–9 классы: профессиональное тестирование (электронные платформы «Профилум», «Билет в будущее»), профессиональные пробы на базе предприятий и организаций СПО, проектная деятельность («Профессия моей семьи», «Атлас профессий региона»), предпрофильные курсы.

10–11 классы: углубленные профессиональные пробы (от 3 до 5 проб по выбранному направлению), стажировки на предприятиях (от 2 до 5 дней), индивидуальные консультации психологов, подготовка индивидуальных образовательных/ карьерных траекторий.

3.2. Реализация сетевых образовательных программ с участием организаций СПО, вузов, предприятий (совместные проектные смены, хакатоны, кейс-чемпионаты).

3.3. Проведение профориентационных событий регионального масштаба: ярмарки вакансий для школьников, фестивали профессий, дни карьеры, конкурсы профессионального мастерства.

3.4. Психолого-педагогическое сопровождение: индивидуальные консультации обучающихся по результатам диагностики, групповые занятия по развитию навыков целеполагания и планирования карьеры.

3.5. Работа с родителями: тематические родительские собрания («Рынок труда сегодня», «Как помочь ребенку выбрать профессию»), индивидуальные консультации, анкетирование профессиональных ожиданий.

Результат: повышение доли школьников, осознанно выбирающих профессию, увеличение охвата профессиональными пробами, сформированные индивидуальные карьерные траектории для не менее 50 % выпускников 9-х, 11-х классов.

Управленческие решения: оперативное регулирование (при отклонении от плана – корректировка мероприятий, перераспределение ресурсов), промежуточный мониторинг (ежеквартально).

Этап 4. Рефлексивно-корректировочный (срок реализации: 2–3 месяца по завершении практического этапа, далее ежегодно)

Содержание:

4.1. Мониторинг результативности профориентационной работы по всем целевым индикаторам:

✓ анкетирование обучающихся (повторное) по методикам начальной диагностики;

✓ сбор данных о поступлении выпускников (по направлениям подготовки, соотнесение с кадровым заказом);

✓ опрос удовлетворенности участников (школьники, родители, педагоги, работодатели);

✓ анализ трудоустройства выпускников прошлых лет (отсроченный результат – 6–12 месяцев по окончании).

4.2. Сравнительный анализ достигнутых показателей с плановыми и базовыми (до внедрения технологии).

4.3. Выявление проблемных зон и факторов, препятствующих достижению целей.

4.4. Корректировка региональной/муниципальной/школьной программы профессиональной ориентации на следующий период (изменение перечня мероприятий, целевых показателей, ресурсного обеспечения).

4.5. Трансляция успешных практик (семинары, публикации, стажировки для педагогов из других школ/регионов).

Результат: актуализированная программа профессиональной ориентации; рекомендации для органов управления образованием и общеобразовательных организаций; публичный отчет о результатах профориентационной работы.

Управленческие решения: корректировка кадрового заказа (при изменении рыночной ситуации), перераспределение финансирования, поощрение лучших школ и педагогов.

В рамках опытно-экспериментальной работы внедрение разработанной технологии на базе пилотных школ в 2023–2025 гг. позволило получить следующие результаты (Табл. 1).

Таблица 1

**Обобщенные результаты диагностики эффективности технологии
управления профессиональной ориентацией школьников**

Показатель	Контрольная группа (n=634)	Экспериментальная группа (n=613)	χ^2	p
Доля школьников, участвующих в профессиональных пробах на предприятиях	21 % (после), (до 19 %)	68 % (после), (до 17 %)	28,4	<0,001
Доля выпускников 9-х классов, поступивших в СПО по дефицитным специальностям	31 % (после), (до 27 %)	51 % (после), (до 29 %)	16,7	<0,001
Доля выпускников 11-х классов, затрудняющихся с выбором профессии	37 % (после), (до 39 %)	16 % (после), (до 42 %)	19,2	<0,001
Удовлетворенность работодателей качеством подготовки выпускников (по 5-балльной шкале)	3,4 балла	4,2 балла	—	—

Примечание: для показателей по группам сравнение проводилось с использованием χ^2 -критерия Пирсона ($p < 0,001$). Показатели «до» указаны в скобках.

Полученные данные свидетельствуют о статистически значимом ($p < 0,001$) влиянии предложенной технологии управления профессиональной ориентацией школьников на ключевые показатели: доля школьников, участвующих в профессиональных пробах, в экспериментальной группе возросла с 17 % до 68 % (прирост 51 %, в контрольной – лишь 2 %); доля поступивших в СПО по дефицитным специальностям выросла на 22 % (в контрольной группе – 4 %); доля старшеклассников в экспериментальной группе, испытывающих трудности с выбором профессии, сократилась на 26 % (в контрольной группе – на 2 %). Результаты подтвердили принципиальную управляемость процесса профессиональной ориентации и возможность ее интеграции в региональную кадровую политику.

На основе полученных результатов в проведенном исследовании можно сделать следующие выводы. Профессиональная ориентация школьников перестает быть сугубо педагогической задачей и становится стратегическим ресурсом развития кадрового потенциала региона. Это, в свою очередь, требует перехода от мероприятийного подхода к технологии управления. Предложенная технология управления профессиональной ориентацией школьников базируется на принципах стратегической направленности, интеграции ресурсов, непрерывности, обратной связи с рынком труда и измеримости результатов. Ее структурно-функциональная модель включает

целевой, содержательный, организационно-управленческий и оценочно-результативный блоки. Поэтапная реализация технологии обеспечивает системность и управляемость профориентационной работы. Детализация содержания каждого этапа позволяет использовать технологию как готовый инструмент для управленческих команд разного уровня. Результаты экспериментальной апробации подтвердили эффективность разработанной технологии: наблюдалась статистически значимая положительная динамика вовлеченности школьников в профессиональные пробы, осознанности выбора профессии и соответствия выбора кадровым потребностям региона ($p < 0,001$).

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой цифровой платформы управления профессиональной ориентацией (единое региональное окно «школа – СПО/ВО – работодатель»), а также с адаптацией предложенной технологии для разных типов территорий (городская, сельская, моногород).

Список литературы

1. **Асмолов, А. Г.** Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22. – EDN: KTUQSV.
2. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии : монография / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. – EDN: ZHSOSH
3. **Возможности универсальных цифровых технологий** для поддержки профессионального самоопределения обучающихся / Е. В. Соболева, Н. В. Шалагинова, М. В. Петухова, Н. В. Гавриловская // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 6(48). – С. 413–429. – DOI: 10.32744/pse.2020.6.32. – EDN: RCXXWN.
4. **Гнатышина, Е. В.** Профессиональная социализация обучающихся средствами цифровой профориентационной платформы «Билет в будущее» / Е. В. Гнатышина, С. П. Гумарев // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 2(126). – С. 146–152. – EDN: ETUUKL.
5. **Кормакова, В. Н.** Формирование кадрового потенциала территории: модель управления профессиональной ориентацией школьников / В. Н. Кормакова, А. К. Касимов, М. А. Лапина // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2026. – № 1(112). – С. 183–191. – DOI: 10.37493/2307-907X.2026.1.22. – EDN: SXNPRB.
6. **Махлеева, Л. В.** Профессиональная самоидентичность школьников: содержание и технология становления / Л. В. Махлеева, В. Н. Кормакова. – Москва : Русайнс, 2022. – 134 с. – EDN: NOXEDT.
7. **Образование и жизненные траектории молодежи: 1998–2008 годы** / Д. Л. Константиновский, Е. Д. Вознесенская, Г. А. Чередниченко, Ф. А. Хохлушкина. – Москва : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2011. – 296 с. – EDN: QYJCZX.
8. **Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и его возможные модели в условиях неопределенности социума и рынков труда** / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, Н. Ф. Родичев, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 3. – С. 72–85. – DOI: 10.24411/2307-4264-2020-10310. – EDN: CEYVRR.

9. **Пряжников, Н. С.** Профессиональное самоопределение как выбор жизнеопределяющих проблем / Н. С. Пряжников, А. А. Полиматиди // Образование: путь в профессию. – 2025. – Т. 2, № 3. – С. 89–98. – DOI: 10.51609/3034-1817_2025_2_03_89. – EDN: DBPBWU.
10. **Ракитина, Н. А.** Взаимодействие профессионального образования с рынком труда на основе социального партнерства / Н. А. Ракитина // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2020. – № 3(3). – С. 97–106. – EDN: LRRRWQ.
11. **Сараева, О. Н.** Комплексный подход к организации профориентационной деятельности с учетом трендов внешней среды / О. Н. Сараева, А. С. Колесова // Экономика, предпринимательство и право. – 2023. – Т. 13, № 8. – С. 3137–3156. – DOI: 10.18334/ep.13.8.118840. – EDN: CZQJZV.
12. **Третьяков, П. И.** Основы системы управления образованием по результатам деятельности организаций / П. И. Третьяков // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 1. – С. 44–49. – EDN: YZLZRH.
13. **Уварина, Н. В.** Профессиональное самоопределение школьников: теоретическое обоснование и практический опыт реализации / Н. В. Уварина, Г. Б. Толстова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2023. – Т. 15, № 1(59). – С. 149–158. – EDN: TUTFGQ.
14. **Черкашин, Е. О.** Большая профориентационная игра / Е. О. Черкашин, Н. Ф. Родичев // Воспитание школьников. – 2024. – № 7. – С. 51–57. – DOI: 10.47639/0130-0776_2024_7_51. – EDN: DIASDZ.

**Kormakova V. N.,
Kasimov A. K.,
Amiraliyev A. D.**

Career Guidance in Schools as a Strategic Resource for Developing the Region's Human Resource Potential: Management Technology

This article explores the technological aspect of managing schoolchildren's career guidance as a strategic resource for developing a region's human resources potential. The aim of the study is to develop and theoretically substantiate a technology for managing schoolchildren's career guidance as a holistic mechanism that ensures the interconnection between educational outcomes and the region's human resources needs. The objectives of the study were to substantiate a set of methodological approaches and principles that serve as the theoretical basis for designing a technology for managing schoolchildren's career guidance, as well as to define, test, and experimentally verify the effectiveness of the developed technology. The proposed technology can be used by education authorities, general education organizations, and advanced vocational training centers to design regional and municipal career guidance systems.

Key words: career guidance for schoolchildren, regional human resources potential, career guidance management technology, regional labor market, program-based management

Рубцова Евгения Джемаловна,
преподаватель кафедры
общей и социальной педагогики,
аспирант ГОУ ВО МО «ГГТУ»
matitashvili.eva@mail.ru

Досуговая деятельность как педагогическое средство развития социально-культурного потенциала обучающихся

В статье рассматривается досуговая деятельность как педагогическое средство развития социально-культурного потенциала обучающихся в современных образовательных организациях. Уточняется содержание понятия «социально-культурный потенциал обучающихся» и его комплексная структура, включающая когнитивный, аксиологический, конативный и эмоционально-рефлексивный компоненты. Выявляются воспитательные функции досуговой деятельности, такие как рекреационная, просветительская, коммуникативная и самореализационная. Обосновываются педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития социально-культурного потенциала обучающихся в процессе специально организованной досуговой деятельности, включая создание мотивирующей среды и субъект-субъектное взаимодействие.

Ключевые слова: досуговая деятельность, социально-культурный потенциал, обучающиеся, образовательная организация, педагогические условия, воспитательные функции досуга

Стремительные изменения современного общества, цифровизация пространства свободного времени и запрос на социально активную, культурно развитую личность актуализируют поиск эффективных педагогических средств, обеспечивающих не только учебную, но и личностную состоятельность обучающихся. В условиях реализации программ воспитания в образовательных организациях особую значимость приобретает досуговая деятельность как пространство добровольного, свободного и при этом педагогически управляемого развития личности [6; 10]. Проблема социально-культурного развития обучающихся и организации их свободного времени широко освещалась в трудах отечественных ученых. Исследователи анализировали педагогический потенциал внеурочной деятельности (Л. И. Лазарева), влияние геймификации и клубных форматов на досуг молодежи (А. Д. Михайлов, Е. В. Тараторин), а также роль образовательной среды в формировании социальной активности (А. Е. Дубовская-Рябченко, Р. Ф. Шаехов). Устойчивый исследовательский интерес также прослеживается в изучении отдельных практических аспектов досуга: развития морально-волевых и физических качеств обучающихся (В. Н. Завадич, В. Я. Кострыкин), медиаторства и волонтерства [3; 4].

Несмотря на устойчивый исследовательский интерес к проблематике культурно-досуговой деятельности, вопрос о её специфике как педагогического средства развития социально-культурного потенциала обучающихся в условиях общеобразовательной организации остаётся недостаточно разработанным. Указанное противоречие определяет проблему настоящего исследования: каковы педагогические условия реализации досуговой деятельности как средства развития социально-культурного потенциала обучающихся?

Цель статьи – теоретически обосновать досуговую деятельность как педагогическое средство развития социально-культурного потенциала обучающихся и выявить педагогические условия её реализации.

Научная новизна состоит в уточнении структуры социально-культурного потенциала применительно к обучающимся общеобразовательных организаций. **Теоретическая значимость** определяется вкладом в развитие понятийного аппарата теории воспитания; **практическая** – возможностью применения результатов при проектировании воспитательных программ.

Методологическую основу исследования составляют системный, деятельностный и аксиологический подходы. В качестве методов использованы теоретический анализ и синтез научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение педагогического опыта.

Понятие «социально-культурный потенциал» носит интегративный характер и образуется на пересечении категорий «потенциал личности», «социальная активность» и «культурное развитие». В широком смысле потенциал личности понимается как совокупность внутренних ресурсов, возможностей и способностей, которые могут быть актуализированы в процессе деятельности и взаимодействия с окружающей средой. Рассматривая потенциал личности в контексте социально-культурного измерения, данное определение выступает как интегративная характеристика, отражающая меру готовности и способности человека к полноценному участию в социокультурной жизни общества, усвоению и трансляции культурных ценностей, построению продуктивных межличностных взаимодействий и реализации социально значимых инициатив [2; 5]. В педагогической науке оно трактуется как совокупность внутренних ресурсов личности, обеспечивающих её способность к полноценному взаимодействию с социокультурной средой, усвоению культурных ценностей и активному участию в жизни общества.

Применительно к обучающимся социально-культурный потенциал представляет собой динамическую систему, подлежащую целенаправленному педагогическому развитию в процессе воспитательной деятельности. Его динамичность обусловлена возрастной сензитивностью: именно в период школьного обучения закладываются базовые ценностные ориентации, коммуникативные установки и поведенческие паттерны, определяющие характер социальной активности личности в зрелом возрасте. Структура социально-культурного потенциала обучающихся раскрывается через совокупность взаимосвязанных компонентов:

– Когнитивный компонент образует информационно-смысловую основу социально-культурного потенциала. Он включает систему знаний

о культурных нормах, ценностях, традициях и обычаях своего народа и других культур; представления о социальных ролях и механизмах социального взаимодействия; осведомлённость о формах гражданского участия, волонтерства, самоуправления. Развитие когнитивного компонента предполагает не механическое усвоение информации, а формирование культурной грамотности – способности понимать, интерпретировать и критически оценивать явления социальной и культурной жизни. Именно когнитивная составляющая обеспечивает осмысленность социально-культурной активности обучающегося: без понимания того, зачем и ради чего осуществляется то или иное действие, оно лишается подлинного воспитательного смысла.

– Аксиологический компонент отражает систему личностных ценностей и нравственных установок, сформированных у обучающегося. В его содержание входят: принятые и интериоризированные гуманистические ценности (уважение к человеку, ответственность, честность, сострадание); гражданская идентичность и патриотическая позиция; ценностное отношение к культурному наследию, природе, творчеству и труду. Аксиологический компонент является стержневым в структуре социально-культурного потенциала: именно устойчивость ценностных ориентаций определяет направленность социальной активности личности – будет ли она просоциальной или, напротив, деструктивной. Развитие данного компонента происходит преимущественно в ситуациях реального ценностного выбора, которые досуговая деятельность создаёт в значительно большей мере, чем традиционный урок.

– Конативный компонент характеризует поведенческое измерение социально-культурного потенциала – готовность и умение обучающегося воплощать свои знания и ценности в конкретных социально значимых действиях. Он включает: навыки самоорганизации и планирования деятельности; умения работать в команде, распределять роли и согласовывать интересы; способность к проявлению инициативы и принятию ответственности за результат совместной деятельности; готовность к волонтерской, гражданской и культурно-созидательной активности. Конативный компонент формируется исключительно в деятельности: никакое знание о том, «как надо действовать», не заменяет реального опыта действия. Поэтому досуговая деятельность, предоставляющая обучающемуся разнообразные роли – организатора, участника, лидера, наставника, – является приоритетным пространством его развития.

– Эмоционально-рефлексивный компонент отвечает за эмоциональный интеллект и способность к самопознанию. В его состав входят: эмпатия как умение понимать и разделять эмоциональные состояния других людей; эмоциональная саморегуляция – способность управлять собственными переживаниями в ситуациях конфликта, неудачи или давления группы; рефлексия как способность осознавать мотивы собственных действий, анализировать их последствия и корректировать поведение на основе полученного опыта. Развитие эмоционально-рефлексивного компонента особенно значимо в подростковом и юношеском возрасте, когда эмоциональная нестабильность сочетается с острой потребностью в признании и самоутверждении. Досуговая среда, лишённая оценочного

давления урока, создаёт психологически безопасные условия для этого развития.

Все четыре компонента находятся в динамическом взаимодействии: развитие одного стимулирует рост остальных. Знания о культурных ценностях (когнитивный) укрепляют ценностные ориентации (аксиологический), которые побуждают к социально значимым поступкам (конативный), осмысление которых через рефлексию (эмоционально-рефлексивный) углубляет культурное понимание – и цикл повторяется на новом уровне [3; 11].

Прежде чем обосновать досуговую деятельность в качестве педагогического средства, необходимо уточнить содержание самого понятия. Досуговая деятельность – это особый вид социально-культурной деятельности, осуществляемой личностью в свободное от учёбы и труда время, добровольно, на основе собственного выбора, в целях отдыха, развлечения, творческого самовыражения, развития и социального взаимодействия. В отличие от учебной деятельности, которая регламентирована стандартами и обязательна, досуговая деятельность характеризуется свободой выбора содержания, форм и партнёров по взаимодействию, что принципиально меняет мотивационный механизм участия.

Досуговая деятельность как педагогическое средство обладает рядом специфических характеристик, отличающих её от урочных и иных регламентированных форм воспитательного воздействия. Прежде всего, её отличает добровольность участия, что создаёт условия для реализации подлинной субъектной позиции обучающегося: выбирая вид досуга, он действует в соответствии с собственными интересами и ценностями. Далее досуговая деятельность характеризуется сменой ролевого статуса: учащийся перестаёт быть только объектом обучения и становится организатором, участником или лидером культурно-досуговых событий. Пространство досуга отличается высокой коммуникативной насыщенностью, что создаёт естественные условия для развития социального опыта и межличностных компетенций.

В педагогике понятие «педагогическое средство» трактуется как совокупность материальных и идеальных объектов, организационных форм, методов и видов деятельности, которые педагог использует в процессе воспитания для достижения образовательных целей.

Досуговая деятельность соответствует этому определению по следующим основаниям. Во-первых, досуговая деятельность создаёт зону ближайшего развития применительно к социально-культурным компетенциям: предлагая обучающемуся роли и задачи, чуть превышающие его актуальный уровень (лидер мероприятия, организатор проекта, куратор младших), она стимулирует рост именно тех качеств, которые составляют социально-культурный потенциал. Во-вторых, она управляема педагогически: педагог может целенаправленно проектировать содержание, формы и условия досуговой деятельности, не нарушая её добровольного характера. В-третьих, она диагностична: в ситуациях свободного выбора и неформального взаимодействия педагог получает возможность наблюдать реальное поведение обучающегося,

его ценностные приоритеты и коммуникативные стратегии – то, что в урочной деятельности скрыто за ролевыми масками «хорошего ученика». В-четвёртых, она обладает воспитательным потенциалом, реализуемым через разнообразные функции:

1. Рекреационная функция является базовой и обеспечивает восстановление физических и психоэмоциональных ресурсов обучающегося, израсходованных в процессе учебной деятельности. Значимость рекреации определяется не только физиологическими, но и педагогическими соображениями: отдохнувший, эмоционально восстановленный ребёнок открыт к новым впечатлениям, социальным контактам и творческой активности. Без реализации рекреационной функции любая другая воспитательная работа в досуговом пространстве теряет эффективность.

2. Просветительская функция обеспечивает расширение культурного кругозора обучающегося: посещение выставок, музеев, театров, участие в краеведческих и исторических проектах, знакомство с традициями и обычаями разных народов. В условиях современной образовательной организации просветительская функция реализуется не только в традиционных форматах экскурсий и лекций, но и через иммерсивные культурные события, квесты по историческим местам, образовательные стримы и документальные кинопоказы с последующим обсуждением.

3. Коммуникативная функция создаёт пространство для формирования и развития навыков межличностного взаимодействия. В досуговой деятельности общение лишено оценочного давления и статусной иерархии класса, что позволяет обучающимся строить подлинные, а не ролевые отношения. Реализация коммуникативной функции особенно важна для обучающихся с трудностями социальной адаптации: досуговая среда предоставляет им «мягкое» пространство для освоения коммуникативных стратегий.

