ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Издательство ЛГПУ
291011, г. Луганск, ул. Оборонная, 2,
т/ф +7 857-2-58-03-20

№ 1(132) • 2026 ВЕСТНИК ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научное издание

ВЕСТНИК

Луганского государственного
педагогического университета

Серия «Педагогические науки. Образование»

№1(132)
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»
№ 1(132) • 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». № 1(132) / 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, соискателям, 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 № 7 от 30 января 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

Гришак С. Н. Проблема лингводидактической подготовки будущих учителей двух иностранных языков в условиях искусственного иноязычного билингвизма..... 5

Иванов С. И. Тренинг по оперативно-разыскной деятельности – съемка учебных видеофильмов-реконструкций как инновационный метод обучения..... 16

Корепанова М. В. Практическая подготовка будущих педагогов дошкольного образования..... 24

Марфина Ж. В., Сидоренко О. И. Анализ мирового и отечественного опыта формирования межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка..... 33

Новикова А. А. Профессиональная подготовка будущих учителей английского языка с помощью методики CLIL на занятиях по зарубежной литературе..... 44

Пантыкина Н. И. Лингвометодические основы использования методики TBL в процессе подготовки будущих учителей английского и турецкого языков..... 55

Приходченко Е. И. Информационно-коммуникативные технологии как инструментарий обучения будущих специалистов..... 64

Саидов Ф. С. Андрагогические аспекты внутрифирменного профессионального обучения..... 72

Слота Н. В. Концепт презентационной деятельности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки..... 81

Чернобровенко Н. В., Дахин А. Н. Теоретические основы проектирования цифровой образовательной среды..... 91

Чиж Р. Н. Discourse-oriented approach in the system of foreign language teaching of students of non-linguistic directions (Дискурс-ориентированный подход в системе обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений)..... 103

Швыров В. В., Капустин Д. А., Суворова Е. Ю., Зинченко В. О. Анализ больших языковых моделей в задачах формирования индивидуальных образовательных траекторий будущих IT-специалистов..... 115

Яковенко Т. В. Метод сквозного проектного преемства как педагогическая стратегия непрерывного развития проектно-исследовательских компетенций будущих специалистов..... 125

Ярченко Н. В., Литвинов В. А. Сравнительный анализ требований к педагогам профессионального обучения..... 133

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чеботарева И. В., Короткова С. В. Теоретические основы разработки воспитательных практик духовно-нравственного развития старших дошкольников с использованием интеграции научного и религиозного знания..... 146

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

Жданов С. А., Жданова О. С. Правовое воспитание современной молодёжи в условиях интеграционных процессов..... 157

Пахомова М. А. Содержание форм педагогического просвещения родителей в России в XX–XXI вв. 169

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Андреева Ю. В. О феномене духовного «Я»: педагогические аспекты философии дзен..... 180

Сенченков Н. П., Макаров М. В. Педагогический анализ понятий «ценность», «ценностная направленность», «ценностная направленность личности»..... 189

Турянская О. Ф., Гречкин А. В. Учитель-новатор Ф. Б. Горелик и его вклад в теорию развивающего обучения..... 201

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 212

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 215

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК 378.016:811`243`246.2

Гришак Светлана Николаевна,
д-р. пед. наук, доцент,
профессор кафедры
английской и восточной филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
svetlanagrishak@mail.ru

Проблема лингводидактической подготовки будущих учителей двух иностранных языков в условиях искусственного иноязычного билингвизма

Статья посвящена обсуждению теоретических и практических аспектов лингводидактической подготовки будущих учителей двух иностранных языков (английский и китайский / арабский / турецкий) в условиях искусственного иноязычного билингвизма. Автором рассматривается понятие билингвизма в сопоставлении с такими категориями лингводидактики, как полилингвизм, плюрилингвизм; выявляются отличия искусственного билингвизма от естественного билингвизма; устанавливается взаимосвязь искусственного билингвизма с аудиторным, учебным билингвизмом. Представлено авторское понимание искусственного иноязычного билингвизма, оказывающего влияние на лингводидактическую подготовку будущих учителей к работе с двумя иностранными языками из неоднородных лингвистических групп (английский и китайский / арабский / турецкий). Автор анализирует трудности, возникающие в процессе лингвистической, методической, психолого-педагогической подготовки студентов, в специально созданных для изучения двух иностранных языков условиях искусственного иноязычного билингвизма.