4. Самореализационная функция даёт обучающемуся возможность раскрыть и утвердить собственную индивидуальность – в творчестве, спорте, организаторской деятельности, цифровом контенте. Самореализация в пространстве досуга формирует устойчивую позитивную самооценку и чувство компетентности, которые переносятся на другие сферы жизни, в том числе учебную.

5. Гедонистическая функция удовлетворяет базовую человеческую потребность в радости, удовольствии и эстетическом переживании. Её реализация в педагогически организованном досуге принципиально важна: если досуговая деятельность ассоциируется у обучающегося с принуждением, формальностью и скукой, она теряет всякий воспитательный смысл. Именно положительные эмоции, получаемые в досуговом пространстве, формируют устойчивую мотивацию к участию в социально-культурной жизни.

6. Мировоззренческая функция обеспечивает формирование гражданской позиции, патриотического сознания, толерантности и ценностного отношения к культурному многообразию. Она реализуется через участие в социальных и волонтёрских проектах, акциях памяти, межкультурных событиях. В условиях современных вызовов

мировоззренческая функция досуга приобретает особую актуальность как инструмент противодействия деструктивным идеологическим влияниям.

7. Творческая функция стимулирует развитие воображения, нестандартного мышления и созидательной активности. Реализуясь через участие в художественных, музыкальных, театральных, медийных и цифровых творческих объединениях, она формирует у обучающихся опыт создания культурных продуктов и тем самым переводит их из позиции потребителей культуры в позицию её авторов.

Совокупное действие перечисленных функций обуславливает развивающий потенциал досуговой деятельности применительно ко всем структурным компонентам социально-культурного потенциала обучающихся.

Актуальный спектр форм досуговой деятельности в образовательной организации существенно расширился по сравнению с традиционными моделями. Наряду с проверенными форматами – клубной деятельностью по интересам, творческими студиями, волонтерской работой, спортивно-массовыми мероприятиями и интеллектуальными играми – активно развиваются следующие современные формы:

1. Медиапроекты и цифровое творчество: создание подкастов, видеоблогов, школьных новостных порталов, социальных роликов – форматов, органичных для поколения, выросшего в цифровой среде. Данная форма одновременно развивает коммуникативные, творческие и технологические компетенции.

2. Социальное проектирование: разработка и реализация проектов, направленных на решение реальных проблем школы, района или города, – экологических, исторических, инклюзивных. В отличие от учебных проектов, социальное проектирование предполагает выход в реальную общественную среду и получение измеримого социального результата.

3. Геймифицированные мероприятия: квесты, ролевые игры, исторические реконструкции, образовательные форматы. Использование игровых механик повышает вовлечённость обучающихся и снижает барьер входа для тех, кто не готов к традиционным форматам активности.

4. Волонтерство нового поколения: наряду с классическим волонтерством (уход за пожилыми, помощь приютам) активно развиваются цифровое волонтерство (создание контента для НКО, помощь в оцифровке архивов) и событийное волонтерство на культурных мероприятиях.

5. Межкультурные и международные обмены в онлайн-форматах: участие в международных образовательных проектах, переписка со сверстниками из других стран, онлайн-фестивали культур – формы, доступные даже для школ, удалённых от крупных городов.

Педагогическая ценность форм определяется не их разнообразием как таковым, а степенью субъектной вовлечённости обучающихся.

Эффективность развития социально-культурного потенциала обучающихся средствами досуговой деятельности обеспечивается совокупностью педагогических условий.

Первое условие – создание психологически безопасной и мотивирующей воспитательной среды. Досуговая деятельность теряет свой педагогический потенциал, если она воспринимается обучающимися как обязанность или

форма дополнительного контроля. Подлинная вовлечённость возникает только в том случае, когда обучающийся воспринимает досуговую деятельность как лично значимую, интересную и приносящую реальное удовлетворение. Для этого педагогу необходимо: во-первых, учитывать реальные интересы и запросы обучающихся при планировании досуговых программ, привлекая самих школьников к выбору тематики и форматов; во-вторых, обеспечивать атмосферу принятия и поддержки, исключая оценочное давление и насмешки; в-третьих, обеспечивать видимость результатов – демонстрацию творческих работ, признание достижений, трансляцию социального эффекта волонтёрских и проектных инициатив [5; 12]. Мотивирующая среда формирует у обучающегося устойчивое позитивное отношение к социально-культурной активности, которое со временем превращается в самостоятельную потребность, не требующую внешнего стимулирования.

Второе условие – системность и программно-целевое планирование досуговой деятельности. Разрозненные, эпизодические досуговые мероприятия, не связанные единой воспитательной логикой, оказывают лишь ситуативное воздействие и не обеспечивают устойчивого развития компонентов социально-культурного потенциала. Системный подход предполагает: разработку программы досуговой деятельности с чётко сформулированными целями и ожидаемыми результатами применительно к каждому компоненту потенциала; логическую преемственность между мероприятиями – от простых форм участия к сложным, от принятия предложенных ролей к созданию собственных инициатив; охват всего спектра функций досуга (рекреационной, просветительской, коммуникативной, самореализационной и др.) в рамках единой программы; мониторинг динамики развития социально-культурного потенциала обучающихся с корректировкой программы по результатам наблюдений. Системность позволяет трансформировать досуговую деятельность из набора отдельных событий в целостную педагогическую технологию.

Третье условие – субъект-субъектный характер взаимодействия педагога и обучающегося в досуговом пространстве. Данное условие является принципиальным: если в досуговой деятельности педагог сохраняет директивную позицию «организатора и контролёра», он воспроизводит логику урока и лишает досуг его ключевого воспитательного преимущества – опыта самостоятельного действия. Субъект-субъектное взаимодействие предполагает, что педагог выступает в роли фасилитатора, тьютора, партнёра и наставника, а не руководителя [2; 5]. Практически это означает: привлечение обучающихся к совместному проектированию досуговых событий на всех этапах – от идеи до рефлексии результатов; поощрение инициативы и нестандартных решений; готовность педагога к диалогу и возможность для обучающихся оспаривать предложенные форматы и предлагать альтернативы; поддержку горизонтальных связей между обучающимися – совместного творчества, взаимного обучения, наставничества старших над младшими. Субъектная позиция в досуговой деятельности формирует у обучающегося устойчивый опыт агентности – осознания себя активным участником социальной жизни, а не её пассивным наблюдателем.

Четвёртое условие – включение механизмов ученического самоуправления в организацию досуговой деятельности. Самоуправление в досуговом пространстве – наиболее прямой путь к развитию конативного компонента социально-культурного потенциала. Когда обучающийся не просто участвует в мероприятии, организованном взрослыми, а сам принимает решения о форматах, бюджете, распределении ролей и несёт реальную ответственность за результат, он приобретает опыт, принципиально недоступный в рамках учебной деятельности. Педагогически значимыми формами самоуправления в досуговой деятельности являются: советы дела, организующие конкретные события; инициативные группы по разработке социальных проектов; молодёжные редакции школьных медиа; волонтёрские штабы. При этом принципиально важно, чтобы самоуправление было реальным, а не имитационным: обучающиеся должны иметь полномочия принимать решения, которые действительно влияют на организацию досуговой жизни образовательной организации.

Пятое условие – учёт индивидуальных интересов, способностей и социокультурного опыта обучающихся при проектировании досуговых программ. Универсальные, единые для всех форматы досуговой деятельности, неизбежно оставляют часть обучающихся в позиции формального участия. Индивидуализация досуговых программ предполагает: диагностику интересов и досуговых предпочтений обучающихся (анкетирование, беседы, наблюдение); вариативность форм участия, позволяющую каждому найти ту нишу, в которой он может проявить свои сильные стороны; гибкость в оценке результатов – ориентацию не на единый стандарт, а на индивидуальную динамику [2; 12]. Данное условие особенно значимо для обучающихся с особыми образовательными потребностями, для которых досуговая деятельность может стать пространством успешной социализации при условии её инклюзивного проектирования.

Проведённый теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Социально-культурный потенциал обучающихся представляет собой динамическую интегративную систему, включающую когнитивный, аксиологический, конативный и эмоционально-рефлексивный компоненты, развитие каждого из которых возможно в условиях специально организованной досуговой деятельности. Досуговая деятельность отвечает признакам педагогического средства, поскольку обладает управляемым воспитательным потенциалом, диагностическими возможностями и способностью создавать зону ближайшего развития социально-культурных компетенций [5; 10]. Реализация воспитательных функций досуговой деятельности – рекреационной, просветительской, коммуникативной, самореализационной, гедонистической, мировоззренческой и творческой – обеспечивает комплексное воздействие на все компоненты социально-культурного потенциала обучающихся [7; 11]. Эффективность этого воздействия определяется совокупностью педагогических условий: созданием мотивирующей среды, системностью планирования, субъект-субъектным взаимодействием, включением механизмов самоуправления и учётом

индивидуальных особенностей обучающихся [2; 5; 12]. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой диагностического инструментария и опытно-экспериментальной проверкой предложенных условий в реальной практике образовательных организаций.

Список литературы

1. **Аверкин, Г. В.** Реализация социально-культурного проектирования: педагогический потенциал «Недели 70-х» / Г. В. Аверкин // Вестник науки. – 2025. – Т. 4, № 6(87). – С. 1880–1885. – EDN: UXQMCQ.
2. **Дубовская-Рябченко, А. Е.** Социально-культурный потенциал образовательной среды детской школы искусств / А. Е. Дубовская-Рябченко // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2023. – № 54(73). – С. 144–149. – EDN: WUQEOG.
3. **Завадич, В. Н.** Развитие физических качеств у детей дошкольного возраста в процессе физического воспитания / В. Н. Завадич // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 2, Физическое воспитание и спорт. – 2021. – № 1(60). – С. 27–33.
4. **Кострыкин, В. Я.** Воспитание моральных и волевых качеств как основа формирования личности в процессе физического воспитания / В. Я. Кострыкин // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 2, Физическое воспитание и спорт. – 2021. – № 2 (61). – С. 60–65.
5. **Лазарева, Л. И.** Педагогический потенциал социально-культурной деятельности в кадровом обеспечении воспитательной системы общеобразовательной школы / Л. И. Лазарева // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 5(121). – С. 116–124. – DOI: 10.24412/1997-0803-2024-5121-116-124. – EDN: HUQKLJ.
6. **Лукичев, А. Е.** Школьная журналистика в системе массовых коммуникаций / А. Е. Лукичев // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2023. – Т. 1, № 1(40). – С. 163–178. – DOI: 10.51965/2076-7919_2023_1_1_163. – EDN: QCXJDF.
7. **Михайлов, А. Д.** О роли физкультурно-спортивной деятельности в организации досуговой деятельности учащейся молодёжи / А. Д. Михайлов, С. И. Рехтина // Геймификация. Научный подход. – 2025. – № 4(4). – С. 77–83. – EDN: NSRMLQ.
8. **Пугач, В. Е.** Роль текста культуры во взаимодействии учителя и ученика / В. Е. Пугач // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 3. – С. 40–46. – DOI: 10.51947/0869-561X-2023-87-3-40-46.
9. **Решетова, М. А.** Квесты как разновидность игровых технологий организации досуга подростков / М. А. Решетова // Научная палитра. – 2023. – № 2(40). – С. [23]. – EDN: DHMROF.
10. **Тараторин, Е. В.** Педагогические возможности клуба: мнение советских исследователей / Е. В. Тараторин // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 4–1. – С. 26–39. – DOI: 10.34670/AR.2022.18.51.002. – EDN: SOHWUZ.

11. Уразметов, М. Р. Досуговая деятельность подростков во внеурочной деятельности на базе учреждений культуры / М. Р. Уразметов // Вестник науки. – 2023. – Т. 1, № 12(69). – С. 783–789. – EDN: PGQINP.
12. Шаехов, Р. Ф. Развитие социально-культурного потенциала обучающихся в процессе досуговой деятельности ведомственного вуза : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Шаехов Рим Фазылович ; ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»]. – Казань, 2021. – 188 с.

Rubtsova E. D.

**Leisure activity as a pedagogical means of developing
the socio-cultural potential of students**

This article examines leisure activities as a pedagogical means of developing students' socio-cultural potential in modern educational institutions. It clarifies the concept of «student socio-cultural potential» and its complex structure, including cognitive, axiological, conative, and emotional-reflexive components. The educational functions of leisure activities, including recreational, educational, communicative, and self-actualization, are identified. Pedagogical conditions for effectively developing students' socio-cultural potential through specially organized leisure activities are substantiated, including the creation of a motivating environment and subject-to-subject interaction.

Key words: *leisure activity, socio-cultural potential, students, educational organization, pedagogical conditions, educational functions of leisure, socialization of personality*

Савельева Ольга Евгеньевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры английского языка
ФГБОУ ВО «СмолГУ»
oe.savelyeva@gmail.com

Педагогические пути профилактики межличностных конфликтов обучающихся, вызванных обидой

Обида как триггер конфликтности может возникать при несоблюдении конвенциональных или неконвенциональных норм межличностного взаимодействия. Предлагаются два пути педагогической работы по преодолению этого фактора. Во-первых, обучение коммуникативной этике и этикету, в том числе интуитивному пониманию нюансов и лимитов социального взаимодействия через дискуссии, дебаты, письменные рассуждения, решение кейсов и другие методы, опирающиеся на критическое мышление, а также через практику общения с последующей рефлексией. Во-вторых, расширение индивидуального поля принятия и терпимости через техники совладающего поведения и приёмы развития эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: толерантное отношение, развитие эмпатии, триггеры обиды, речевой конфликт, коммуникативная этика, речевой этикет

Актуальность. В настоящее время в обществе высок запрос на формирование у молодого поколения навыков эффективной коммуникации и преодоления конфликтов. ФГОС основного общего образования декларирует развитие у школьников умения принимать себя и других, не осуждая, распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и смягчать конфликты, вести переговоры, управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей, понимать мотивы и намерения другого, планировать организацию совместной работы и т.п. Между тем, исследования показывают недостаточный уровень сформированности у современных российских обучающихся навыков преодоления конфликтов. К примеру, среди студенческой молодёжи Н. А. Красноперова приводит следующие выводы: «Большинство студентов готово к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости и грубости» [5, с. 156]. И. В. Чеботарёва и С. В. Короткова говорят о следующих современных тенденциях: «<...> рост насилия и экстремизма; распространение в обществе такого типа личности, как человек-потребитель, деятельность которого в большей степени является деструктивной» [10, с. 147]. В данной связи особо важно уделять внимание развитию у молодого поколения таких нравственных ориентиров, как «честность, справедливость, доброта, милосердие, уважение к старшим, толерантность. Эти ценности являются основой гармоничных межличностных отношений и стабильного развития общества» [3, с. 157].

Можно выделить целый ряд триггеров конфликтного межличностного взаимодействия, среди которых: причинение физического и психологического дискомфорта, охрана личностной безопасности, раздражённость, фрустрация, чувство уязвлённой гордости, зависть, подражание толпе, несовпадение в культурно-ценностных ориентациях или в бытовых привычках и т. п. [7]. В данной статье будет дан анализ такому частотному фактору межличностных конфликтов, как обида, а также очерчены предполагаемые пути организации педагогической работы по нивелированию этого фактора.

Целью статьи является выявление некоторых наиболее значимых триггеров обиды в среде обучающихся, а также направлений учебно-воспитательной работы, призванной формировать и развивать у обучающихся навыки преодоления негативного влияния обиды на межличностное взаимодействие.

Научная новизна работы представлена следующими положениями: 1) определены причины ситуаций, когда переживание обиды не связано с намеренным актом воздействия на эмоции речевого партнёра; 2) речевой этикет и коммуникативная этика определены как важные объекты формирования в рамках обучения бесконфликтному взаимодействию; 3) выявлены основные педагогические пути развития у обучающихся умений и навыков в области коммуникативной этики; 4) определена важность расширения у обучающихся индивидуального поля психологического принятия, намечены пути формирования коммуникативной толерантности.

Методы и методология. В ходе исследования применялся анализ научно-методической литературы, концептуальный и компонентный анализ базовых понятий исследования, компаративный анализ российских и зарубежных образовательных документов. Методологически исследование опирается на культурологический подход (М. А. Уйханова, Н. В. Хорошилова, А. Г. Асмолов, Е. Н. Дмитриева и др.), на принципы сравнительной педагогики (А. В. Мудрик, М. Г. Казакина, Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова, А. Н. Джуринский и др.), а также на концепцию копинг стратегий и совладающего поведения (Р. Лазарус, Р. Плутчик, И. В. Камынина, Р. М. Грановская, А. Я. Анцупов и др.).

Теоретическая и практическая значимость. Выявлены факторы и триггеры, касающиеся непреднамеренного причинения обиды партнёру по общению, условия их избегания и преодоления, а также два вектора педагогической работы по нивелированию фактора обиды в межличностной коммуникации. В практическом плане выводы статьи могут применяться педагогами при планировании воспитательной работы, а также для дальнейшего углублённого исследования факторов конфликтного взаимодействия обучающихся.

Степень разработанности. Были проанализированы трактовки понятия «обида» исследователями из области педагогики, психологии, философии и социологии (О. А. Апунович, Ю. М. Орлов, Н. Ю. Гусаков, П. Стросон, Т. К. Касумов и др.). Важно отметить, что большинство исследованных определений схожи в том, что базой для обиды как эмоции и реакции они называют несоответствие между ожиданиями и реальностью. Например, в трактовке М. А. Новохатной обида –

«естественная психологическая реакция, оказывающая воздействие на другого индивида, возникающая в результате несоответствия ожиданий и реальности» [6, с. 145]. Л. Ч. Йокшас и Н. И. Анчукова предлагают близкое по смыслу определение: «<...> негативное эмоциональное переживание, являющееся реакцией на несоответствие ожидаемого и реального поведения партнера по общению, влекущее за собой нарушение социального контакта» [4, с. 133–134]. Нарушение ожиданий также положено в основу определения Ю. В. Горбатовской, трактующей обиду как «негативное последствие действий окружающих, не соответствующих нашим ожиданиям» [1, с. 65]. Некоторые интерпретации предлагают в качестве триггера обиды рассматривать несправедливость. [1, с. 65]. Е. И. Триандофилова в основании обиды видит самолюбие [1, с. 65].

Основная часть. В среде обучающихся обида во многих ситуациях связана с целенаправленным актом воздействия на эмоциональный фон речевого партнёра в форме обидных высказываний или поступков. В данной статье речь пойдёт о тех случаях, когда чувство обиды не вызвано намеренно, т. е., когда у производителя акта, инициирующего обиду, нет цели задеть чувства конкретного индивида. Наиболее очевидными ситуациями, ненамеренно приводящими к переживанию обиды, являются случаи несоблюдения одним из коммуникантов конвенциональных обязанностей или правил. К таковым, например, можно отнести нарушение данного партнёру обещания или невыполнение требования, предписанного какими-либо правилами, регулирующими деятельность исполнителя той или иной социальной роли. В данном случае педагогу целесообразно совместно с обучающимися разработать кодекс, регламентирующий поведение членов класса или учебной группы, либо обсудить и принять уже существующие в учебной организации уставные модели. Важной частью является оговаривание последствий нарушения общепринятых правил. Например, в зарубежной педагогике в подобных ситуациях речь идёт о применении системы так называемых логических негативных последствий (logical negative consequences), ранжированных и применяемых по степени серьёзности от наименее строгой в начале до наиболее суровой в крайней ситуации. При этом подчёркивается, что такие последствия не должны носить характер наказания. В дополнение к применению негативных последствий педагоги также могут рассмотреть систему поощрений социально одобряемых поступков и хорошего поведения в целом, активно применяющуюся, например, в рамках зарубежного воспитательного подхода PBIS¹.

Не менее распространены ситуации, когда коммуникантами нарушаются неконвенциональные правила, что также может приводить к переживанию обиды.

В бытовой коммуникации ситуации, приводящие одну или несколько сторон к переживанию обиды по причине, эксплицитно не связанной с нарушением декларируемых норм, являются довольно частыми. Такую ситуацию можно проиллюстрировать примером из исследования речевого конфликта в студенческой среде Е. В. Иванцовой и З. В. Черных.

¹ Система формирования и поддержки положительного поведения (positive behavior interventions and supports)

«С. и А. увидели прогуливающуюся сокурсницу Л., вышли из автобуса и догнали ее.

А.: Девушка, можно с вами познакомиться? Л.: О, привет! Вы откуда здесь? С. (радостно): Мы увидели тебя, вышли из автобуса... Л. (без эмоций): Круто. А.: Ты что, совсем не рада нас видеть? Л. (без эмоций): Рада... С.: Что-то по тебе незаметно. Л.: А что мне нужно сделать? Попрыгать?.. С.: Мы, значит, увидели тебя, обрадовались, даже выбежали из автобуса, запыхались, а тебе ("безразлично")?» [2, с. 32–33].

Причину данного конфликта, связанного с обидой, авторы идентифицируют как **нарушение правил речевого этикета**: «выражение искренней радости при встрече старых знакомых относится к этикетным правилам речевого поведения» [2, с. 33]. Однако, если поставить задачу обучить молодое поколение следовать таким нормам, можно столкнуться с проблемой, поскольку многие из подобных правил являются умозрительными и субъективными. По словам автора учебного пособия «Русский речевой этикет» профессора И. А. Стернина, «во многих случаях (можно даже сказать – в большинстве) в русской коммуникации нет чётких этикетных норм общения» [9, с. 2]. Наиболее регламентированным является официальный дискурс, в то время как «в неофициальной ситуации нормы речевого этикета наиболее свободны; в ряде случаев можно даже говорить об их отсутствии» [9, с. 9]. Даже в полуофициальной ситуации «нормы речевого этикета носят размытый характер – они есть, но их трудно сформулировать» [9, с. 9], что создаёт проблему адекватной трансляции этих норм молодому поколению.

Однако, при декларации того, что правила речевого этикета умозрительны и нечётки, И. А. Стернин формулирует непреложные принципы любого речевого акта цивилизованного общества. Среди них:

- аксиома законопослушания;
- аксиома ролевого поведения («Если человек участвует в общении как равный с равным, он должен вести себя как равный, он не должен при этом командовать, поучать – неадекватное выполнение роли может привести к конфликту» [9, с. 5]);
- аксиома коммуникативного равновесия («вступая в общение с любым человеком, говорящий должен установить с ним коммуникативный контакт на основах взаимного уважения, взаимной вежливости» [9, с. 5]).

Учёный утверждает, что уважительное отношение к собеседнику и соблюдение норм вежливости способствует эффективному предотвращению большинства потенциальных конфликтов.

Важным замечанием профессора И. А. Стернина является то, что понимание нюансов речевой этики и ориентация на неё в своём поведении формируется в процессе жизнедеятельности человека на основе обучения и жизненного опыта. «Формирование коммуникативной этики не осуществляется автоматически, необходимы целенаправленные усилия общества по ее формированию» [9, с. 6]. В то время как не существует универсального и целостного кодекса речевого поведения во всей совокупности социальных ситуаций, есть устоявшиеся базовые правила, обслуживающие типичные коммуникативные ситуации. К примеру, «есть определенные места, оказавшись в которых говорящие должны произнести

определенные этикетные ритуальные фразы, принятые для данного места и ситуации» [9, с. 11].

Сложнее дела обстоят с ситуациями переживания обиды, которые обусловлены не этикетными нормами, а внутренними субъективными ожиданиями коммуникантов. Так, Е. В. Иванцова и З. В. Черных отмечают, что довольно частотными являются такие речевые конфликты, в основе которых лежит **«отсутствие ожидаемых проявлений эмпатии со стороны коммуникативных партнеров»** [2, с. 32]. Пример:

«Телефонный разговор девушки Е. и парня Л.:

Е.: Меня кладут в больницу. Л.: Это не страшно. Е.: Тебе (“безразлично”)? Л.: Мне не (“безразлично”). Ничего страшного. Е.: Я в шоке. Л.: Зато ты будешь в порядке. Чего ты в шоке? Меня тоже клали в больницу... Если про это не вспоминать, то скорее пройдет. Е.: Если бы ты заболел, я бы каждые пять минут спрашивала, как твоё самочувствие. Неужели сложно поддержать?» [2, с. 33].

В рассматриваемой ситуации нет эксплицитных правил этикета, которые были нарушены коммуникантами. Норма, умозрительно взятая за основу коммуникантом Е., предполагала обязанность Л. выражать поддержку и сочувствие, тогда как Л. выбрал в качестве стратегии ободрение, построенное вокруг умаления значимости факта попадания в больницу как такового. Очевидно, что имеет место случай недостаточной сформированности эмпатии у одной из сторон и сниженного уровня терпимости у другой стороны. Оптимальной педагогической стратегией предотвращения такого конфликта было бы обучение молодых людей ряду эффективных коммуникативных техник: активное слушание, я-высказывание и т. п. с интенсивной практикой в решении учебных кейсов и подобных упражнений.

Что касается в целом организации педагогической работы по нивелированию такого фактора конфликтного поведения как обида, можно выделить два её основных направления:

1. Обучение речевому этикету и коммуникативной этике. Поскольку, как определено выше, не существует универсального этикетного кодекса, декларирующего нормы речевого поведения во всех разнообразных актах социального взаимодействия, важно не только обучать общепринятым нормам вежливости, но и формировать интуитивное понимание обучающимися нюансов и лимитов социального взаимодействия. Этому могут способствовать развитие начитанности, широкие дискуссии, дебаты, письменные рассуждения, упражнения в решении конфликтных кейсов и другие формы и методы работы, опирающиеся на критическое мышление, а также практика обучающихся в общении с разными категориями коммуникантов с последующим анализом и самоанализом такого опыта.

2. Расширение индивидуального поля принятия и терпимости как психологической характеристики. Данное направление предполагает работу по развитию эмпатии, социального и эмоционального интеллекта, навыков эффективной коммуникации. Приёмы в рамках данного направления работы призваны помочь молодым людям ответить на вопросы о том, как доступно и необходимо донести до собеседника свою мысль, как экологично отреагировать на некорректное или даже обидное замечание,

почему собеседник именно так сформулировал своё высказывание и т. п. В данной связи важно развивать у обучающихся умение прогнозировать последствия сказанного или сделанного, умение корректно дать знать партнёру о своих эмоциях, умение справляться с негативными эмоциями. Среди приёмов могут быть: разыгрывание ситуаций, техники охлаждения эмоций (дыхательные техники, мета-момент и др.), установочные речёвки («Я не ругаюсь, я не кричу, справиться с гневом мне по плечу!»), педагогические ритуалы и т. п. [8].

Выводы и перспективы. Таким образом, можно заключить, что нарушение ожиданий, лежащее в основе возникновения обиды как эмоции и её проявления как реакции, может быть вызвано несколькими причинами. К наиболее частотным относятся нарушение конвенциональных норм и правил, а также нарушение неконвенциональных, умозрительных норм общения. В первом случае эффективными педагогическими инструментами коррекции могут быть обсуждения уставных норм, применение системы логических негативных последствий, которые следует отличать от наказаний, а также поощрение социально одобряемого поведения обучающихся.

Нарушение неконвенциональных норм общения часто связано с нивелированием нюансов и лимитов речевого этикета, а также с недостаточным уровнем сформированности у обучающихся как эмпатии, так и терпимости по отношению к речевому партнёру. В связи с этим предлагается проектировать педагогическую работу по двум основным направлениям: обучение основам этического речевого взаимодействия, в том числе через расширение кругозора, обсуждения и экстенсивную практику общения, а также формирование и развитие социального и эмоционального интеллекта и толерантного отношения к собеседнику.

Список литературы

1. Горбатовская, Ю. В. Установочная модель обиды / Ю. В. Горбатовская // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2023. – № 1. – С. 59–76. – DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-59-76.
2. Иванцова, Е. В. Нарушение норм речевого поведения как причина конфликтов в студенческой коммуникации / Е. В. Иванцова, З. В. Черных // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2016. – № 5(43). – С. 31–45. – DOI: 10.17223/19986645/43/3.
3. Илларионова, Ю. А. Совершенствование системы духовно-нравственного воспитания студентов в вузах на освобождённых территориях / Ю. А. Илларионова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 156–163.
4. Йокшас Л. Ч. Переживание обиды и установки в межличностных отношениях / Л. Ч. Йокшас, Н. И. Анчукова // Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке. – 2023. – Т. 2. – С. 133–136.
5. Красноперова, Н. А. Развитие умений бесконфликтного общения обучающихся в процессе профессионального становления /

- Н. А. Красноперова // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : сб. статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф., 21 окт. – 14 нояб. 2019 г. / под общ. ред. А. Г. Миронова. – Красноярск, 2019. – С. 155–157.
6. **Новохатная, М. А.** Особенности аффективного компонента чувства обиды в младшем школьном возрасте / М. А. Новохатная, М. В. Сафонова // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 5–6(14). – С. 144–146.
7. **Савельева, О. Е.** Анализ концепции «принятие других, не осуждая» и факторы осуждающего поведения у школьников / О. Е. Савельева // Наука и школа. – 2023. – № 5. – С. 127–136. – DOI: 10.31862/1819-463X-2023-5-127-136.
8. **Савельева, О. Е.** Использование ритуалов в педагогическом процессе для формирования у школьников навыков бесконфликтного общения / О. Е. Савельева // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2024. – № 3(44). – С. 206–211. – DOI: 10.36809/2309-9380-2024-44-206-211.
9. **Стернин, И. А.** Русский речевой этикет / И. А. Стернин. – Воронеж : ВОИПКРО, 1996. – 123 с.
10. **Чеботарева, И. В.** Теоретические основы разработки воспитательных практик духовно-нравственного развития старших дошкольников с использованием интеграции научного и религиозного знания / И. В. Чеботарева, С. В. Короткова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 1(132). – С. 146–156.

Savelyeva O. E.

Pedagogical ways of preventing interpersonal conflicts of students caused by resentment

Resentment as a trigger of conflict can arise from non-compliance with conventional or unconventional norms of interpersonal interaction. Two ways of pedagogical work to overcome this factor are proposed. Firstly, teaching communication ethics and etiquette, including an intuitive understanding of the nuances and limits of social interaction through discussions, debates, essays, case studies and other methods based on critical thinking, as well as through the practice of communication with subsequent reflection. Secondly, expanding the individual field of acceptance and tolerance through coping strategies and methods for developing emotional intelligence.

Key words: tolerant attitude, development of empathy, triggers of resentment, speech conflict, communication ethics, speech etiquette

Сенченков Николай Петрович,
д-р пед. наук, профессор,
проректор по внеучебной работе
ОГБОУ ВО «СГИИ»
Nikolay.sen4enkov@gmail.com

Степанова Татьяна Сергеевна,
соискатель ОГБОУ ВО «СГИИ»,
директор «Смоленского дома для мамы»
Skripka.tat@yandex.ru

Развитие субъектности матерей из кризисных кровных семей (на примере «Смоленского дома для мамы»)

Целью работы является постановка проблемы развития субъектности матерей из кризисных кровных семей (на примере кризисного центра «Смоленский дом для мамы»). Представлены результаты систематизации научных и философских представлений о субъектности, проведен анализ ключевых компонентов ее структуры. Отражены результаты исследования субъектности у матерей, проживающих в кризисном центре. Полученные данные внесут вклад в развитие андрагогики, в которой, в настоящий момент, не рассматривается углубленно педагогика кризисных матерей, не учитывается влияние уровня субъектности на преодоление кризиса и сохранение ребенка в семье.

Ключевые слова: субъектность, субъектность матери, показатели субъектности, кризисная жизненная ситуация, развитие субъектности

В настоящее время значительное количество научных исследований в сфере педагогики и психологии посвящено вопросу субъектности, ее компонентов и условий развития. Однако остается **недостаточно раскрытой** проблематикой уровня развития субъектности матерей из кризисных кровных семей. Между тем, именно уровень субъектности влияет на возможность преодоления кризисных ситуаций и предотвращение социального сиротства детей. Что обуславливает выбор **цели** настоящей работы, определяемой нами как постановка проблемы развития субъектности матерей из кризисных кровных семей для преодоления кризиса (на примере «Смоленского дома для мамы»). **Новизна** излагаемых материалов определяется систематизацией научных и философских представлений о субъектности, ее компонентах и организационно-педагогических условиях, необходимых для развития субъектности матерей из кризисных кровных семей, которые нуждаются в помощи для преодоления кризиса и сохранения детей в семье.

Результаты исследования могут быть использованы для повышения эффективности системы помощи кризисным матерям в соответствии с их возможностями, что определяет **практическую значимость** излагаемых материалов.

В большинстве современных исследований по андрагогике не рассматривается углубленно педагогика кризисных матерей, не учитывается влияние уровня субъектности на преодоление кризиса для сохранения ребенка в семье. Это определяет новизну материалов и обуславливает их **теоретическую значимость**.

В настоящей работе при изучении научных и правовых источников были применены общенаучные **методы исследования**: анализ, сравнение, обобщение. Так, был проведен обзор научных статей, раскрывающих проблематику субъектности личности (2012–2025 гг.), анализ авторефератов диссертаций на соискание ученой степени к.пс.н. и д.пс.н. Н. Н. Васягиной, Е. Н. Волковой, И. А. Серегинной, М. А. Щукиной (1998–2015 гг.). Выбор периода обусловлен актуализацией в современной педагогической науке исследовательского интереса к проблематике субъектности, в т. ч. субъектности матери. Актуализация также связана с особым отношением Президента РФ к проблематике сохранения традиционных семейных ценностей. Так, согласно «Указу Президента РФ от 29.05.2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства», одной из приоритетных задач государства и системы образования является обеспечение защиты прав и законных интересов детей, в т. ч. их права воспитываться в семье.

Выявление основных атрибутов дефиниции «субъектность» было выполнено через авторские определения различных исследователей с помощью методов сравнения и обобщения. **Степень разработанности** проблемы отражает анализ ключевых компонентов структуры субъектности и возможности их развития. Анализ был проведен с учетом положений субъектно-деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова), выступающего теоретико-методологической основой исследования. Источники: научная электронная библиотека eLIBRARY.ru; Единый электронный каталог Российской государственной библиотеки (банк диссертаций).

Отметим философские взгляды, легшие в основу значимых для нас научных представлений о субъектности. Категория субъекта, носителя субъектности – «одна из центральных в философии, особенно в онтологии» [5] (Декарт, Кант, Гегель). В трудах философов-экзистенциалистов (С. Кьеркегор, Ф. Ницше, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр) особенное внимание уделяется динамическим свойствам субъектности. В отечественной науке (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, В. А. Петровский и др.) данная категория выступает «одной из качественных характеристик проявления человеческой сущности» [5].

Слободчиков В. И. определял субъектность как устойчивую систему отношений человека к самому себе, другим людям и миру. Эта система позволяет ему сознательно, ответственно и свободно выбирать свой жизненный путь в обществе других людей [5; 10], а также реализовывать выборы и совершать поступки (В. И. Слободчиков, 2010).

Абульханова К. А. описывает субъектность как способность личности к интерпретации окружающей действительности (К. А. Абульханова, 2012). Субъектность рассматривается автором как высший уровень развития личности, не имеющий предела. К. А. Абульханова подчеркивает

динамический характер субъектности, которая в своем непрерывном развитии не имеет предзаданной максимальной точки [2].

Волкова Е. Н. и ее последователь И. А. Серегина относят субъектность к функциям личности, указывают на ее направленность на реализацию осознанной творческой активности, на взаимосвязь со способностью к рефлексии, развитием и принятием собственной личности и личностных характеристик другого человека [4; 5; 9].

Основная часть исследования строится на основании практической значимости изучения уровня субъектности матерей из кризисных кровных семей. Это обусловлено тем, что в современном обществе сформирована достаточно устойчивая система требований к уровню развития субъектности у взрослого человека. Наибольшему контролю со стороны социума и государства подлежит уровень развития осознанности, активности и самостоятельности матерей, особенно в части выполнения ими родительских обязанностей по отношению к своим несовершеннолетним детям.

Часто для родителей – выпускников детских учреждений для детей-сирот и лиц, оставшихся без попечения родителей, для родителей из кризисных кровных семей, а также из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, осознанность, активность и самостоятельность родителей бывают не достаточными для преодоления кризисной ситуации, которую переживает семья. Родителям в таких семьях особенно сложно реализовать свою субъектность, не только по отношению к детям, но и по отношению к своей жизни в целом. Это подтверждает двенадцатилетний опыт работы регионального православного центра защиты семьи, материнства и детства «Смоленский дом для мамы» по оказанию помощи семьям по выходу из кризиса и предотвращению изъятия/отказа от детей. Основная причина обращения в центр – невозможность самостоятельно обеспечить безопасное жилье и иные потребности для мам и детей, увеличивающая риск социального сиротства.

Проблема социального сиротства на территории Смоленской области в настоящее время стоит достаточно остро. На конец 2024 г. 2439 детей в Смоленской области имели статус детей-сирот или оставшихся без попечения родителей. Согласно данным доклада регионального Уполномоченного по правам ребенка, ежегодно порядка 180 детей становятся социальными сиротами. Действующие государственные учреждения (например, СОГБДОУ «Дом ребёнка „Солнышко”») принимают изъятых детей, при этом разлучение ребенка с мамой критично сказывается на психоэмоциональном развитии детей и формировании детско-родительских отношений, особенно у матерей из числа сирот.

За 12 лет работы «Смоленского дома для мамы» в приюте проживали 679 человек, которые оказались на грани изъятия/отказа от ребенка по разным обстоятельствам. Каждая пятая мать – выпускница коррекционного интерната, 7 из 10 женщин – мамы из числа сирот, каждая третья женщина пострадала от семейного насилия. Обратившиеся за проживанием женщины отмечали недостаточность собственных ресурсов для самостоятельного преодоления кризиса (напр., отсутствие собственного жилья, нетрудоустроенность и отсутствие постоянных источников дохода). 74 % из обратившихся женщин указали низкий уровень доходов.

В ряде случаев наблюдалась когнитивная несостоятельность матери (в т. ч. обусловленная ментальными нарушениями и особенностями развития). Также у большинства обратившихся за приютом женщин наблюдались психологические сложности, в т. ч. высокий уровень тревожности, агрессии, обиды, вины, наличие непроработанных травматических переживаний. Одним из наиболее сложных следствий кризиса становилась невозможность самостоятельно обеспечить безопасное жилье для мам и детей. Все женщины на момент зачисления в приют «Смоленского дома для мамы» были под угрозой изъятия/отказа от ребенка.

Основная личностная особенность матерей, проживающих в приюте – низкий уровень субъектности. Именно он становился основой формирования созависимого поведения, системности ситуаций семейного насилия по отношению к женщине и детям, приводил к отсутствию документов, постоянного места жительства и источника доходов, искажению или отказу от выполнения родительских обязанностей по воспитанию детей. В такой ситуации женщине сложно выстроить приоритеты, определить собственные задачи и последовательно их решать.

Чтобы помочь матерям с детьми обеспечить безопасное жилье и иные потребности, решить вопросы со своим жильем и постоянным источником дохода, улучшить понимание и реализацию родителями потребностей детей, центром оказывается система комплексной помощи. В нее входят: 1) формирование осознанности как ключевого компонента субъектности (В. А. Слободчиков, К. А. Абульханова, И. А. Серегина); оно происходит в результате участия благополучателей проекта во всех мероприятиях, в первую очередь, психологических консультациях и тренингах; 2) пошаговое планирование вместе с сотрудником задач, на основе которых строится индивидуальная карта социализации семьи, а также постепенная реализация планов, ведет к развитию активности и самостоятельности личности; 3) развитие самостоятельности личности происходит через обучение ведению домохозяйства от сопровождаемого проживания к постепенному выходу на самостоятельное с пролонгированным патронажем при необходимости (например, при работе с матерями с ментальными сложностями, с матерями – выпускницами интернатов).

Для оценки развития субъектности благополучателей предусмотрено измерение уровня субъектности (тест И. А. Серегинной, Е. Н. Волковой) в процессе входного и итогового тестирования. На данных диагностики основано выстраивание всей системы комплексной помощи. В исследовании, проведенном в 2025 г. в «Смоленском доме для мамы», приняли участие 14 матерей, проживающих в приюте и получающих помощь без проживания. Методика: Опросник субъектности И. А. Серегинной, Е. Н. Волковой. Форма проведения – очно на бумажном носителе. По результатам первичной диагностики было выяснено, что 35 % матерей (5 чел.) имеют низкий уровень субъектности, 65 % матерей (9 чел.) имеют средний уровень субъектности, высокого уровня субъектности выявлено не было. При этом средние показатели выборки (среднее) $M_{cp}=35$ и наиболее частые показатели (мода) $M_o=37$ смещены в сторону нижней границы нормы. Необходимо отметить, что нормативность показателей в тесте И. А. Серегинной, Е. Н. Волковой рассчитана для подростков, стандартизированных данных для выборки из

взрослых респондентов в открытом доступе не опубликовано. Таким образом, в группе матерей из кризисных кровных семей показатели субъектности, а именно, активности, способности к рефлексии, свободы выбора и ответственности за него, осознания собственной уникальности, понимания и принятия другого, саморазвития [5; 9] были в среднем ниже подростковой нормы нормотипичных несовершеннолетних 13–17 лет. Между тем, все наши респонденты были не ограничены и не лишены родительских прав. Соответственно, должны обеспечивать безопасное жилье, удовлетворение всех потребностей ребенка, его развитие и обучение. Поскольку высокий уровень субъектности важен для успешной реализации родительских функций, а субъектность обладает динамическим характером, особую значимость приобретает создание организационно-педагогических условий развития субъектности матерей в условиях кризисного центра. Что позволяет достигать основную цель работы центра.

Главной целью работы кризисного центра «Смоленский дом для мамы» является оказание комплексной помощи женщинам в кризисе и их детям, направленной на активизацию внутренних и внешних ресурсов семьи для выхода из сложной жизненной ситуации и предотвращения социального сиротства.