Ключевые слова: *профессиональная лингводидактическая подготовка, студенты-филологи, будущие учителя, иностранный язык (английский, арабский, китайский, турецкий), искусственный иноязычный билингвизм*

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

В современном мире, характеризующемся тенденциями глобализации и расширения сотрудничества Российской Федерации со странами Азии и Африки, развитием между ними двусторонних и многосторонних экономических связей в рамках различных организаций, ведением активного межкультурного диалога, особое значение приобретает

© Гришак С. Н.

знание, помимо английского языка как языка международного общения, второго иностранного, в частности китайского, арабского, турецкого. Все возрастающая роль Китая, Турции и ряда арабских стран в мировой экономике, политике и культуре привела к увеличению деловых, научных и культурных связей с нашей страной, что, в свою очередь, порождает потребность в специалистах, способных к эффективной коммуникации с представителями этих стран. Неудивительно, что в современном образовательном пространстве возрос интерес к подготовке специалистов, способных общаться на двух, а то и трех иностранных языках, причем из разнородных лингвистических групп – таких как английский (европейский язык) и восточные языки (китайский, арабский или турецкий). Соответственно, на педагогические вузы возлагается обязанность выпускать будущих учителей, способных налаживать взаимодействие культур в стенах общеобразовательных учреждений, поощрять их стремления в овладении необходимыми для межкультурной коммуникации знаниями и умениями.

Учитывая, что статья посвящена подготовке будущих учителей двух иностранных языков, принадлежащих при этом неоднородным лингвистическим группам (английский и арабский / английский и китайский / английский и турецкий), особую актуальность в этом контексте приобретает выявление и анализ проблем, возникающих в процессе их лингводидактической подготовки, осуществляющейся в специально созданных для этого условиях, а именно в условиях искусственного иноязычного билингвизма, что и является **целью** статьи.

Отметим, что последние десятилетия ученые активно обращаются к системному изучению терминологического аппарата, связанного с изучением двух и более языков, подчеркивая его неупорядоченность и неточность. Закономерными являются попытки ученых в создании теории многоязычия (билингвальная теория; полилингвальная или мультилингвальная теория), отражающих актуальные проблемы данного феномена [16, с. 143].

Но, как показывает анализ, исследователи до сих пор не пришли к единому мнению в вопросе определения сути владения языками. В научной литературе, наряду с понятием «билингвизм», встречаются такие синонимичные понятия, как «полилингвизм», «плюрилингвизм», «мультилингвизм», возникшие еще в прошлом столетии, но активно используемые современными исследователями.

Так, билингвизм, часто определяемый отечественными методистами как двуязычие (И. Л. Бим, Е. М. Верещагин, И. А. Зимняя, В. Н. Комиссаров, Р. К. Миньяр-Белоручев, Л. В. Щерба), в научных публикациях, в основном, понимается как способность свободно использовать два языка и переключаться между ними по своему усмотрению, ориентируясь на контекст и задачу коммуникации. В то же время ученые отмечают сосуществование «терминов-синонимов (*билингвизм – двуязычие*), терминов-полисемантов (*полное и частичное двуязычие, полный билингвизм – массовый билингвизм* и т. д.)» [16, с. 147].

В свою очередь, такие понятия, как «полилингвизм», «плюрилингвизм», «мультилингвизм» в отношении языковой личности зачастую в научной литературе выступают синонимами, под которыми ученые понимают многоязычие [2; 10; 15], то есть «знание человеком нескольких

© Гришак С. Н.

языков» [2, с. 149]. Однако и эти понятия, как утверждают исследователи, порой подменяются схожими терминами – «билингвизм», «трилингвизм», «тетралингвизм», «многоязычие» и т. п. [15, с. 54].

Такое разнообразие терминологии, отличные и схожие определения, различные сущностные и содержательные характеристики понятий диктуют необходимость обозначить авторское понимание сущности искусственного иноязычного билингвизма, которое в контексте исследования выступает в качестве условия, в котором осуществляется лингводидактическая подготовка будущих учителей двух иностранных языков.