Ежегодно поддержку Центра получают более чем две тысячи нуждающихся, им оказывается гуманитарная и консультативная помощь. Мамы с детьми и беременные женщины, которым необходимо убежище или приют, получают его на безвозмездной основе. Средняя продолжительность пребывания в приюте составляет 3–6 месяцев. За это время у детей и матерей, прошедших полный курс психолого-социальной реабилитации, улучшается психологическое благополучие: снижается тревожность, уменьшаются агрессия, вина и обида. Повышается уровень осознанности и активности в решении своих социальных задач. Центр содействует получению образования или переквалификации матерей, их трудоустройству, сопровождает в оформлении пособий и документов, психологи помогают пережить травму и переосмыслить свою систему ценностей. Проведение мероприятий по трудовой реабилитации способствует развитию эмоционально-волевой сферы, формированию хозяйственно-бытовых и трудовых навыков, успешной социально-психологической реабилитации матерей. Мероприятия по рекреации направлены на оздоровление и укрепление иммунитета подопечных. Все это обуславливает увеличение активности матерей по изменению своей жизненной ситуации, улучшение социального благополучия матерей с детьми (решение вопросов с документами, медицинским полисом, регистрацией, выплатами, пособиями, жильем, трудоустройством и иных).

Ввиду разных исходных социально-педагогических и физиологических возможностей матерей, а также в силу ограниченности временных сроков пребывания в приюте, не все женщины могут достичь одинаково высокого уровня развития субъектности. Социально-педагогические возможности детерминированы физиологическими возможностями матери, социальным статусом женщины, напр., мама из числа сирот, мама-студент и др. Под физиологическими возможностями, влияющими на динамику развития субъектности, мы понимаем наличие ментальных нарушений и особенностей развития, нарушение анализаторных систем, наличие иных физиологических

нарушений, инвалидизирующих маму либо существенно ухудшающих ее уровень жизни. Присоединяясь к мнению К. А. Абульхановой, мы не ограничиваем предзаданным пороговым значением уровень развития субъектности матерей из кризисных кровных семей, а предполагаем дальнейшую эскалацию субъектности. При этом скорость изменений и их целенаправленность индивидуальны для каждой подопечной семьи.

Благодаря системе комплексной помощи, которую получают подопечные «Смоленского дома для мамы», предотвращается социальное сиротство детей. А матери получают возможность развить уровень своей субъектности до уровня, необходимого для преодоления кризисной ситуации. 91 % женщин спустя год после выхода из приюта сохраняют детей в семье и ведут самостоятельное домохозяйство. Всего за 12 лет работы «Смоленского дома для мамы» получили комплексную помощь с проживанием 282 женщины (мамы и кризисные беременные). Было предотвращено социальное сиротство 362 детей.

На выездном заседании Совета Федерации ФС РФ 03.10.24 был заслушан доклад о проектной деятельности «Смоленского дома для мамы», по итогам обсуждения которого было отмечено, что центром «ведется системная работа по решению системных задач области» (Е. А. Тополева-Солдунова). Мы не можем полностью устранить причины проблем целевой группы. Однако наличие устойчивых результатов говорит о необходимости нашей работы.

Выводы исследования подтверждают актуальность проблематики и очерчивают **перспективы** ее дальнейшего изучения. Так, результаты диагностики уровня субъектности матерей нуждаются в стандартизации в соответствии с социальным статусом и нозологией матерей. Благодаря стандартизации можно определить нормативные показатели для матерей с ментальными нарушениями (например, выпускниц коррекционных интернатов), матерей из числа сирот и лиц, оставшихся без попечения родителей. Эти данные позволят изменить в дальнейшем систему помощи кризисным матерям в соответствии с их возможностями, а также помогут в постановке достижимых целей для развития каждой женщины.

Полученные данные внесут вклад в развитие андрагогики, в которой, в настоящий момент, не рассматривается углубленно педагогика кризисных матерей, не учитывается влияние уровня субъектности на преодоление кризиса и сохранения ребенка в семье. Долгосрочным социальным эффектом практического воплощения результатов настоящего исследования станет сохранение детей в кровных семьях (более года после выхода из приюта кризисного центра) и устойчивые показатели социального благополучия семьи.

Список литературы

1. **Аветисян, В. С.** Социокультурная коммуникация субъектов семейного микросоциума / В. С. Аветисян // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1. – С. 138–145.
2. **Абульханова, К. А.** Субъект и субъектность: проблема определения качества / К. А. Абульханова // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. – Москва : ГОРОД, 2012. – С. 49–62.

3. **Васягина, Н. Н.** Социально-психологический портрет матери, применяющей насильственные методы воспитания / Н. Н. Васягина, А. В. Саночкина // Специальное образование. – 2024. – № 3(75). – С. 95–112. – EDN: OSWJYZ.
4. **Гришина, А. В.** Структура субъектности подростков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости / А. В. Гришина, Е. Н. Волкова // Вестник Мининского университета. – 2018. – № 1(22). – С. 14.
5. **Каленов, А. А.** К вопросу понимания субъектности и ее структуры в научных исследованиях / А. А. Каленов // Образование и воспитание. – 2017. – № 1(11). – С. 3–7.
6. **Леонтович, А. В.** Модель становления субъекта собственной деятельности учащихся в общеобразовательной школе / А. В. Леонтович // Мир психологии. – 2024. – № 1(116). – С. 38–56. – DOI: 10.51944/20738528_2024_1_38. – EDN: HPANKG.
7. **Мазурчук, Е. О.** Субъектная позиция родителей в семейном воспитании / Е. О. Мазурчук, Н. И. Мазурчук // Стратегические ориентиры современного образования : сб. науч. статей / Уральский гос. пед. ун-т ; [под общ. ред.: С. А. Минюровой, Ю. И. Биктуганова]. – Екатеринбург, 2020. – Ч. 2. – С. 35–38. – DOI: 10.26170/Kso-2020-99.
8. **Рогинская, Г. В.** К вопросу о технологии развития взрослого человека как субъекта совместной деятельности / Г. В. Рогинская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 22(53). – С. 367–368.
9. **Серегина, И. А.** Психологическая структура субъективности как личностного свойства педагога: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Серегина Илона Альбертовна ; РАО, Психологический ин-т им. Л. Г. Щукиной. – Москва, 1999. – 26 с.
10. **Сенченков, Н. П.** Педагогический анализ понятий «ценность», «ценностная направленность», «ценностная направленность личности» / Н. П. Сенченков, М. В. Макаров // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 1(132). – С. 189–199. – EDN: ZMXOIX.
11. **Слободчиков, В. И.** Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Информ.-издат. отдел Екатеринбургской епархии, 2010. – 263 с.
12. **Щукина, М. А.** Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Щукина Мария Алексеевна ; С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2004. – 19 с.
13. **Якименко, А. Ю.** Субъектность личности как фактор устойчивости к информационно-психологическому воздействию в цифровой среде / А. Ю. Якименко, А. Е. Константинов // Человеческий капитал. – 2026. – № 1(205). – С. 160–170. – DOI: 10.25629/НС.2026.01.14.

Senchenkov N. P.,
Stepanova T. S.

**Development of the Subjectivity of Mothers from Crisis Blood Families
(on the example of the Smolensk House for Mothers)**

The purpose of the article is to pose the problem of the development of subjectivity of mothers from crisis blood families (on the example of the crisis center Smolensk House for Mothers). The results of the systematization of scientific and philosophical ideas about subjectivity are presented, and the analysis of the key components of its structure is carried out. The results of the study of subjectivity in mothers living in a crisis center are reflected. The obtained data will contribute to the development of andragogy, which currently does not consider in depth the pedagogy of crisis mothers, and does not take into account the influence of the level of subjectivity on overcoming the crisis and preserving the child in the family.

Key words: *subjectivity, mothers' subjectivity, Indicators of subjectivity, crisis life situation, development of subjectivity*

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.014.52:005.8:001.891

Гарькин Игорь Николаевич,
канд. техн. наук, канд. ист. наук,
заведующий кафедрой «Архитектура,
реставрация и дизайн»
ФГАОУ ВО «Российский университет
дружбы народов им. Патриса Лумумбы»
igor_garkin@mail.ru

Преодоление «Провала Макнамары» в оценке качества высшего образования: разработка комплексной модели на основе интеграции количественных и качественных показателей

В статье исследуется проблема «Провала Макнамары» в контексте оценки качества деятельности образовательных организаций высшего образования. Анализируется существующая практика, основанная преимущественно на легко измеряемых количественных показателях (публикационная активность, цитируемость, средний балл ЕГЭ), которая приводит к искажению реальной картины качества образования и игнорированию фундаментальных аспектов образовательной миссии. Предлагается комплексный подход к решению данной проблемы, основанный на методологии триангуляции данных и интеграции качественных и количественных индикаторов в единую модель. Разработан математический аппарат для расчета интегрального показателя качества, учитывающего весовые коэффициенты, определённые на основе консенсуса ключевых стейкхолдеров. Предложенная модель направлена на создание более сбалансированной, объективной и многоаспектной системы оценки, способствующей реальному повышению качества образования, а не погоне за формальными метриками.

Ключевые слова: провал Макнамары, оценка качества образования, высшее образование, количественные метрики, качественные метрики, комплексная оценка, интегральный показатель

Введение

Постановка проблемы и актуальность. В современных условиях высшее образование развивается в контексте возрастающей конкуренции между образовательными организациями и ужесточения требований к эффективности, открытости и подотчетности их деятельности. Для управления и сравнительного анализа университетов все шире применяются различные системы мониторинга и рейтингования – как национального, так и международного уровней. Фундаментом подобных систем, как правило, выступают преимущественно количественные индикаторы: число публикаций в ведущих наукометрических базах, показатели индекса цитируемости, объем привлеченного финансирования на научно-

исследовательские и опытно-конструкторские работы (НИОКР), уровень трудоустройства выпускников и другие метрики [3; 7]. Данные параметры действительно отражают важные аспекты функционирования вузов и служат основой для объективных сравнений. Однако доминирование исключительно количественного подхода порождает системные деформации в управлении образовательными организациями, что делает проблему совершенствования оценочных систем одной из приоритетных в современной педагогической науке и образовательной политике.

Степень разработанности проблемы. Феномен избыточной опоры на формализованные метрики при оценке сложных социальных систем широко обсуждается в зарубежной и отечественной научной литературе. В контексте управления университетами исследователи фиксируют нарастающее противоречие между требованиями рейтинговых систем и реальными целями образовательной деятельности [1; 5]. Вместе с тем комплексные методологические решения, позволяющие операционализировать качественные характеристики образовательного процесса и интегрировать их с количественными показателями в единую валидную модель оценки, в отечественной науке остаются недостаточно разработанными. Это обуславливает необходимость создания специального инструментария, учитывающего специфику российской системы высшего образования и требования ключевых стейкхолдеров [2; 4].

Цель исследования. Целью настоящей статьи является разработка научно обоснованной концептуальной и методологической базы, позволяющей интегрировать в системы оценки качества деятельности вузов как количественные, так и качественные (трудноформализуемые) показатели на основе принципа триангуляции данных и стейкхолдер-ориентированного подхода к определению весовых коэффициентов.

Научная новизна исследования состоит в разработке взвешенной интегральной модели оценки качества деятельности образовательных организаций высшего образования.

Теоретическая значимость работы определяется расширением методологической базы педагогической квалиметрии: концептуализацией феномена «Провала Макнамары» применительно к оценке высшего образования, систематизацией его проявлений на институциональном уровне и обоснованием принципов построения многомерных оценочных моделей, интегрирующих данные различной природы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенная модель может быть непосредственно применена образовательными организациями для формирования внутренних систем обеспечения качества, а также органами управления образованием – при разработке и актуализации национальных систем мониторинга и аккредитации вузов. Инструментарий модели адаптируем к различным типам и профилям образовательных организаций и допускаем поэтапное внедрение в существующие управленческие практики.

Методы и пути решения

Для эффективного преодоления феномена «Провала Макнамары» требуется институционализация перехода от одномерных количественных моделей оценки к многомерным комплексно-интегративным системам

мониторинга и анализа качества высшего образования. Подобные модели должны основываться на ряде фундаментальных принципов и использовать широкий спектр методов и инструментов сбора, интерпретации и верификации данных [6].

Ключевым методологическим основанием такой модели становится принцип триангуляции данных, предполагающий не сведение процесса оценки к одному типу информации, а целенаправленное интегрирование данных, поступающих из разнородных и максимально независимых источников. Это позволяет значительно повысить валидность и надежность оценочных суждений, снизить риск односторонних интерпретаций и создать условия для формирования комплексного представления о качестве образовательной деятельности.

В рамках данного подхода выделяются три основных класса данных, каждый из которых обеспечивает собственный вклад в объективизацию и детализацию процесса оценки:

1. Административные (формализованные) данные – традиционный массив количественных индикаторов, на основе которых строится современная система мониторинга деятельности вузов: количество публикаций преподавателей и научных сотрудников в рецензируемых изданиях, число выданных патентов, объем привлеченного финансирования, показатели публикационной и инновационной активности, динамика международного сотрудничества, численность обучающихся и выпускников, удовлетворение формальным требованиям аккредитационных и рейтинговых агентств. Эти данные остаются важной составляющей мониторинга, обеспечивающей стабильную и сопоставимую основу для межвузовского сравнения, однако не могут быть исчерпывающим критерием качества.

2. Анкетные и социологические данные, получаемые в результате регулярного проведения масштабных опросов ключевых стейкхолдеров образовательного процесса, – студентов, выпускников, работодателей, преподавателей. В рамках данной категории собираются сведения о субъективной удовлетворенности обучающихся качеством образовательных программ, уровнем поддержки и сопровождения, состоянием учебной и внеучебной инфраструктуры, возможностями участия в исследовательской, проектной и общественной деятельности. Для выпускников акцентируется анализ карьерных траекторий, востребованности полученных компетенций на рынке труда, степени долгосрочной адаптации и успешности. В отношении работодателей проводится сбор информации об оценке качества подготовки молодых специалистов, полноте и релевантности сформированных профессиональных компетенций, запросах к обновлению содержания обучения и взаимодействию с университетами. Совмещение этой информации с административными показателями позволяет получать более дифференцированную и человекоцентрированную картину качества образовательной среды.

3. Данные, получаемые в результате экспертной оценки и независимого аудита образовательной деятельности. В данном случае речь идёт о привлечении профессиональных внешних и внутренних экспертов – представителей академического сообщества, индустрии,

профессиональных ассоциаций и других организаций – для проведения анализа содержания и структуры образовательных программ, учебно-методических комплексов, организации учебных занятий, оценки проектной и исследовательской активности студентов. Экспертная оценка может включать анализ учебных и итоговых работ выпускников, посещение занятий с целью аудита качества преподавания, проведение собеседований с преподавателями и студентами, анализ корпоративных, профессиональных, этических и иных аспектов образовательной среды [8]. Полученные в результате экспертных процедур материалы позволяют верифицировать и дополнять данные, извлекаемые из административной и социологической компонент оценки.

Интеграция выявленных источников данных в единую аналитическую экосистему, реализуемую с использованием современных управленческих и цифровых инструментов, представляется необходимым условием для формирования полноты, надежности и адресности оценки качества деятельности вузов. Такой подход позволяет не только избежать редукционизма количественных моделей, но и создать прочную основу для принятия содержательных и стратегически обоснованных управленческих решений, способствующих устойчивому развитию университетских экосистем.

Разработка и внедрение качественных индикаторов оценки образовательного процесса представляет собой одну из приоритетных задач современной педагогической практики, особенно в условиях актуализации вопросов совершенствования внутренней системы обеспечения качества образования. В частности, особую сложность представляет формализация оценки трудноизмеримых аспектов, что требует систематизации методов и инструментов сбора валидной и надежной информации. Ниже раскрываются подходы к формализации оценки трех ключевых компонентов образовательного процесса: качества преподавания, развития компетенций обучающихся и состояния образовательной среды.

Во-первых, оценка качества преподавания требует использования комплексных многоуровневых процедур, способствующих объективизации получаемых данных. В рамках данной задачи может быть развернута система независимого и взаимного экспертного рецензирования учебных занятий, включающая как оценку лекций и семинаров коллегами по заранее разработанным критериям, так и анализ видеофиксаций учебных занятий с последующим обсуждением результатов в экспертных группах. Дополнительно внедряется регулярная процедура сбора и анализа обратной связи от обучающихся посредством анонимного анкетирования по различным параметрам преподавания (структура и содержание, взаимодействие с аудиторией, степень стимулирования самостоятельной работы, педагогическая поддержка и др.). Комплексность подхода обеспечивает повышение достоверности получаемой информации и способствует развитию профессиональных компетенций преподавателей за счет реализации механизмов обратной связи и самоанализа.

Во-вторых, значимым аспектом системы оценки выступает развитие ключевых и профессиональных компетенций обучающихся. Эффективным инструментом в данном контексте является анализ индивидуальных

и коллективных портфолио студентов, отражающих динамику формирования компетентностей на протяжении образовательного цикла. Применяются комплексные ситуационные и проектные задания (кейсы), имитирующие реальные профессиональные ситуации, с использованием критериев, разработанных на основании требований образовательных стандартов и профессиональных сообществ. Для получения объективных данных о сформированности отдельных универсальных и метапредметных компетенций возможно использование стандартизированных инструментов диагностики, в том числе психометрически обоснованных тестов для оценки критического мышления, аналитических и коммуникативных способностей.

В-третьих, при оценке качества образовательной среды применяется интегративный подход, сочетающий количественные и качественные методы. Важную роль здесь играют анонимные социологические опросы студентов и преподавателей, позволяющие выявить уровень психологического комфорта, степень включенности всех участников образовательного процесса, оценить условия для студенческой самореализации и академического взаимодействия. Кроме того, анализируется доступность и разнообразие внеучебных и досуговых активностей, институциональные механизмы поддержки инициатив и развития творческого потенциала обучающихся. Особое внимание уделяется созданию доверительной и инклюзивной среды, что рассматривается как необходимое условие стабильного повышения качества образовательных результатов.

Таким образом, формализация оценки указанных аспектов через внедрение комплексных, научно обоснованных индикаторов позволяет не только повысить прозрачность, воспроизводимость и объективность образовательного процесса, но и создает условия для целенаправленного совершенствования педагогической практики и устойчивого развития образовательных организаций.

В современных условиях повышения требований к качеству образования особое значение приобретает разработка и внедрение стейкхолдер-ориентированного подхода к определению весомости (значимости) показателей, используемых для комплексной оценки образовательной деятельности [17]. В отличие от традиционных административных или волонтаристских моделей, предполагающих одностороннее назначение весовых коэффициентов исключительно экспертной группой или руководством образовательной организации, стейкхолдер-ориентированный подход основывается на системном вовлечении всех ключевых участников образовательного процесса в процедуру принятия решений.

Данный подход предполагает организацию многоступенчатого согласовательного процесса, в котором участвуют представители различных групп заинтересованных сторон, включая образовательный и научно-педагогический персонал (академическое сообщество), студентов, выпускников, работодателей, представителей органов государственной власти и регулирующих структур. Совместное обсуждение позволяет выявить и сбалансировать разнонаправленные интересы стейкхолдеров, повысить прозрачность и обоснованность принятия

решений, способствовать легитимности и практической применимости разрабатываемых индикаторов и критериев.

Для реализации такого подхода эффективно применяются научно обоснованные методы коллективной экспертизы и агрегирования мнений, позволяющие формализовать процесс определения значимости показателей на основе участия широкой экспертизы. Одним из наиболее признанных инструментов в данном контексте выступает метод анализа иерархий (МАИ, англ. Analytic Hierarchy Process, АНР), предусматривающий декомпозицию сложной задачи на совокупность иерархически связанных критериев, парных сравнений показателей и последующей агрегированной оценки их относительной значимости на основе консенсуса экспертных групп [8]. Применение МАИ обеспечивает возможность учета индивидуальных и коллективных приоритетов, выявления потенциала конфликтов или противоречий между интересами разных стейкхолдеров.

Еще одним широко используемым инструментом является метод Дельфи, построенный на принципах проведения последовательных раундов анонимного опроса экспертов с последующим анализом и статистической обработкой полученных данных, направленных на достижение максимально обоснованного с точки зрения коллективного мнения распределения весов между показателями. За счет итеративного характера метод Дельфи снижает влияние индивидуальной предвзятости и стимулирует экспертов к выработке консолидированной позиции.

Интеграция данных методов в управленческую практику образовательных организаций не только способствует более точному и справедливому отражению приоритетов всех участников образовательного процесса, но и формирует устойчивую платформу для постоянной корректировки критериев качества с учетом изменяющихся образовательных и профессиональных требований [18]. Реализация стейкхолдер-ориентированного подхода обеспечивает повышение доверия к системе оценки качества образования, укрепление партнерских взаимоотношений между всеми заинтересованными сторонами, существенное повышение релевантности и валидности конечных управленческих решений.

Для комплексной интеграции разнородных показателей в единую систему оценки качества деятельности университета предлагается использование взвешенной интегральной модели, базирующейся на построении сводного интегрального индекса качества – I_q . Данный индекс призван агрегировать многообразие количественных и качественных характеристик различных аспектов работы вуза в обобщенную метрику, что обеспечивает объективную и сопоставимую оценку на стратегическом уровне управления [9].

Расчет итогового интегрального индекса качества (I_q) осуществляется по следующей формальной модели,

где:

$$I_q = \sum_{i=1}^n (w_i \cdot K_{i,norm})$$

I_q – итоговый интегральный индекс качества образовательной организации;

i – индекс системы показателей, отражающих различные направления деятельности (например, $i=1$ – научно-исследовательская активность, $i=2$ – качество образовательного процесса, $i=3$ – взаимодействие с рынком труда, $i=4$ – качество образовательной среды и т. д.);

w_i – весовой коэффициент i -го блока, определяемый консенсусным методом на основе процедур участия стейкхолдеров (условие нормировки: $\sum w_i=1$);

$K_{i,norm}$ – нормализованная агрегированная оценка по i -му блоку.

Каждый нормализованный групповой показатель $K_{i,norm}$ представляет собой модель агрегирования внутренней структуры данных – как количественного, так и качественного характера. Внутренняя формула вычисления имеет вид:

$$K_i = \alpha Q_{quant} + \beta Q_{qual}$$

где:

Q_{quant} – нормализованный показатель агрегированных количественных метрик внутри блока (например, количество научных публикаций, индекс цитируемости, доля трудоустроенных выпускников, средний балл поступающих);

Q_{qual} – агрегированный показатель качественных индикаторов (например, экспертные оценки значимости полученных научных результатов, удовлетворённость студентов условиями обучения, данные опросов работодателей);

α, β – внутренние весовые коэффициенты, отражающие относительную значимость количественной и качественной составляющих в группе ($\alpha + \beta = 1$), определяемые на основе экспертного обсуждения с учётом специфики направления.

Процедура нормализации служит критически важным инструментом обеспечения сопоставимости первичных данных, так как позволяет устранить различия в числовых диапазонах, измерительных шкалах и единицах анализа. Для количественных показателей обычно используются методы линейной нормализации, такие как min-max или z-нормировка. В отношении качественных данных, представленных в лингвистическом формате («низкий», «средний», «высокий», экспертные интервью и др.), оправдано применение методов нечеткой логики, которые дают возможность переводить субъективные категории в формализованные числовые веса с учётом степени неопределенности или размытости суждений [10; 11]. В качестве примера, экспертная оценка уровня инклюзивности образовательной среды может быть представлена по шкале Ликерта от 1 до 5, а затем нормирована, либо интерпретирована с использованием нечетких множеств для включения промежуточных степеней принадлежности.

Пример внутренней структуры блока «Взаимодействие с рынком труда» может включать количественные показатели (процент выпускников, нашедших работу по специальности в течение года после выпуска, количество заключённых договоров с работодателями, количество программ с практико-ориентированным обучением) и качественные индикаторы (оценка удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников, экспертная оценка степени интеграции практической деятельности в учебный процесс) [14; 15].

Аналогично, для «Научно-исследовательской деятельности» количественные индикаторы могут включать число публикаций в ведущих научных журналах, показатель привлечённых грантовых средств, количество патентов; качественные – экспертная оценка инновационности результатов исследований, результаты международного научного партнерства, уровень вовлечённости студентов и молодых учёных в исследовательскую деятельность [19].

Реализация данной модели позволяет не только получить консолидированный индекс, отражающий интегральное качество деятельности образовательной организации, но и осуществлять параметрический анализ структуры вклада отдельных направлений [13; 17]. Визуализация профиля сильных и слабых сторон университета по каждому из ключевых блоков способствует не только повышению прозрачности контроля качества, но и становится инструментом стратегического планирования, позволяя целенаправленно развивать наиболее значимые или проблемные направления. Модель адаптивна к изменению структуры и состава индикаторов, поддерживает многократное уточнение весовых коэффициентов с учетом эволюции внешних и внутренних требований образовательной среды [20].

Выводы

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы, отражающие его научную и практическую значимость.

1. Теоретический вклад. Установлено, что «провал Макнамары» является системообразующим дисфункциональным механизмом в управлении качеством высшего образования: монополия количественных метрик закономерно приводит к подмене образовательной миссии университета, погоней за формальными показателями. Данный вывод расширяет теоретическое понимание природы управленческих искажений в академической среде.

2. Методологический вклад. Разработана и обоснована комплексная модель оценки качества образования, базирующаяся на принципе триангуляции и интеграции количественных и качественных данных. Предложен математический аппарат корректного агрегирования разнородных показателей в прозрачный интегральный индекс, что устраняет ключевое методологическое ограничение существующих рейтинговых систем.

3. Практическая значимость. Вовлечение всех заинтересованных сторон в определение критериев и их весомости повышает легитимность оценочных процедур и обеспечивает их соответствие реальным запросам общества и экономики. Внедрение модели способно трансформировать систему оценки из контрольно-карательного инструмента в механизм стратегического управления и диагностики качества.

4. Перспективы. Научную и прикладную ценность представляет апробация модели в пилотных вузах с отработкой конкретных методик сбора и анализа качественных данных, что составляет приоритетное направление дальнейших исследований.

Список литературы

1. **Амирова, Д. Р.** Оценка эффективности реализации целевых программ на региональном уровне / Д. Р. Амирова, Н. А. Коробкова, Л. А. Королева // Друkerовский вестник. – 2025. – № 2(64). – С. 241–250.

2. **Бакушев, С. В.** Инновации в образовании / С. В. Бакушев // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2024. – № 11. – С. 28–32.
3. **Бакушев, С. В.** Повышение качества инженерного образования / С. В. Бакушев // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2024. – № 2. – С. 42–46.
4. **Бессонова, О. А.** Совершенствование инженерно-строительной подготовки студентов на базе игрофицированных электронных образовательных ресурсов / О. А. Бессонова, Л. И. Миронова // *Пространство педагогических исследований*. – 2026. – Т. 3, № 1. – С. 15–25.
5. **Везиров, Т. Г.** Применение цифровых образовательных технологий для повышения эффективности научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры / Т. Г. Везиров // *Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование»*. – 2025. – № 2(126). – С. 12–17. – EDN: ZYNTLK.
6. **Гарькин, И. Н.** Подготовка главного инженера проекта в строительстве на основе составления психолого-профессионального портрета / И. Н. Гарькин // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. – 2020. – № 1(64). – С. 22–27.
7. **Гарькин, И. Н.** Что стимулирует усиление конкуренции между отечественными университетами: анализ феномена «Эффект красной королевы» / И. Н. Гарькин, С. А. Войнаш, Н. И. Фомин // *Известия Тульского государственного университета. Педагогика*. – 2025. – № 3. – С. 29–38.
8. **Гарькина, И. А.** Системный подход к повышению качества образования / И. А. Гарькина, А. М. Данилов // *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. – 2013. – Т. 19, № 4. – С. 4–7.
9. **Гарькина, И. А.** Формирование компетенций бакалавров при изучении дисциплины «Высшая математика» в строительном ВУЗе / И. А. Гарькина // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. – 2019. – № 4(61). – С. 42–49.
10. **Закиева, Р. Р.** Педагогические измерения в инженерном образовании : учебное пособие / Р. Р. Закиева, Р. А. Арсланова, С. Д. Шкурпит. – Казань : Казанский гос. энергетический ун-т, 2025. – 72 с. – EDN: MYSTKD.
11. **Закиева, Р. Р.** Проектирование содержания инженерного образования / Р. Р. Закиева // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. – 2024. – № 3(44). – С. 169–172.
12. **Киселева, Г. Н.** Формирование имиджа общеобразовательных организаций / Г. Н. Киселева // *Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование»*. – 2025. – № 4–2(130). – С. 77–81.
13. **Ненашев, М. Б.** Мотивация – ценность – деятельность / М. Б. Ненашев, А. Н. Дахин // *Народное образование*. – 2025. – № 1(1512). – С. 183–192.
14. **Никитина, Н. П.** Методы профессионального обучения архитектора на пропедевтическом уровне (формирование архитектурно-проектной компетентности в УрФУ) / Н. П. Никитина, А. Ю. Истратов // *Вестник*

- Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 2(126). – С. 46–54. – EDN: PXQCWE.
15. **Паникарова, С. В.** Оценка научной результативности университетов: институциональный подход / С. В. Паникарова, М. В. Власов, П. Д. Кузнецов // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 5(105). – С. 80–89.
 16. **Резник, С. Д.** Управление системой получения высшего образования в России: ключевые ориентиры планируемых преобразований / С. Д. Резник, О. В. Холькина // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2025. – № 12. – С. 9–18.
 17. **Реализация концепции системы** дополнительного профессионального образования на примере кафедры промышленного, гражданского строительства и экспертизы недвижимости / Л. И. Миронова, А. А. Космодемьянова, К. В. Бернгардт, Н. И. Фомин // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 3. – С. 231–243.
 18. **Фомин, Н. И.** Образовательный кластер инженерного творчества для обеспечения инновационной деятельности выпускников архитектурно-строительных специальностей / Н. И. Фомин, Л. И. Миронова // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 2. – С. 146–154.
 19. **Яковенко, Т. В.** Метод сквозного проектного преемства как педагогическая стратегия непрерывного развития проектно-исследовательских компетенций будущих специалистов / Т. В. Яковенко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 1(132). – С. 125–132.

Garkin I. N.

**Overcoming the “McNamara Gap” in Higher Education Quality Assessment:
Developing a Comprehensive Model Based on the Integration of Quantitative
and Qualitative Indicators**

Paper analyzes the problem of the “McNamara Gap” in the context of assessing the performance of higher education institutions. It examines current practices, which rely primarily on easily measurable quantitative indicators (publication activity, citations, average Unified State Exam scores), distorting the true picture of educational quality and ignoring fundamental aspects of the educational mission. A comprehensive approach to solving this problem is proposed, based on a methodology for data triangulation and the integration of qualitative and quantitative indicators into a single model. A mathematical framework has been developed for calculating an integrated quality indicator, taking into account weighting factors determined by consensus among key stakeholders. The proposed model aims to create a more balanced, objective, and multifaceted assessment system that promotes genuine improvement in educational quality, rather than the pursuit of formal metrics.

Key words: McNamara failure, education quality assessment, higher education, quantitative metrics, qualitative metrics, comprehensive assessment, integrated indicator, stakeholders

УДК 17.023.35

Решетило Анна Валерьевна,
ассистент кафедры
социально-гуманитарных дисциплин
и методик их преподавания
Старобельского факультета (филиала)
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
reshetilo20@yandex.ru

Рудь Мария Валентиновна,
д-р пед. наук, доцент,
директор Института педагогики и психологии,
профессор кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
maria.rud_73@mail.ru

Теоретические аспекты развития субъективного благополучия педагогов

В данной статье раскрывается сущность понятия «субъективное благополучие педагога». Охарактеризованы факторы и признаки субъективного благополучия современного педагога. Отмечается, что студенчество является значимым и сензитивным периодом в плане формирования социальной зрелости студентов, выступающим важным фактором их будущего профессионального становления. Авторы дают практические рекомендации по решению проблемы развития субъективного благополучия и подчеркивают, что следует акцентировать внимание на проблемы профессионального и эмоционального выгорания, повышения уровня материального благополучия и уменьшения занятости.

Ключевые слова: субъективное благополучие, педагог, образование, развитие, самореализация

Актуальность. В современных реалиях трансформации отечественной системы образования личность педагога как профессионала и двигателя образовательных инноваций вызывает особый интерес в психолого-педагогических научных исследованиях. Развитие педагога в различных направлениях видится нам одной из основ необходимых преобразований в современной педагогической отрасли.

Сегодня актуализируется вопрос нагрузки педагогических сотрудников. Возникновение стрессовых ситуаций, которые сопровождают педагогическую деятельность, приводят к профессиональным деформациям, выгоранию, что негативно сказывается на развитии отечественной системы педагогического образования.

Проблема благополучия педагога, которая включает в себя различные аспекты, может стать залогом повышения эффективности и продуктивности системы взаимоотношений субъектов образовательного процесса.

Субъективное благополучие педагогов представляет собой сложный конструкт, включающий когнитивный и аффективный компоненты оценки собственной жизни, профессиональной удовлетворенности, эмоционального состояния и психологического здоровья в контексте профессиональной деятельности.

Вопросы развития субъективного благополучия педагогов актуализируются и на государственном уровне. Так, отдельные аспекты проблемы, включающие право граждан на труд, социальную защиту и достойные условия жизни, закреплены в Конституции Российской Федерации.

Особенности трудовых отношений, включающие режим работы, оплачиваемый отпуск, охрану труда, вопросы дисциплины и социального обеспечения, отображены в Трудовом кодексе Российской Федерации. Так, для педагогов установлены отдельные нормы отпуска и режима рабочего времени.

Требования к условиям труда педагогов отмечены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года).

Отдельные аспекты организации развития трудовой деятельности педагогов могут быть отображены в региональных и локальных нормативно-правовых актах.

Таким образом, учитывая актуальность и важность развития субъективного благополучия педагогов, в научно-педагогическом пространстве, развивается относительно новое направление исследований.

Ефремкина И. Н. справедливо отмечает, что у «российских педагогов одним из серьезных факторов субъективного неблагополучия является высокий уровень как физической, так и психоэмоциональной нагрузки: ненормированный режим деятельности, непрофильная деятельность, неадекватная трудовым затратам заработная плата» [3, с. 149].

Современный педагог часто сталкивается с высокой эмоциональной нагрузкой, стрессом, ненормированным рабочим днем, что, в свою очередь, приводит к снижению эффективности педагогического труда. Это негативно отражается на формировании и воспитании детей и молодежи, что может иметь негативные последствия как для конкретного региона, так и для всего государства.

Именно решение проблемы повышенной нагрузки педагогических сотрудников, снижение эмоциональной и стрессовой ситуации позволит решить многие проблемы в образовательной сфере.

Таким образом, решение проблемы развития субъективного благополучия педагогов требует объединения усилий государства и различных субъектов образовательной системы.

Тема субъективного благополучия педагогов отображена в ряде научных работ зарубежных и отечественных ученых. Так, в зарубежной психологии к вопросам субъективного благополучия педагогов обращались М. Аргайл, Эд Динер, М. Селигман, Уайтти, Эндрюс. Среди отечественных психологов данную проблему изучали М. В. Соколова, В. А. Хашченко, Р. М. Шаминов.

Целью нашей статьи стал анализ научных взглядов и сущностная характеристика процесса развития субъективного благополучия педагогов.

Научная новизна статьи состоит в том, что на основе научно-теоретического анализа уточнено понятие субъективного благополучия педагогов, дополнены сущностные особенности и факторы, влияющие на развитие субъективного благополучия педагогов.

Теоретическая значимость статьи состоит в анализе различных подходов к развитию субъективного благополучия педагогов, систематизации и обобщении основных концепций и подходов к пониманию субъективного благополучия педагогов.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы в профессиональной деятельности сотрудников образовательных учреждений разного уровня.

Для достижения цели исследования были использованы следующие методы: сравнительно-сопоставительный анализ исследований российских и зарубежных авторов; педагогическое обобщение практического опыта преподавателей теории и практики развития субъективного благополучия педагогов.

На первом этапе нашего исследования считаем целесообразным проанализировать основные научные подходы к определению понятия «субъективное благополучие».

Печеркина А. А. и Катькало К. Д. под субъективным благополучием понимают «интегральную характеристику, выражающую собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим для него важное значение» [8, с. 286]. Ученые рассматривают профессиональную самореализацию педагога как одну из важнейших составляющих субъективного благополучия. Именно ответственное отношение специалиста к своей профессиональной деятельности позволяет повысить уровень профессионального мастерства и в перспективе станет залогом улучшения отечественной педагогической мысли.

Тимофеева А. И., Ахременко С. Г., Ромашина Е. Н. отмечают, что «субъективное благополучие педагога определяется его удовлетворенностью в профессиональной сфере и в жизни в целом, т.е. когда все три составляющих субъективного благополучия удовлетворяют потребности и приносят удовольствие самому человеку» [9, с. 66].

Таким образом, ученые рассматривают субъективное благополучие педагога как интегральную характеристику, которая связана с профессиональной самореализацией, удовлетворенностью в профессиональной сфере.

Профессиональная самореализация может рассматриваться как путь к достижению и развитию субъективного благополучия педагога, а удовлетворенность в профессиональной сфере – как важный этап этого развития.

Профессиональная самореализация педагога представляет собой процесс осознанного выбора, развития и применения педагогического потенциала в контексте требований современной образовательной среды, направленный на достижение субъективного удовлетворения от профессиональной деятельности, формирования профессиональной идентичности и устойчивой способности к творческому и эффективному взаимодействию с учащимися.

Структура профессиональной самореализации педагога может быть концептуализирована как многоуровневый механизм, включающий личностный уровень, уровень профессионального мастерства и уровень институционального контекста. На личностном уровне ключевыми являются мотивационные установки, образ профессиональной деятельности и готовность к личностному росту. Здесь важны такие компоненты, как самоэффективность, устойчивость к стрессу, творческое мышление и рефлексивная способность, позволяющие педагогу осмысливать собственный опыт, извлекать уроки из ошибок и целенаправленно планировать профессиональное развитие. На уровне профессионального мастерства реализуются компетенции, связанные с методической гибкостью, адаптивностью к разнообразным образовательным ситуациям, умением организовывать учебный процесс, оценивать результаты и внедрять инновации. Наконец, институциональный контекст определяет рамки и возможности для самореализации: образовательная политика, кадровая политика и культура школы, наличие наставничества, доступ к профессиональному развитию и поддерживающая атмосфера сотрудничества. Взаимодействие этих уровней обеспечивает устойчивое функционирование процесса самореализации и его динамику во времени.

Неотъемлемой частью механизма самореализации является рефлексивная практика, включающая систематическое осмысление собственного опыта, анализ результатов деятельности, корректировку целей и стратегий профессионального поведения. Рефлексия позволяет педагогу переходить от автоматических действий к сознательному целеполаганию, что способствует более осознанному выбору методов обучения, улучшению взаимодействия с учащимися, снижению профессионального выгорания и усилению профессионального роста. Эффективная рефлексия предполагает наличие времени и условий для анализа, доступ к обратной связи и возможность интегрировать новые знания и техники в повседневную практику.

Следует отметить роль профессионального развития и непрерывного образования как факторов, поддерживающих самореализацию педагога. В условиях быстро меняющихся образовательных требований постоянное обучение, повышение квалификации, участие в профессиональных сообществах, обмен опытом и внедрение инновационных методов служат не только источниками конкретных знаний и умений, но и мощными мотиваторами, усиливающими чувство профессионального смысла и удовлетворенности от деятельности. Важную роль здесь играют наставничество и социальная поддержка в педагогическом сообществе: опытные педагоги могут передавать ценные практические знания, помогать ориентироваться в сложных ситуациях и поддерживать творческий поиск новых решений.

Именно реализация в профессиональной сфере как специалиста позволит педагогу избегать стрессовых ситуаций, чувствовать удовлетворенность от профессиональных достижений и развиваться в дальнейшем.

Характеризуя признаки субъективного благополучия, обратимся к работе Н. П. Долгих, которая выделяет:

«— субъективность, которая означает, что субъективное благополучие существует внутри индивидуального опыта;

– позитивность измерения – это не просто отсутствие негативных факторов, что характерно для большинства определений психического здоровья, но и наличие определенных позитивных показателей жизни;

– глобальность измерения включает глобальную оценку всех аспектов жизни личности в период от нескольких недель до десятков лет» [2, с. 84].

Проанализировав работы А. И. Тимофеевой, С. Г. Ахременко, Е. Н. Ромашинной, мы выделили факторы, которые определяют субъективное благополучие личности: уровень материального благополучия, занятость человека, уровень образования, религия, семья, брак, поведение и образ жизни человека.

Соответственно, отталкиваясь от мнения ученых, можем констатировать, что решение проблемы субъективного благополучия педагогов должно происходить на разных уровнях. Важно прилагать усилия на уровне государства в решении вопроса материального благополучия. Например, устанавливать доплаты за различные педагогические достижения и инициативы.

Немаловажным является и снижение занятости у педагогов. Стоит внедрять опыт, где у педагогов будут ассистенты, которые смогут заниматься документальным обеспечением профессиональной деятельности педагога.

Учитывая вышесказанное, развитие субъективного благополучия должно проводиться комплексно, систематично, учитывая все сферы жизнедеятельности человека.

Исследование, проведенное Л. Н. Захаровой, А. С. Заладиной, А. И. Махалиным и И. А. Лангман, свидетельствуют о том, что «субъективное благополучие педагогов различается в гендерных и возрастных группах. Наиболее высокий его уровень зафиксирован у учителей-мужчин и учителей старшего возраста» [4, с. 212].

В современных исследованиях депонируется различие внутриличностных и внешних факторов, которые могут оказывать влияние на благополучие работников образования. Одним из ключевых внешних факторов выступает образовательная среда как система факторов риска и поддержки, включающая условия труда, взаимоотношения в коллективе, организационные процессы и культуру школы. Мы рассматриваем роль референтности образовательной среды как механизма социальных сопоставлений и сравнительной оценки положения педагога внутри коллектива, а также значимость психологической безопасности – восприятия педагогами допуска к свободному выражению мнений, идеям и чувствам без страха негативных последствий.