Прежде всего следует отметить, что введение второго иностранного языка – арабского / китайского / турецкого – в процесс профессиональной подготовки студентов-филологов означает, что обучение их в качестве будущих учителей двух иностранных языков принимает форму двуязычного, представляя собой *многоаспектный билингвальный феномен*, который по механизму усвоения исследователи делят на *естественный* и *искусственный*. И, как показывает анализ, ключевым отличием искусственного билингвизма от естественного является его целенаправленный, организованный характер, ориентированный на сознательное формирование вторичной (многоязычной) языковой личности в процессе изучения иностранного языка. «Если развитие базовой языковой личности, – как справедливо утверждает О. В. Легостаева, – происходит неосознанно, то формирование вторичной языковой личности – процесс искусственный, сознательный (за исключением случаев длительного пребывания индивидом в иноязычной среде)» [12, с. 119].

В литературе естественный билингвизм (далее – ЕБ) и искусственный билингвизм (далее – ИБ) рассматривают в оппозиции друг другу. Так, анализ сущности ЕБ и ИБ [1; 3; 6; 12] позволил выявить различия усвоения иностранного языка (ИЯ) по ряду критериев (цель усвоения, мотивация усвоения, систематичность усвоения, источник возникновения, контроль усвоения, функциональность). Данные, отображающие эти различия, мы разместили в Табл. 1.

Таблица 1

Характерные различия естественного билингвизма и искусственного билингвизма

Критерий	Естественный билингвизм	Искусственный билингвизм
Цель усвоения ИЯ	Естественное общение, интеграция в двуязычное общество	Приобретение языковых знаний, умений и навыков для учебных, профессиональных или иных целей
Мотивация усвоения ИЯ	Обычно высокая, обусловлена социальными потребностями и межличностным взаимодействием	Может варьироваться, часто требует дополнительной стимуляции со стороны преподавателей

© Гришак С. Н.

Систематичность усвоения ИЯ	Не всегда систематизирован, могут быть пробелы в определенных сферах использования языка	Систематизирован, охватывает различные аспекты языковой системы и речевой деятельности в соответствии с учебной программой
Контроль усвоения ИЯ	Минимальный контроль над процессом усвоения, влияние языковых интерференций может быть неконтролируемым, высокая терпимость к ошибкам	Высокий контроль над процессом усвоения, возможность целенаправленного управления языковой и речевой интерференциями и их минимизацией
Источник возникновения билингвизма	Формируется спонтанно и бессознательно, в результате проживания в естественной иноязычной среде, раннего в неё погружения	Формируется целенаправленно, в условиях образовательного учреждения, с помощью дидактических средств и методик при отсутствии языковой среды
Функциональность	В естественных условиях дву-/поли-язычия выполняет ряд социальных функций – язык делопроизводства, СМИ, бытового общения	Ограничивается образовательной функцией в учебной аудитории

Как наглядно показано в таблице, если *целью* ЕБ является «овладение языком в процессе социализации и изучение иностранного языка является средством адаптации», то *цель* ИБ зачастую связывают с личностной или профессиональной самореализацией, которая может быть отсрочена и реализована в будущем [12, с. 116].

Касательно второго критерия – *мотивации усвоения ИЯ*, то, в отличие от ЕБ, где она высокая, так как обусловлена необходимостью социального и межличностного взаимодействия с носителями языка, мотивация усвоения ИБ варьируется и требует постоянной стимуляции со стороны преподавателя в процессе обучения.

Критерий *систематичности усвоения ИЯ* также обнаруживает различия между ЕБ и ИБ, показывая, что при ЕБ возможны пробелы в определенных сферах использования языка, усвоение происходит несистематично, тогда как ИБ охватывает различные аспекты языковой системы и речевой деятельности в соответствии с учебной программой.

Следующий выделенный нами критерий – *контроль усвоения ИЯ* – практически отсутствует в процессе овладения иностранным языком

© Гришак С. Н.

при ЕБ, способствуя влиянию языковых интерференций, которые приводят к ошибкам в речи, в то время как при ИБ такой контроль над усвоением языка повышен, что позволяет минимизировать речевую интерференцию.

Что касается такого критерия, как *источник возникновения* ЕБ и ИБ, то он свидетельствует об их содержательных отличиях, ибо формируются они либо при наличии реальной языковой среды, как ЕБ – бессознательно и спонтанно, либо при ее отсутствии, как ИБ – с помощью специальных дидактических средств, методик и технологий.

И последним критерием выступает *функциональность*, которая свидетельствует о разных функциях и их количестве, выполняемых ЕБ и ИБ, так как второй (иностранный) язык может выполнять в государстве ряд общественных функций и выступать в качестве языка СМИ, делопроизводства и, главное, языка коммуникации, тогда как ИБ, сфера которого «ограничена учебной ситуацией и определенным набором изучаемых тем, соответствующих учебному плану» выполняет единственную функцию – образовательную [1, с. 22].