Референтность как концепт социального сравнения и нормирования в образовательной среде трактуется как способность педагога соотносить свое положение, статус, достижения и ресурсы с аналогичными характеристиками других сотрудников в рамках организации. Уровень референтности может определяться как относительная доступность и легитимность сравнения с коллегами, руководством и учениками, так и степенью совпадения собственных ожиданий с теми, которые культивируются внутри образовательной системы. Взаимосвязь референтности с субъективным благополучием может реализовываться через несколько каналов. Во-первых, референтная перспектива может влиять на восприятие стабильности и

предсказуемости профессиональной роли, что в свою очередь отражается в уровне тревоги и удовлетворенности трудом. Во-вторых, сопоставление с коллегами по результатам труда и карьерному росту может формировать конкурентную или кооперативную мотивацию, что влияет на эмоциональный фон и уровень выгорания. В-третьих, динамика референтности взаимодействует с процессами социальной поддержки и признания внутри коллектива, которые служат ресурсами психологической адаптации.

Психологическая безопасность образовательной среды охватывает восприятие педагогами возможности свободно сообщать о проблемах, выражать критические замечания и предлагать изменения без страха негативных последствий для своей профессиональной позиции, репутации или личного благополучия. Этот аспект средовой динамики тесно связан с культурой доверия, прозрачностью управленческих решений, справедливостью распределения ответственности и качеством межличностных отношений в коллективе. Психологическая безопасность выступает как фактор, снижающий барьеры к открытой коммуникации, способствующий принятию инноваций и адаптации к переменам. В контексте субъективного благополучия педагогов безопасность среды выступает как защитный ресурс, снижающий риск стресса, тревоги и депрессии, а также как фактор повышения удовлетворенности трудовой деятельностью и самореализации.

Решение проблемы развития субъективного благополучия педагогов считаем возможным благодаря внедрению специальных развивающих программ в образовательных учреждениях.

Разработка специальных развивающих программ является важным этапом работы в современной системе образования. Программа должна иметь комплексный и системный характер, отображать актуальные тенденции современной педагогической мысли, учитывать индивидуальные характеристики педагогов. Это позволит снизить нагрузку на педагогический состав и, соответственно, сделает его работу более эффективной.

В этом контексте важным является подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности. Теоретико-прикладные аспекты профессиональной подготовки студенческой молодежи являются отдельным направлением научных исследований, требующим детального рассмотрения. Студенчество является значимым и сензитивным периодом в плане формирования социальной зрелости студентов, выступающим важным фактором их будущего профессионального становления. Опыт Луганского государственного педагогического университета показал, что успешность формирования социальной зрелости студентов в существующей образовательной среде университета определяется соблюдением определенных педагогических условий [6]. Приоритетным направлением в их реализации является формирование ценностных ориентаций молодежи, играющих ключевую роль в современной образовательной системе, поскольку они выступают защитным барьером для личности в условиях агрессивной политики коллективного запада и деструктивного влияния иностранных медиа.

Особенности формирования ценностных ориентаций молодежи как актуальное направление современных педагогических исследований

заслуживают отдельного основательного анализа, и мы считаем нецелесообразным рассматривать их в рамках данной научной работы. Однако, по нашему мнению, формирование ценностных ориентаций студентов педагогических специальностей является важной предпосылкой для дальнейшего развития субъективного благополучия педагогов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Подводя итог, мы считаем, что развитие субъективного благополучия педагогов требует аккумуляции усилий конкретных образовательных учреждений и соответствующих изменений в области государственной политики.

Таким образом, развитие субъективного благополучия педагога, прежде всего, связано с решением проблемы профессионального и эмоционального выгорания, повышения уровня материального благополучия и уменьшения занятости.

Референтность и безопасность взаимодействуют, формируя траекторию благополучия через механизмы социальной поддержки, открытой коммуникации и справедливости внутри образовательной организации. Эмпирическая реализация задуманных методов позволит не только проверить гипотезы, но и выработать конкретные рекомендации, направленные на повышение благополучия педагогов и создание более устойчивых и продуктивных образовательных сред.

Список литературы

1. **Байрамова, Г. Н.** Воспитательная деятельность университета как средство формирования системы ценностей будущих педагогов / Г. Н. Байрамова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4–2(130). – С. 107–113.
2. **Долгих, Н. П.** Место субъективного благополучия в структуре толерантности педагога высшей школы / Н. П. Долгих // Проблемы высшего образования. – 2012. – № 1. – С. 83–86.
3. **Ефремкина, И. Н.** Субъективное благополучие педагога как условие качества образования в контексте проблемы устойчивого развития / И. Н. Ефремкина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 12–3(114). – С. 148–150.
4. **Субъективное благополучие учителей** как эмоциональный регулятор профессионального роста: возрастной и гендерный аспекты / Захарова Л. Н., Заладина А. С., Махалин А. И., Лангман И. А. // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2023. – № 4. – С. 197–217.
5. **Лисицына, В. О.** Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию средствами проектно-исследовательской деятельности / В. О. Лисицына // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4–1(130). – С. 38–46.
6. **Лошакова, М. С.** Влияние образовательной среды на формирование социальной зрелости студентов в процессе обучения в университете / М. С. Лошакова, М. В. Рудь // Актуальные проблемы личностно-

- профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы : сб. науч. статей III Междунар. форума, посвященного Году защитника Отечества : в 2 ч., г. Воронеж, 17 мая 2025 г. / [науч. ред. А. С. Фетисов, М. В. Шакурова]. – Воронеж, 2025. – Ч. 1. – С. 223–226.
7. **Лошакова, М. С.** Студенческий возраст как база формирования социальной зрелости / М. С. Лошакова, М. В. Рудь // Вопросы педагогики. – 2025. – № 2–1. – С. 20–25.
 8. **Печеркина, А. А.** Связь личностно-профессиональной самореализации, удовлетворенности жизнью и субъективного благополучия педагога-психолога / А. А. Печеркина, К. Д. Каткало // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 2. – С. 285–292.
 9. **Тимофеева, А. И.** Психологическое содержание понятия субъективное благополучие личности педагога в профессиональной деятельности / А. И. Тимофеева, С. Г. Ахременко, Е. Н. Ромашина // Новая наука: проблемы и перспективы. – 2016. – № 121–3. – С. 66–69.
 10. **Черныш, О. А.** Социализация личности как научная проблема / О. А. Черныш // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 1(117). – С. 103–109.

**Reshetilo A. V.,
Rud M. V.**

Theoretical aspects of the development of teachers' subjective well-being

This article reveals the essence of the concept of “subjective well-being of a teacher”. The factors and signs of the subjective well-being of a modern teacher are characterized. It is noted that studentship is a significant and sensitive period in terms of the formation of students' social maturity, which is an important factor in their future professional development. The author provides practical recommendations for solving the problem of developing subjective well-being and emphasizes that attention should be focused on the problems of professional and emotional burnout, increasing the level of material well-being and reducing employment.

Key words: *subjective well-being, teacher, education, development, self-realization*

УДК 378.015.31:17.022.1+2-584.5

Сороковых Галина Викторовна,
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры лингводидактики и
методики обучения иностранным языкам
ФГАОУ ВО «ГУП»
sorokovykh@mail.ru

Старицына Светлана Григорьевна,
ст. преподаватель кафедры англистики
и межкультурной коммуникации
ГАОУ ВО «МГПУ»
staricynasg@mgpu.ru

Петров Вадим Игоревич,
священник,
аспирант Института теологии СПбГУ
vadim.i.petrov@spbu.ru

Проблемы духовно-нравственного становления будущего педагога: истоки, пути решения

В статье представлен анализ существующих проблем профессионально-личностной подготовки будущего педагога и поставлены цели по решению указанной проблематики. Дается сущностная характеристика особенностей духовно-нравственного становления современной молодежи. Определены пути развития духовно-нравственного потенциала педагога, способствующие эффективной организации образовательно-воспитательной деятельности в современных условиях.

Ключевые слова: *духовно-нравственное становление педагога, проблемы воспитания молодежи, истоки духовно-нравственного становления личности*

Актуальность поднятой проблемы обусловлена не только необходимостью повышения качества педагогического образования путем создания в вузе условий по духовно-нравственному становлению будущих специалистов как основы их профессиональной подготовки, но и учета расхождений мнений о понимании сущности образовательно-воспитательной деятельности у представителей разных поколений. В законодательных документах, касающихся образования, в частности, в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.», утверждается, что необходимо создать условия для воспитания гармонично развитой, патриотической и социально ответственной личности на основе традиционных отечественных духовно-нравственных ценностей и подчеркивается важность традиционных духовно-нравственных и культурно-исторических аспектов данного процесса.

Особо этот вопрос актуален и важен для современной российской молодежи, частью которой являются студенты педагогических вузов и начинающие молодые учителя. Результаты исследований показывают, что для них характерны максимализм, повышенная эмоциональность, ориентация на индивидуальные ценности и низкий уровень терпимости к иным точкам зрения. Однако у них преобладает высокий потенциал для профессионального роста (владение ИКТ, использование искусственного интеллекта, способность прорабатывать большие пласты информации в цифровой среде и т. п.), но отсутствуют четкие или сформированы неполные представления об общей культуре и нравственности, стремление следованию западным ценностям [6].

В этой связи была поставлена цель работы – выявление кризисов и дефицитов будущего педагога и поиск путей его духовно-нравственного становления, для чего необходимо было решить следующие задачи: выяснить, насколько нынешний студент, будущий педагог, готов к воспитательной деятельности; в чем причина проблем, которые препятствуют его духовно-нравственному становлению, его желанию/нежеланию участвовать в развитии и социализации своих воспитанников; найти пути решения данного вопроса.

Современные ученые, занимающиеся проблемой становления личности педагога, задаются вопросом: «Удастся ли создать такое образование, которое будет способствовать решению поставленных государством задач, или же это решение тихо будет похоронено чиновниками с их непременными заверениями, что это решение выполнено наилучшим образом» [5, с. 6]. Ситуация, в которой Россия находится сегодня, не предполагает однозначного ответа, насколько нынешний студент готов к воспитательной деятельности, формированию духовно-нравственных доминант у современных детей.

Научная новизна работы заключается в: а) раскрытии сущности понимания феномена духовно-нравственного становления студентов педагогических вузов; б) выявлении причин несовпадения мнений молодежи по многим вопросам, касающихся таких устоявшихся канонических понятий, как: патриотизм, уважение к наследию страны, традиционные семейные ценности, чуткое отношение к проблемам каждого ученика, понимание и принятие разных категорий школьников и т. п.; в) исследовании путей решений проблем духовно-нравственного становления будущего педагога.

Для того, чтобы выяснить, как нынешние студенты понимают личностное созревание и внутренние ценности педагога, были использованы следующие методы: анализ научной педагогической и методической литературы, беседы, опросы, наблюдения, диагностика и статистическая обработка данных. Всего в исследовании приняли участие 187 респондентов, представителей педагогических вузов (МГПУ, ГУП, КГУ, ЮУрГГПУ).

Выявляя истоки существующих проблем, в первую очередь обратим внимание на то, что на протяжении нескольких десятилетий воспитательная деятельность в школе, в вузе и в социуме была ослаблена и разрушена. Мы еще помним времена, когда в вузе были упразднены должности заместителя декана по воспитательной работе, кураторство, сокращены внеурочные мероприятия в школе и вузе, дело воспитания и обучения было переложено на плечи родителей, а педагог лишь оказывал образовательные услуги. Полагаем, что именно поэтому молодому специалисту сегодня сложно перестроиться,

внутренне принять и пропустить через себя поставленные государством задачи по воспитанию патриота и гражданина. И заниматься этим должны педагоги, с которыми не велась подобная работа на разных этапах обучения.

Важно определить, в чем же сущность духовно-нравственного становления педагога, на каких традициях и истоках должен выстраиваться данный процесс. В своих исследованиях И. В. Чеботарева, опираясь на анализ научных трудов по проблеме духовно-нравственного развития личности, дает четкое понимание, что «решение этой проблемы является условием сохранения человека как разумной, духовной личности и в целом обуславливает вектор дальнейшего развития человечества» [15, с. 148].

Следует обратить внимание, что духовность, как внутреннее состояние личности, описывает ее стремление к высшим ценностям, смыслу жизни и самосовершенствованию. Духовность связана с моральными, этическими и нравственными аспектами существования, а также с поиском ответов на вопросы о природе человека, его месте в мире и отношениях с другими людьми. Подчеркнем, что религия всегда рассматривалась как основа формирования личности, ее нравственных ориентиров и национального самосознания. На протяжении веков она остается для многих народов неотъемлемым фундаментом становления глубинных убеждений, моральных принципов и поведенческих моделей, лежащих в основе их идентичности и самобытности. Каждая культура связана с религиозными канонами и традициями, которые регулировали отношения между людьми.

В свое время классик педагогической науки К. Д. Ушинский провозгласил *принцип православия* как важнейший аспект воспитания и образования. К сожалению, в педагогических исследованиях, посвященных изучению его творчества, этот аспект практически не замечался в дореволюционной России, так как часть интеллигенции того периода негативно относилась к приверженцам консервативных взглядов, к которым относили К. Д. Ушинского наряду с Н. В. Гоголем и Ф. М. Достоевским. Их произведения, насыщенные религиозными символами и защитой традиционной морали, стали предметом критики и неодобрения современников. Достаточно вспомнить и высказывания В. И. Ленина о Ф. М. Достоевском, «омерзительном, но гениальном». На протяжении всего своего творческого пути К. Д. Ушинский отстаивал национальную специфику и отвергал слепое копирование европейских моделей образования и воспитания. Подобная позиция вызывала возражения у представителей прозападнического крыла интеллигенции, видевших спасение России в европеизации и заимствовании западной культуры. Знаменитый педагог призывал к построению национальной школы, понимая, что развитие отечественной системы обучения является также ведущей тенденцией мирового образования [5, с. 27]. Мы полностью разделяем мнение великого педагога о том, что народная культура должна быть основой содержания образования.

В наследие К. Д. Ушинский оставил еще один важнейший *принцип* – *антропологический*, на котором основано его научное мировоззрение. Он часто повторял идею о том, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его во всех отношениях» [13, с. 23]. Эволюция развития молодого поколения, подготовка его к самостоятельной жизни есть важнейшая составляющая строительства

общества, государства. Вместе с академиком В. А. Сластениным считаем значимым формирование личности педагога, его духовно-нравственных ценностей, которые составляют фундаментальную основу профессиональной компетентности будущего педагога [12]. Однако, как показывает практика, вопросы духовно-нравственного становления студентов педагогического вуза остаются в силу ряда причин не до конца решенными. Среди наиболее значимых факторов отметим следующие: рост девиации, слабая роль семьи, вуза в воспитании молодого поколения, бессистемность воспитательной деятельности, идеология потребительства, влияние субкультур в информационной среде, негативно сказывающихся на формировании гражданской позиции, ценностных и нравственных ориентиров. Мы полностью солидарны с мнением одного из ведущих специалистов в области духовно-нравственного становления педагога И. В. Чеботаревой, которая подчеркивает, что на нем «лежит большая ответственность: заложить основы поиска идеалов, осмысления предназначения человека, нахождения радости в творении добра, открыть ребенку красоту и гармонию мира, удовлетворить его потребность в познании, убедительно показать, что человек является частью этого мира и ответственен за его сохранение» [14, с. 169].

В своем исследовании мы акцентировали внимание на проблеме отношения современных студентов к задачам духовно-нравственного и профессионально-личностного становления педагога, анализе причин дефицитов как ключевого барьера на пути к формированию целостной личности учителя, способного быть носителем культуры и нравственным примером для подрастающего поколения.

Итак, представим некоторые данные проведенной диагностики. Нельзя оставлять без внимания результаты, отраженные на Рис. 1.

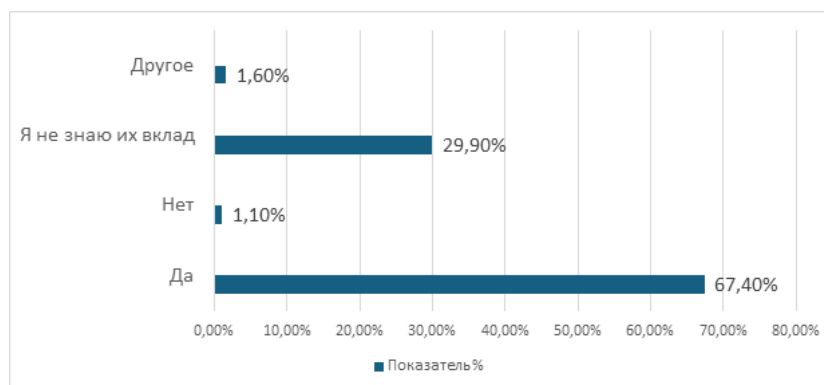


Рис. 1. Анализ ответов респондентов на вопрос «Считаете ли Вы, что К. Д. Ушинский и А. С. Макаренко служили своему Отечеству?»

Как видно из диаграммы, одна треть начинающих педагогов не слышали и не знакомы с наследием этих великих мыслителей, хотя их вклад получил широкое признание как в нашей стране, так и за ее пределами. В 1988 году ЮНЕСКО назвала четвёрку лучших педагогов XX века, это М. Монтессори, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер и А. С. Макаренко. Наследие этих великих педагогов предлагает не просто методики, а систему ценностей

и фундаментальные принципы, подчеркивая значимость долгосрочных целей и мотивации, веру в потенциал каждого ученика. Известно, любое педагогическое учение утверждает, что воспитание, духовно-нравственное развитие должно строиться на основе сущности человека. Но педагогу мало осознать эту истину, куда важнее осознать истинную сущность человека [5, с. 98]. Он должен проявлять чуткость и внимание к потребностям каждого школьника, создавая атмосферу сотрудничества и доброжелательности в классе.

Следует констатировать тот факт, что, несмотря на то, что существуют нормативные документы, концепции воспитания молодежи, на данный момент идея духовно-нравственного становления личности еще не стала всеобъемлющей идеологией педагогического сознания [4]. Среди молодых людей не всегда существует понимание сложности ситуации, в которой мы все сегодня находимся: принятие/устранение от событий СВО; индифферентность позиции по отношению к своей малой родине, семье, традициям. На базе факультета романо-германских языков Государственного университета просвещения создано движение «Лингводоброволец», в рамках которого студенты оказывают помощь школьникам и своим сверстникам курского и белгородского приграничья в изучении иностранных языков. Радует тот факт, что в своих комментариях в чате они оставляют следующие послания. Лилиана М. (3 курс): «Я очень рада, что участвую в таком проекте. Дети заинтересованные, делают маленькие успехи...». Михаил К. (1 курс): «...спасибо за возможность работать с детьми. Это бесценный опыт понимать, что ты приносишь пользу, помогаешь второклашкам подружиться с иностранным языком...».

Исследование духовно-нравственного становления современного начинающего педагога показало, что редко молодые специалисты, студенты изучают самих себя, душевное устройство своих воспитанников, их нравственные устремления, мало задумываются о смысле жизни и своем бытии. Это позволяет нам говорить о том, что, к сожалению, в обществе существуют противоречия между общими тенденциями к возрождению российской духовности, востребованности нравственной личности и недостаточным решением на практическом уровне данной проблемы в современной педагогике. Выделяя проблемы духовно-нравственного становления молодого специалиста, подчеркнем, что они во многом связаны и с искусством общения, в основе которого лежит владение культурой речевой коммуникации. Профессиональная подготовка педагога будущего сегодня требует переосмысления. Его миссия – быть не просто преподавателем, а хранителем культурного наследия и гарантом лингвистической безопасности, что подразумевает защиту родного языка и воспитание речевой культуры [8, с. 909]. По нашему мнению, сохранение чистоты и норм государственного языка в эпоху поликультурного разнообразия представляет собой некий вызов, который во многом определяет будущее нации, сохранение ее самобытности. История не раз доказывала, что пренебрежение этим вопросом грозит общественной деградацией. Именно поэтому полагаем, что формирование безупречной речевой культуры педагога является не просто важной, а стратегической задачей современного образования [3, с. 414].

Следующие вопросы, связанные с педагогической деятельностью по духовно-нравственному становлению школьников, вызвали полемику среди многих респондентов (Рис. 2).

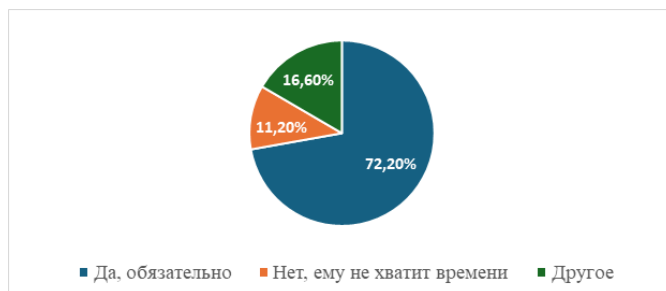


Рис. 2. Анализ ответов студентов о передаче ученикам как знаний, так и норм морали, этики, патриотизма, уважения к наследию страны на уроке

Результаты опроса показали, что больше половины (72.2 %) респондентов согласны с тем, что гуманистическое мировоззрение педагога должно включать такие компоненты, как: осознание норм своего поведения, регуляция собственных поступков, готовность к формированию у учащихся ценностных ориентиров. Однако одна треть опрошенных с недоверием относится к задачам развивать личность ученика, заниматься воспитательной деятельностью в школьной среде, чаще всего критически анализируя, они адаптируют традиционные ценности к реалиям современного мира.

Причины подобной позиции связаны с тем, что нынешние студенты представляют собой продукт своего времени. Для них важным является индивидуализм, собственное мнение, релятивистский взгляд на многие вещи благодаря интернету и возможности с детства путешествовать. Со школьной скамьи их учили относиться к любой информации критически, искать доказательства и формировать собственное мнение по любому вопросу. Большинство молодых людей не хотят поддерживать авторитарность, иерархию семейных взаимоотношений, негативно относятся к деторождению как основной функции семьи [2, с. 162].

Дискутируя на данные темы, студенты часто задают вопрос «Если вы продвигаете ценности инклюзивного общества, то почему тогда «ваши традиционные ценности» исключают однополые отношения, гендерную идентичность?» И вообще само понятие «традиционные ценности» молодое поколение считает политизированным и неточным. Хотя молодые педагоги разделяют базовые гуманистические и этические ценности, которые также являются традиционными: уважение, честность, любовь к Родине, семья, взаимопомощь [9]. Они считают, что нельзя слепо следовать традициям, принимать и передавать их без изменений к настоящим интересам современных школьников, т. е. нужно «брать лучшее, что работает на благо ученика». Во все времена личный пример педагога был и остается мощным стимулом, который вдохновляет учеников на уважение к другим или на потребительское отношение, все зависит от тех ценностных доминант, носителем которых он является [11, с. 48].

Тогда возникает вопрос: «Кто же такой современный „учитель ценностей“?» Согласно действующим стандартам, это не просто предметник, а транслятор традиционных нравственных принципов и убеждений, ежедневно демонстрирующий их своим поведением. Сегодня, как никогда, важно, чтобы педагог был проводником для своих учеников в бесконечном потоке информации и помогал им критически осмысливать и анализировать ее, а также создавал в поликультурном образовательном пространстве атмосферу доверия и безопасности. По мнению Н. Д. Гальсковой, профессионально-личностная подготовка такого специалиста представляет собой сложный социокультурный процесс, выходящий за рамки усвоения знаний и навыков [1, с. 140], который предполагает:

1. Целостную антропологию. Религия говорит о человеке как о единстве ума, сердца и духа. Современное образование часто гипертрофирует интеллект, забывая о воспитании чувств и воли. Важно, чтобы мы воспитывали не «когнитивную машину», а целостную личность, призванную к служению и добру и межконфессиональному диалогу. Исламская, иудейская, буддийская педагогические традиции солидарны в главном: образование без воспитания души неполноценно. Это общее поле может стать основой для выработки единых национальных воспитательных идеалов.

2. Иерархию ценностей. Она предлагает чёткую шкалу: от высших ценностей (Истина, Добро, Любовь, Красота как проявления Бога) к производным (патриотизм, труд, семья). Это предоставляет педагогу надежный духовно-нравственный компас, позволяет отличать вечное от сиюминутного.

3. Концепцию «сердечного познания». Православная педагогика настаивает, что подлинное знание неотделимо от нравственного усилия и любви. Можно быть гениальным физиком, но безнравственным человеком. Задача «учителя ценностей» – воссоединить в образовательном процессе знание и добродетель [7, с. 101].

Это означает, что для подготовки «учителя ценностей» помимо психолого-педагогических и предметных дисциплин в основу подготовки должны лечь:

- курсы по истории образовательных парадигм, чтобы будущий педагог понимал историко-культурные корни своей профессии;
- основы теологии и религиозной культуры, дающие ему тот самый ценностный язык и антропологическую модель;
- изучение наследия выдающихся педагогов как источника вневременных педагогических истин.

Подготовка «учителя ценностей» – это возвращение к истокам образования как служения. Это синтез лучшего из советской педагогической школы, современных образовательных технологий и глубинных оснований христианской и в целом традиционной религиозной антропологии. Только так мы сможем воспитать не просто компетентного специалиста, а человека, способного быть сотворцом, патриотом, хранителем традиций и нравственной опорой нашего общества.

В связи с этим основная задача сегодня – создание эффективной системы воспитания на всех уровнях образования. Управление этим

процессом должно быть целенаправленным и фокусироваться на решении ключевых, хотя и наиболее сложных задач [10, с. 152].

В заключение отметим, что проблемы духовно-нравственного становления будущего педагога на сегодняшний день остаются архиважными и требуют решения на всех уровнях: государственном, образовательном, социокультурном, теологическом. Как показало исследование, только их комплексное взаимодействие дает возможность подготовить молодого специалиста с прочным ценностным стержнем, его собственная нравственная устойчивость станет единственно верным условием для выполнения высокой миссии: формирование будущего поколения страны.

Список литературы

1. **Гальскова, Н. Д.** Исследование проблемы формирования ценностных доминант будущего учителя иностранного языка / Н. Д. Гальскова, Г. В. Сороковых, Н. Л. Орешкова // Московский педагогический журнал. – 2025. – № 2. – С. 133–147. – DOI: 10.18384/2949-4974-2025-2-133-147.
2. **Исследование проблемы** формирования ценностных ориентаций у будущего учителя иностранного языка / Г. В. Сороковых, С. Г. Старицына, В. И. Морозова, Н. Г. Прибылова // Московский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 153–170. – DOI: 10.18384/2949-4974-2024-4-153-170.
3. **Исследование проблемы** речевой культуры будущего учителя как фактора формирования лингвистической безопасности образовательного пространства / Г. В. Сороковых, С. Г. Старицына, В. И. Морозова, Н. Г. Прибылова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 5. – С. 413–422. – DOI: 10.30853/ped20240052.
4. **Малинин, В. А.** Концептуальные основы воспитания патриота и гражданина в едином образовательном пространстве / В. А. Малинин, Г. В. Сороковых, С. М. Шестакова // Среднее профессиональное образование. – 2024. – № 1(341). – С. 51–54. – EDN: KBZMCA.
5. **Меньшиков, В. М.** Православная педагогика как концептуальная основа создания российской системы гармоничного образования : монография / В. М. Меньшиков. – Москва : Квадрига, 2025. – 428 с.
6. **Никандров, Н. Д.** Идеологическое воспитание в России: вчера, сегодня, завтра / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 8. – С. 54–64. – EDN: JOMWGW.
7. **Петров, В. И.** Формирование духовных ценностей у подрастающего поколения в современной Российской школе / В. И. Петров // Религиозно-философская антропология : христианская традиция и вызовы современной эпохи : Всерос. студен. науч. конф., Нижний Новгород, 09 апр. 2019 г. / [отв. ред. А. В. Ворохобов]. – Нижний Новгород, 2019. – Вып. 1. – С. 99–106. – EDN CSFLZZ.
8. **Портрет современного педагога: исследование трансформации образа в мировой практике (на примере будущего учителя иностранного языка в РФ и Китае)** / Г. В. Сороковых, С. Г. Старицына, В. И. Морозова, Н. Г. Прибылова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 7. – С. 908–917. – DOI: 10.30853/ped20250109.
9. **Семья русской и иноязычной лингвокультур XXI века: ценности и традиции, проблемы и перспективы** / Г. В. Сороковых, Л. А. Нежина,

- А. В. Зыкова [и др.]. – Москва : ИНФРА-М, 2025. – 174 с. – DOI: 10.12737/2214318.
10. **Сороковых, Г. В.** Ценностные смыслы формирования методической культуры будущего учителя в персонализированном лингвообразовательном пространстве / Г. В. Сороковых, С. Г. Старицына // Инновационные процессы в профессиональном образовании и его ценностно-смысловые ориентиры : материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием «Ценностные приоритеты образования в XXI веке : современные вызовы и стратегические направления» (Луганск, 04–05 дек. 2024 г.) / под общ. ред. Н. В. Бельграй ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск, 2024. – С. 151–154. – EDN: FFQW1Q.
 11. **Сороковых, Г. В.** Экологическая лингвообразовательная среда как необходимый компонент имиджа современного педагога / Г. В. Сороковых, О. А. Чалова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 46–49. – DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-46-50.
 12. **Технология профессионально-ориентированного обучения** в высшей школе : учебное пособие / В. А. Сластенин, П. И. Образцов, А. И. Уман, М. Я. Виленский. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2021. – 258 с. – (Высшее образование). – EDN: WJHJX.
 13. **Ушинский, К. Д.** Человек как предмет воспитания : опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Москва : Фаир-Пресс, 2004. – 574 с.
 14. **Чеботарева, И. В.** Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования как духовное служение / И. В. Чеботарева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 169–176.
 15. **Чеботарева, И. В.** Теоретические основы разработки воспитательных практик духовно-нравственного развития старших дошкольников с использованием интеграции научного и религиозного знания / И. В. Чеботарева, С. В. Короткова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 1(132). – С. 146–156.

**Sorokovykh G. V.,
Staritsyna S. G.,
Petrov V. I.**

Problems of soul and moral development of future teachers: origins and solutions

The article presents an analysis of existing challenges in the professional and personal training of future teachers and sets goals for addressing these issues. It provides an essential description of the characteristics of the soul and moral development of modern youth. Pathways for developing teachers' soul and moral potential for educational and upbringing activities in the modern context are formulated.

Key words: *soul and moral development of teachers, problems of youth education, origins of soul and moral values*

Хриптулов Игорь Викторович,
канд. пед. наук, доцент,
доцент ОГБОУ ВО «СГИИ»
hriptulovigor@gmail.com

Дидактика Я. А. Коменского и вызовы цифровой трансформации образования

В статье исследуется актуальность дидактических принципов Яна Амоса Коменского в условиях цифровой трансформации образования. Анализируется соответствие классических постулатов о природосообразности, наглядности, систематичности и прочности знаний требованиям современной цифровой образовательной среды. Особое внимание уделяется возможностям творческой адаптации наследия великого педагога через интеграцию с инновационными технологиями – виртуальной и дополненной реальностью, адаптивными платформами, геймификацией и смешанным обучением. В работе рассматриваются ключевые вызовы цифровой эпохи: изменение образовательной парадигмы, технологические риски (цифровое неравенство, проблемы социализации), трансформация познавательных процессов под влиянием мультимедийной среды. Автор показывает, как принципы Я. А. Коменского могут служить методологической основой для преодоления этих вызовов, обеспечивая баланс между технологическими инновациями и сохранением гуманистической сущности образования. Делается вывод об универсальности педагогического наследия Я. А. Коменского и необходимости его творческого переосмысления в новых условиях.

Ключевые слова: дидактика Я. А. Коменского, цифровая трансформация образования, природосообразность, виртуальная наглядность, смешанное обучение, цифровая педагогика, гуманизация образования

В условиях стремительной цифровой трансформации образования наблюдается парадоксальный феномен – возрастающий интерес к классическим дидактическим концепциям, в особенности к наследию Яна Амоса Коменского, основоположника научной педагогики. Этот интеллектуальный рефрен к истокам дидактики продиктован необходимостью найти устойчивые методологические опоры в условиях радикального пересмотра традиционных образовательных парадигм.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления фундаментальных принципов Я. А. Коменского – всеобщности обучения, природосообразности, наглядности и систематичности – через призму вызовов цифровой эпохи. В ситуации, когда цифровые технологии кардинально меняют способы передачи и усвоения знаний, особенно важным становится анализ того, какие элементы классической дидактики сохраняют свою эвристическую ценность, а какие требуют адаптации к новым реалиям [1].

Теоретической базой статьи выступает синтез классического дидактического учения Я. А. Коменского и корпуса современных исследований, например, цифровой дидактики (М. Ю. Бухаркина, А. В. Хуторской), рассматривающих эволюцию его принципов в новых технологических условиях. Принцип наглядности, сформулированный Я. А. Коменским, в работах Е. В. Гусельниковой и И. И. Головановой, В. В. Кугураковой, А. Ш. Хамраевой, А. Д. Казакова получает развитие через концепции иммерсивности и цифровой трансформации визуализации. Внедрение искусственного интеллекта и сетевых структур, анализируемое А. Д. Королем и Е. А. Бушмановой, А. В. Резаевым и Н. Д. Трегубовой, а также Е. Д. Патаракиным, ставит перед классической дидактикой новые вызовы, связанные с изменением характера коммуникации и нелинейностью обучения. Такой подход позволяет выявить преимущество дидактических идей и определить векторы их развития с учетом геймификации (Н. В. Соловова) и аксиологических аспектов педагогики (С. А. Цемкало).

Цель данной статьи заключается в многоаспектном анализе соответствия дидактических принципов Я. А. Коменского требованиям современной цифровой образовательной среды. Особое внимание уделяется выявлению точек соприкосновения между классическими педагогическими подходами и инновационными цифровыми методиками. Исследование направлено на поиск продуктивных способов интеграции проверенных временем дидактических положений с современными технологическими возможностями, что может открыть новые перспективы для развития образовательных систем в условиях цифровой трансформации.

Научная новизна исследования заключается в проведенном многоаспектном анализе и предложенном концептуальном синтезе, в рамках которого классические дидактические принципы Я. А. Коменского впервые системно переосмыслены в контексте радикальных вызовов цифровой трансформации образования [3]. Новизна проявляется в следующих аспектах:

1) выявлении и теоретическом обосновании конкретных точек методологического соприкосновения и взаимного обогащения между, казалось бы, архаичными принципами (природосообразность, систематичность, наглядность) и актуальными цифровыми педагогическими практиками (адаптивное обучение, визуализация данных, микрообучение);

2) в предложенной роли наследия Я. А. Коменского не как исторической ретроспективы, а как действующего «смыслового фильтра» и методологического компаса для критической оценки, отбора и гуманизации современных образовательных технологий;

3) в формулировании принципиально новой исследовательской задачи – не адаптации классики к цифровой среде, а использования ее фундаментальных основ для конструирования устойчивой, ценностно-ориентированной педагогической рамки внутри самой этой изменчивой среды, что открывает перспективы для преодоления парадокса разрыва между технологическим прогрессом и педагогической целесообразностью.

Такой синтез представляется особенно значимым в контексте поиска баланса между технологическими инновациями и сохранением гуманистической сущности образовательного процесса, где классическая

дидактика может выступить в роли смыслового фильтра для цифровых образовательных технологий.

Теоретическая значимость данной работы заключается в развитии фундаментальных педагогических знаний через призму современных вызовов. Исследование позволяет по-новому взглянуть на наследие Я. А. Коменского и использовать его идеи для концептуализации цифровых образовательных процессов.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования ее результатов для совершенствования образовательного процесса в условиях цифровой трансформации. Исследование не только возвращает научное сообщество к истокам педагогической мысли, но и предлагает действенный инструментарий для решения конкретных проблем, вызванных цифровой трансформацией образования.

Классическая дидактика Я. А. Коменского, сформулированная почти четыре века назад, демонстрирует удивительную жизнеспособность в условиях современной цифровой реальности [3]. Принцип природосообразности, провозглашающий соответствие образовательного процесса естественному развитию ребенка, приобретает новое звучание в эпоху персонализированного обучения. Сегодня этот постулат трансформируется в поиск баланса между необходимой стандартизацией образовательного процесса и возможностями цифровых технологий для учета индивидуальных когнитивных особенностей и темпов усвоения материала каждым обучающимся.

Принцип наглядности, который Я. А. Коменский считал краеугольным камнем познания, претерпел наиболее радикальную метаморфозу. От традиционных иллюстраций и таблиц педагогика прошла путь к immersive-технологиям виртуальной и дополненной реальности, создающим беспрецедентные возможности для чувственного восприятия сложных абстрактных понятий [1]. Однако эта эволюция ставит перед современной дидактикой новые вопросы о мере и способах интеграции технологий, чтобы они действительно служили познанию, а не подменяли собой процесс глубокого осмысления.

Систематичность и последовательность – еще один ключевой принцип дидактики – вступает в сложное взаимодействие с характерной для цифровой эпохи фрагментарностью знаний. Современные образовательные платформы и микролернинг-форматы, при всей их эффективности, нередко разрушают целостную картину мира, которую стремился сохранить Я. А. Коменский. Это противоречие требует разработки новых дидактических моделей, способных соединить преимущества модульного обучения с сохранением системного видения предмета.

Проблема прочности усвоения знаний в условиях «клипового мышления» и постоянного информационного перегруза становится особенно актуальной. Критика поверхностного восприятия информации заставляет по-новому оценивать предложенные Я. А. Коменским методы повторения и закрепления, адаптируя их к цифровой среде. Современная дидактика стоит перед вызовом – как превратить многовековые принципы в рабочие инструменты для поколения, живущего в режиме постоянного информационного потока, сохранив при этом глубину и осмысленность образовательного процесса [2].

Эти методологические размышления свидетельствуют, что дидактика Я. А. Коменского не только не утратила своей актуальности, но и может служить концептуальной основой для осмысленного внедрения цифровых технологий в образование, предотвращая технократическое упрощение педагогического процесса.

Цифровая революция кардинально перестраивает образовательную парадигму, трансформируя многовековые модели педагогического взаимодействия. Традиционная монологичная система передачи знаний уступает место полифоничным форматам интерактивного обучения, где стираются четкие границы между учителем и учеником. Педагог в цифровой среде перестает быть единственным источником знания, превращаясь в навигатора информационного пространства, тьютора и модератора образовательных траекторий. Эта смена ролевых функций требует принципиально новых профессиональных компетенций и переосмысления самой сути педагогической деятельности.

Технологический прогресс привнес в образовательное пространство не только новые возможности, но и серьезные системные риски. Проблема цифрового неравенства вышла за рамки простого доступа к техническим устройствам, трансформировавшись в сложную многоуровневую систему различий – от качества цифровой инфраструктуры до уровня медиаграмотности. Парадоксальным образом технологии, призванные демократизировать образование, могут усугублять социальное расслоение. Не менее остро стоит вопрос цифровой социализации – виртуальная среда формирует новые паттерны коммуникации, зачастую вступающие в противоречие с традиционными моделями межличностного взаимодействия [14].

Когнитивная сфера современных обучающихся претерпевает глубинные изменения под влиянием мультимедийной среды. Клиповое мышление, многозадачность, поверхностное восприятие – эти феномены требуют серьезного педагогического осмысления. С одной стороны, цифровые форматы предлагают беспрецедентные возможности визуализации и интерактивности, с другой – создают риск фрагментации познавательных процессов. Образовательная система стоит перед необходимостью выработать новые дидактические подходы, которые бы учитывали трансформированные когнитивные механизмы цифрового поколения, не отказываясь при этом от развития системного мышления и глубины познания [13].

Эти вызовы требуют комплексного междисциплинарного осмысления, объединяющего педагогическую науку, когнитивную психологию и цифровую антропологию. Только такой интегративный подход позволит превратить цифровую трансформацию из угрозы традиционным образовательным ценностям в ресурс их качественного обновления и развития.

Современная педагогика стоит перед уникальной возможностью – творчески переосмыслить классические дидактические принципы Я. А. Коменского через призму цифровых образовательных технологий. Виртуальная наглядность, реализуемая через AR/VR-технологии, становится логическим продолжением и развитием его принципа чувственного познания, предлагая принципиально новые возможности для демонстрации сложных абстрактных понятий. Персонализированные образовательные траектории, ставшие возможными благодаря адаптивным обучающим

платформам, воплощают в цифровую эпоху идеал природосообразности, позволяя учитывать индивидуальные когнитивные особенности каждого обучающегося с беспрецедентной точностью.

В этом контексте возникают принципиально новые дидактические модели, органично соединяющие традиционную педагогическую мудрость с технологическими инновациями. Смешанное обучение (blended learning) создает гармоничный симбиоз живого педагогического общения и возможностей цифровых образовательных сред, сохраняя системность и последовательность учебного процесса. Геймификация образования, выходящая за рамки простого использования игровых элементов, трансформирует сам подход к организации учебной деятельности, делая процесс овладения знаниями более естественным и соответствующим психологическим особенностям цифрового поколения [10; 11].

Ключевой задачей современной дидактики становится разработка эффективных методик преодоления, характерных для цифровой эпохи когнитивных вызовов. Развитие концентрации внимания, глубины мышления и способности к рефлексии требует создания специальных педагогических технологий, компенсирующих влияние клипового сознания. Особое значение приобретает поиск оптимального баланса между цифровыми и традиционными образовательными форматами, где цифровые инструменты не подменяют, а усиливают и обогащают классические дидактические подходы.

Такой синтетический подход открывает перспективы для создания принципиально новой образовательной парадигмы, в которой многовековая педагогическая мудрость получает новое звучание в цифровом формате, а технологические инновации обретают содержательную педагогическую основу. Это позволяет не просто адаптировать образование к вызовам времени, но и вывести его на качественно новый уровень эффективности и соответствия потребностям современного общества.

Реализация интеграции классических дидактических принципов с современными технологиями находит свое выражение в конкретных образовательных практиках. Массовые открытые онлайн-курсы (МООС), воспринимаемые как символ цифровой трансформации образования, демонстрируют удивительную созвучность с идеями Я. А. Коменского при грамотном методическом сопровождении [8]. В успешных кейсах прослеживается воплощение принципов систематичности и последовательности через четкую структуризацию контента, а также использование интерактивных цифровых инструментов для визуализации сложных концепций, что соответствует классическому требованию наглядности обучения. Современные платформы для систематизации знаний, оснащенные интеллектуальными алгоритмами организации учебного материала, позволяют реализовать на новом уровне идеал Я. А. Коменского «учить всех всему основательно» [4].

Однако процесс адаптации классических дидактических принципов к цифровой среде сталкивается с рядом существенных ограничений. Чрезмерное увлечение технологическими возможностями зачастую приводит к механическому переносу традиционных методик в цифровую среду без должного педагогического осмысления. Особую проблему представляет

сохранение глубины и осмысленности учебного процесса в условиях преобладания фрагментарных цифровых форматов. Ограничения цифровой дидактики особенно заметны в аспектах, требующих живого педагогического общения и индивидуального подхода, где технологические решения в виде искусственного интеллекта пока не могут полностью заменить профессиональную интуицию педагога [6; 8].

Критически важным становится поиск «золотой середины» между технологическими возможностями и педагогической целесообразностью. Практика показывает, что наиболее эффективными оказываются те решения, где цифровые инструменты не подменяют собой дидактическую систему, а служат средством ее обогащения и развития [5]. Такой подход требует от современных педагогов не только технологической грамотности, но и глубокого понимания классических дидактических принципов, позволяющего осуществлять их осмысленную адаптацию к новым образовательным реалиям.

Проведенное исследование наглядно демонстрирует удивительную универсальность и устойчивость дидактических принципов Я. А. Коменского, сохраняющих свою актуальность спустя почти четыре столетия после их формулирования [7]. Фундаментальные положения о природосообразности, наглядности, систематичности и прочности знаний проявляют замечательную адаптивность, находя новые формы воплощения в цифровой образовательной среде. Однако эта устойчивость отнюдь не означает необходимости механического переноса классических постулатов в современные условия – напротив, она требует их глубокого творческого переосмысления и гибкой адаптации к вызовам цифровой эпохи. В условиях цифровой трансформации образования, когда традиционные нормы и правила учебного процесса размываются или видоизменяются под влиянием технологий, именно формирование личностных ценностных ориентаций становится ключевым условием того, чтобы цифровые инструменты и новые форматы обучения обрели для студента субъективную значимость, а не остались формально навязанными обществом требованиями. В работе С. А. Цемкало отмечается, что только в том случае, когда человек придает ценностям личностный смысл, можно говорить о том, что норма или правило является значимым, т. е. ценностью личности [12]. В данном случае стоит упомянуть о ценностных ориентациях личности, которые должны стать основой при проектировании человекоцентричных цифровых платформ.

Перспективы развития образования видятся в создании «гуманизированной» цифровой педагогики, где технологические инновации не заменяют, а усиливают и обогащают традиционные дидактические ценности. Ключевой задачей становится сохранение неизменного дидактического ядра – ориентации на развитие целостной личности, системного мышления и глубины познания – при гибком использовании всего арсенала современных технологических средств. Такой подход позволяет превратить цифровую трансформацию образования из угрозы традиционным педагогическим ценностям в мощный ресурс их нового качественного развития, открывающий перспективы для создания подлинно человекоцентричной образовательной системы XXI века.

Список литературы

1. **Бухаркина, М. Ю.** Цифровая дидактика: теория и практика / М. Ю. Бухаркина. – Москва : НИИ школьных технологий, 2021. – 254 с.
2. **Гусельникова, Е. В.** Дидактика в цифровую эпоху: трансформация принципов наглядности / Е. В. Гусельникова // Педагогика. – 2022. – № 5. – С. 45–53.
3. **Иммерсивные подходы в обучении** студентов – будущих педагогов / И. И. Голованова, В. В. Кугуракова, А. Ш. Хамраева, А. Д. Казаков // Образование и саморазвитие. – 2023. – Т. 18, № 4. – С. 55–71. – DOI: 10.26907/esd.18.4.06.
4. **Коменский, Я. А.** Великая дидактика / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 1982. – 416 с.
5. **Коменский, Я. А.** Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2 / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 1982. – 576 с.
6. **Король, А. Д.** Искусственный интеллект в зеркале образования: проблема диалога / А. Д. Король, Е. А. Бушманова // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 2. – С. 125–135. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-125-135.
7. **Кузьмина, А. А.** Принципы Коменского в условиях цифровизации образования / А. А. Кузьмина // Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. – 2021. – № 3. – С. 78–92.
8. **Патаракин, Е. Д.** Сетевые сообщества и обучение / Е. Д. Патаракин. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 336 с.
9. **Резаев, А. В.** Внедрение инструментов искусственного интеллекта в сферу высшего образования: взгляд с позиций социально-институциональной парадигмы общения / А. В. Резаев, Н. Д. Трегубова // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 6. – С. 80–90. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-80-90
10. **Соловова, Н. В.** Геймификация в образовании: дидактические аспекты / Н. В. Соловова. – Москва : Юрайт, 2022. – 189 с.
11. **Хуторской, А. В.** Дидактика цифрового века : монография / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос, 2023. – 320 с.
12. **Цемкало, С. А.** К проблеме соотношения понятий «ценности» и «культурные ценности» в научной литературе / С. А. Цемкало // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – № 2(84). – 2022. – С. 22–28. – EDN: JFIIMW.
13. **Blended Learning: Research Perspectives.** Vol. 3 / ed. by A. G. Picciano, C. D. Dziuban. – [Abingdon : Taylor&Francis / Routledge], 2021. – 414 p.
14. **Digital Didactical Designs** / ed. by I. Jahnke. – London : Routledge, 2020. – 228 p.

J. A. Comenius' didactics and the challenges of digital transformation in education

The article examines the relevance of J. A. Comenius' didactic principles in the context of digital transformation in education. It analyzes how classical postulates about conformity with nature, visual learning, systematicity, and knowledge retention align with the requirements of modern digital educational environments. Special attention is paid to the creative adaptation of the great educator's legacy through integration with innovative technologies – virtual and augmented reality, adaptive platforms, gamification, and blended learning.

The study addresses key challenges of the digital era: paradigm shifts in education, technological risks (digital inequality, socialization issues), and the transformation of cognitive processes under multimedia influence. The author demonstrates how Comenius' principles can serve as a methodological foundation for addressing these challenges while maintaining balance between technological innovations and preserving the humanistic essence of education. The conclusion emphasizes the universality of Comenius' pedagogical legacy and the need for its creative reinterpretation in new contexts.

Key words: *Comenius' didactics, digital transformation of education, conformity with nature, virtual visualization, blended learning, digital pedagogy, humanization of education*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Амиралиев Абутдин Джамалутдинович, заведующий кафедрой физики и методики преподавания ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», кандидат педагогических наук, доцент, г. Махачкала, Республика Дагестан

Вакуленко Валентина Николаевна, профессор кафедры культурологии ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Херсон

Власенко Валерия Сергеевна, доцент кафедры дефектологии и специальной психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», кандидат психологических наук, доцент, г. Краснодар

Гарькин Игорь Николаевич, заведующий кафедрой «Архитектура, реставрация и дизайн» ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы», кандидат технических наук, кандидат исторических наук, г. Москва

Дроздов Сергей Анатольевич, доцент кафедры экономики, технологии и ИЗО ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Благовещенск

Дубских Ангелина Ивановна, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», кандидат филологических наук, г. Магнитогорск

Зинченко Виктория Олеговна, проректор по научно-исследовательской работе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Касимов Ариф Камалутдинович, доцент кафедры физики и методики преподавания ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова»; доцент кафедры биофизики, информатики и медаппаратуры ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Махачкала, Республика Дагестан

Кисель Олеся Владимировна, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», кандидат филологических наук, г. Магнитогорск

Клименко Ирина Викторовна, профессор кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат медицинских наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Кормакова Валентина Николаевна, профессор кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Белгород

Лашенова Ирина Анатольевна, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Мелешко Екатерина Александровна, старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Ощепкова Наталия Геннадьевна, доцент Бийского филиала им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Бийск, Алтайский край

Павлова Татьяна Андреевна, преподаватель кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Петренко Мария Вячеславовна, старший преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», аспирант 3 курса научной специальности «Методология и технология профессионального образования», г. Луганск, ЛНР

Петров Вадим Игоревич, священник, аспирант Института теологии Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург

Решетило Анна Валерьевна, ассистент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и методик их преподавания Старобельского факультета (филиала) ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Старобельск, ЛНР

Рубцова Евгения Джемаловна, преподаватель кафедры общей и социальной педагогики, аспирант ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Московская область

Рудь Мария Валентиновна, директор Института педагогики и психологии, профессор кафедры начального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Савельева Ольга Евгеньевна, доцент кафедры английского языка ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Смоленск

Сенченков Николай Петрович, проректор по внеучебной работе ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», доктор педагогических наук, профессор, г. Смоленск

Сергиенко Артём Романович, ассистент кафедры технологий производства и профессионального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Сороковых Галина Викторовна, профессор кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

Старицына Светлана Григорьевна, старший преподаватель кафедры англистики и межкультурной коммуникации ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Стасевич Юлия Юрьевна, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Степанова Татьяна Сергеевна, соискатель ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», директор «Смоленского дома для мамы», г. Смоленск

Хриптулов Игорь Викторович, доцент ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», кандидат педагогических наук, доцент, г. Смоленск

Чепурченко Елена Викторовна, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Ян Лю, аспирант ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина», г. Москва

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые авторы!

Научные статьи в сборник научных трудов Вестник Луганского государственного педагогического университета принимаются в течение года и, в случае положительного решения редколлегии, включаются в рукопись одного из очередных номеров журнала **в порядке поступления**.

В настоящее время издаются:

Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование»

Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки»

К публикации принимаются только **оригинальные высококачественные научные работы** (не менее 75 % по результатам проверки в системе обнаружения текстовых заимствований «Антиплагиат»).

Публикация научных материалов осуществляется при условии предоставления авторами следующих документов:

- 1. Авторская заявка / согласие на публикацию авторских материалов.**
- 2. Текст научной статьи.**
- 3. Сведения о проверке статьи на наличие заимствований в системе «Антиплагиат».**

Заявка и научная статья или другие авторские материалы направляются редактору серии в электронном виде. Электронный вариант статьи предоставляется вложением в электронную заявку. Названия предоставляемых файлов должны соответствовать фамилии автора(-ов) и названию документов.

В случае несоответствия материалов требованиям и (или) в случае отрицательной внутренней рецензии (редколлегия проводит двойное слепое рецензирование каждой статьи) редакция оставляет за собой право не публиковать статью!

Правила оформления научных статей и других авторских материалов, принятых в издание Вестник ЛГПУ

К рассмотрению принимаются ранее неопубликованные рукописи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями к оформлению авторских материалов. Текстовые принципы построения научной статьи могут варьироваться в зависимости от тематики и особенностей проводимого исследования. Материалы, не отвечающие основным предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются. Рукописи статей, сопроводительные документы как опубликованных, так и отклоненных авторских материалов авторам не возвращаются. Рукописи, предлагаемые к публикации, проходят обязательное рецензирование.

Технические требования к оформлению текста

Материал для опубликования предоставляется в текстовом редакторе Microsoft Word. **Объем статьи – 10–16 страниц** (до 40 тыс. печатных знаков с пробелами), включая аннотацию, иллюстративный и графический материал, список литературы.

Формат страницы – А4. Книжная ориентация.

Поля: левое – 3 см, верхнее – 2 см, правое – 1,5 см, нижнее – 2 см.

Гарнитура: Times New Roman; цвет текста – чёрный; **шрифт** – кегль 14 пт; интервал – 1,5; выравнивание текста – по ширине.

Абзац выделяется красной строкой, отступ – 1,25.

Текст печатается без переносов, соблюдается постановка знаков дефиса (-) и тире (–), а также типографских кавычек (« »), в случае использования двойных кавычек внешними являются кавычки «елочки» (« »), внутренними – «лапки» („ ”). Выравнивание отступа с помощью табуляции и пропусков не допускается. Уплотнение интервалов, набор заголовка в режиме Caps Lock, использование макросов и стилевых оформлений Microsoft Word запрещено.

В тексте статьи **ссылки на литературные источники** нумеруются в квадратных скобках, где первый номер указывает на источник в списке литературы, последующие – на страницы источника или другие источники, в таком случае номера источников отбиваются знаком (;).

Например, [3, с. 65]; [4]; [2, т. 3, с. 41–44]; [1, с. 65; 3, с. 341–351]. Размещение в тексте прямых цитат без сносок не допускается. Сноски вниз страницы не выносятся.

При написании фамилий и инициалов используется следующее правило: инициалы печатаются через точку с неразрывным пробелом, инициалы от фамилии отбиваются неразрывным пробелом (Ctrl + Shift + «пробел»). Например, М. А. Крутовой. Согласно стилю оформления научной публикации, сначала указываются инициалы ученого, а затем его фамилия.

Иллюстративный материал должен быть подготовлен для черно-белой печати и размещаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения.

Не допускается выход рисунков за границы текста на поля. Все рисунки должны обеспечивать простое масштабирование с сохранением взаимного расположения всех элементов и внутренних надписей. Не допускается составление рисунка из разрозненных элементов. Не рекомендуются к использованию рисунки, имеющие залитые цветом области.

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунков следует сохранять в форматах jpg, tif.

Таблицы следует создавать в текстовом редакторе Microsoft Word, располагая их в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи необходимо давать ссылку на конкретную таблицу, например, (Табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. В таблицах допускается использование меньшего кегля, но не менее 10.

Требования к оформлению статей

1. Индекс УДК (универсальной десятичной классификации публикуемых материалов) выставляется без абзаца.

2. Фамилия, имя и отчество (полностью), ученая степень, звание, должность автора(-ов), название учебного учреждения или научной

организации, в которой выполняется диссертационное исследование, электронный адрес автора(-ов).

3. Заголовок статьи должен быть информативным и содержать только общепринятые сокращения; набираться строчными буквами, жирным шрифтом, без разбиения слов переносами, с выравниванием строки по центру, без абзацного отступа, без точки в конце.

4. Аннотация. Описывает цели и задачи проводимого исследования, а также возможности его практического применения. Аннотация на русском языке помещается в начале статьи, на английском – в конце. Аннотация должна быть написана от третьего лица и содержать краткую характеристику статьи. Рекомендуемый объем аннотации – 60–100 слов. Англоязычная аннотация должна выполняться на профессиональном английском языке.

5. Ключевые слова (6–9 слов / словосочетаний) определяют предметную область научной статьи на русском (располагаются после аннотации на русском языке) и английском языках (размещаются после аннотации на английском языке). В перечне ключевых слов должны быть представлены общенаучные или профильные термины, упорядоченные от наиболее общих к более конкретным.

6. Вводная часть статьи: постановка проблемы, актуальность, степень разработанности, цель статьи, представление новизны, теоретической и практической значимости излагаемых материалов.

7. Данные о методах и методологии проводимого исследования.

8. Основная часть статьи: анализ, обобщение и описание данных обозначенной научной проблемы. По объему занимает центральное место в статье.

9. Выводы отражают научную и практическую значимость результатов исследования, представленных в статье.

10. Библиографическая информация приводится после заключительной части статьи в алфавитном порядке. Заголовок «Список литературы» набирается строчными буквами, с выравниванием строки по центру, без абзацного отступа, без точки в конце, ниже с выравниванием по ширине приводится нумерованный список литературы.

Библиографическая информация должна быть современной (по общепринятым нормам – **не старше 5 лет**, если материал не содержит исторические сведения), авторитетной и исчерпывающей. Настоятельно рекомендуем отдавать предпочтение современным отечественным источникам на русском языке, входящим в «Белый список». Рекомендовано использовать **10–20** источников.

В список литературы включаются научно-исследовательские работы (опубликованные научные статьи, монографии, авторефераты и диссертации) с указанием DOI статьи (при наличии), EDN статьи или URL (статьи) национального архива eLIBRARY.RU для всех источников.

Пример:

DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.2.38>;

EDN: BABHDP;

URL: <https://www.elibrary.ru/VDWITG>.

Рекомендовано при написании статей опираться и ссылаться на результаты исследований, опубликованных в сборнике научных трудов «Вестник Луганского государственного педагогического университета».

Не включаются в список литературы: архивные материалы, материалы конференций, учебники, учебные пособия; нормативные и законодательные акты (постановления, законы, инструкции и т. д.); словари, энциклопедии, другие справочники; доклады, отчеты, записки, рапорты, протоколы; ссылки на интернет-сайты. В тексте не должно быть гиперссылок! Гиперссылки допустимы только для DOI или URL.

Запрещено осуществлять (производить) ссылки и распространять информационные материалы иностранной или международной организации, в отношении которой принято решение о признании нежелательной на территории Российской Федерации ее деятельности в соответствии с законодательством Российской Федерации, либо нарушение запретов, установленных Федеральным законом от 28 декабря 2012 года №272-ФЗ «О мерах воздействия на лиц, причастных к нарушениям основополагающих прав и свобод человека, прав и свобод граждан Российской Федерации», производить или хранить такие материалы (в том числе с использованием информационно-телекоммуникационной сети «Интернет») в целях распространения.

Запрещено осуществлять (производить) ссылки и распространять информационные материалы организаций и физических лиц, которые включены Министерством юстиции Российской Федерации в реестр иностранных агентов.

<https://minjust.gov.ru/ru/pages/reestr-inostryannykh-agentov>

Запрещено осуществлять (производить) ссылки и распространять информационные материалы, которые включены Министерством юстиции Российской Федерации в федеральный список экстремистских материалов.

<https://minjust.gov.ru/ru/extremist-materials>

Запрещено осуществлять (производить) ссылки и распространять информационные материалы организаций и физических лиц, которые включены Федеральной службой по финансовому мониторингу (Росфинмониторинг) в реестр организаций и физических лиц, в отношении которых имеются сведения об их причастности к экстремистской деятельности или терроризму.

<https://www.fedsfm.ru/documents/terr-list>

Источники на иностранных языках не переводятся, а оформляются в оригинальном виде (согласно ГОСТу).

Фамилии и инициалы авторов набираются жирным шрифтом, библиографическое описание источника – обычным.

В конце статьи после «Списка литературы» указываются **на английском языке:** ФИО автора; ученая степень; ученое звание; название учебного учреждения/организации; электронный адрес; название статьи; аннотация и ключевые слова, соответствующие русскоязычному оригиналу.

*Редакция Вестника
Луганского государственного
педагогического университета*

СХЕМА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

Фамилия Имя Отчество,
д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
электронный адрес

Название статьи

Аннотация на русском языке, отражающая основное содержание статьи. Рекомендуемый объем аннотации – 60–100 слов.

Ключевые слова: 6–9 слов / словосочетаний, определяющих предметную область научной статьи.

Финансирование (при наличии). Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда. Проект № ...«Название проекта».

Благодарность (при наличии).

Текст статьи.

1. Вводная часть: постановка проблемы, актуальность, степень разработанности, цель, представление новизны, теоретической и практической значимости излагаемых в статье материалов.

2. Данные о методах и методологии проводимого исследования.

3. Основная часть: анализ, обобщение и описание данных исследования обозначенной научной проблемы.

4. Выводы, отражающие научную и практическую значимость результатов исследования, представленных в статье.

Список литературы

1. Морозова, А. В. Квалиметрико-компетентностное управление отбором социальных объектов в системе «наукоемкое производство – вуз» : монография / А. В. Морозова, А. В. Киричек. – Москва : Спектр, 2022. – 320 с. – DOI 10.14489/4442-0089-6.

2. Ульченко, Ю. В. Профессиональная подготовка специалистов для документационного обеспечения деятельности судов общей юрисдикции в Луганской Народной Республике / Ю. В. Ульченко, А. С. Тагиев // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. – 2025. – № 3(128). – С. 111–118. – URL: <https://elibrary.ru/gecfxe>.

3. Харченко, С. Я. Зарождение идей развивающего обучения в эпоху Древнего Востока и Античности / С. Я. Харченко, С. Н. Гришак, Л. И. Харченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. – 2025. – № 3(128). – С. 228–233. – EDN YWTZEE.

Фамилия Имя Отчество на английском языке,
ученая степень, ученое звание на английском языке
Название учебного учреждения, организации на английском языке
электронный адрес

Название статьи на английском языке

Аннотация на английском языке, соответствующая русскоязычному оригиналу.

Ключевые слова: на английском языке в соответствии с русскоязычным оригиналом.

Финансирование (при наличии) на английском языке в соответствии с русскоязычным оригиналом.

Благодарность (при наличии) на английском языке в соответствии с русскоязычным оригиналом.

Научное издание

Коллектив авторов

ВЕСТНИК

**ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия «Педагогические науки. Образование»

Сборник научных трудов

Главный редактор – **В. О. Зинченко**
Редактор серии – **Н. И. Пантыкина**
Выпускающий редактор – **Г. Г. Калинина**
Корректор – **О. И. Письменская**
Компьютерная верстка – **Н. В. Куприенко**

Подписано в печать 22.06.2026. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.

Печать ризографическая. Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 17,87.

Тираж 46 экз. Заказ № 80. Дата выхода 24.06.2026. Свободная цена

Адрес редакции, издателя:

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011. Тел. : +7 857-258-03-20

Макет издания отпечатан в типографии ИП Литвинов С.В.

г. Луганск, ул. Героя России Дениса Иванова, д. 40, 291001

Заказ № 25/06/1

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Издательство ЛГПУ