Как видим, большинство ученых рассматривают естественный билингвизм в качестве *бытового*, возникающего тогда, когда второй язык осваивается преимущественно в естественной среде одновременно с родным, искусственный же, как показывает анализ, – билингвизм *учебный (или аудиторный)*, когда результатом систематического изучения иностранного языка в рамках конкретной образовательной организации может стать определенный уровень владения им [1; 6; 12 и др.].

Именно второй, искусственный, билингвизм вызывает интерес в контексте условия, в котором осуществляется лингводидактическая подготовка будущих учителей двух иностранных языков (английский и арабский / китайский / турецкий).

Таким условием в нашем исследовании выступает *искусственный иноязычный билингвизм*, который мы понимаем *как целенаправленно формируемое иноязычие в искусственно созданной образовательной среде, где носитель родного языка (в нашем случае – русского) осваивает два иностранных языка из неоднородных лингвистических групп (английский и арабский / китайский / турецкий) без погружения в естественную языковую среду, а с помощью особого подхода к организации учебного процесса, подразумевающего учет определенных факторов, влияющих на лингводидактическую подготовку будущих учителей двух иностранных языков к профессиональной деятельности и выбор соответствующих образовательных практик и технологий.*

Безусловно, фокусирование на подготовке педагогов к работе с двумя иностранными языками из неоднородных лингвистических групп (английский и арабский / английский и китайский / английский и турецкий) вызывает ряд трудностей как лингвистического, так и методического, и психолого-педагогического характера, что зачастую препятствует компетентному овладению неродными языками [5; 7; 9; 11; 14].

На *лингвистическом уровне* специфика такой лингводидактической подготовки в условиях искусственного иноязычного билингвизма в том, что во взаимодействие в процессе обучения вступают не две (родная и иностранная), а три системы (родная и две иностранных), при этом каждая

© Гришак С. Н.

из них имеет свою особую структуру (английский – аналитический, китайский – изолирующий, турецкий – агглютинативный), что приводит к сильной интерференции (межъязыковое влияние), затрудняя усвоение грамматических структур, фонетических особенностей и лексики [1; 11; 14].

Как отмечают исследователи, эти языковые группы отличаются друг от друга на всех уровнях: фонетическом, грамматическом, лексическом, прагматическом. Так, игнорирование тонов в китайском, а гортанных звуков в арабском приводит к фонетическим искажениям; флективная падежная система в арабском или наращение в строгом порядке особых служебных элементов – аффиксов к корню в турецком составляет значительные трудности в усвоении грамматики этих языков. Сложности у студентов вызывает и переход от кириллицы (русский) / латиницы (английский) к иероглифам (китайский) или справа-налево письму (арабский). И, как результат, по мнению исследователей, студенты больше тратят времени на освоение письма вместо развития коммуникативных навыков [7; 11; 14].

Среди *психолого-педагогических проблем* профессиональной лингводидактической подготовки будущих учителей двух иностранных языков в условиях искусственного иноязычного билингвизма стоит обратить внимание на следующие [1; 3; 18]:

– проблема степени развитости психических процессов (внимание, память, мышление), которые непосредственно задействованы в формировании речевых умений (способствуют либо препятствуют – замедляют – усвоение иностранных языков);

– проблема возрастной категории обучающихся (угасание языковой способности к усвоению второго языка с возрастом, когда языковое сознание структурируется родным языком);

– проблема когнитивных перегрузок студентов-филологов (одновременное хранение грамматики неоднородных систем приводит к усталости и стрессу);

– проблема мотивационных барьеров (снижение интереса к изучению иностранных языков) и их преодоление;

– проблема этноцентризма (негативное восприятие ценностей и норм другого культурно-языкового сообщества посредством ценностей и норм своей культуры), препятствующего интеграции в другое языковое сообщество;

– проблема языковой тревожности (обусловлена разногласиями в структурах изучаемых языков), высокий уровень которой негативно сказывается на готовности студентов к иноязычному общению;

– проблема межличностного восприятия и субъективного представления о себе (сомнения студентов-филологов в своих способностях овладеть двумя иностранными языками, особенно на начальных этапах обучения).

Все эти проблемы требуют решения за счет разработки и подбора необходимых педагогических мер и воздействий на студентов, будущих учителей двух иностранных языков.

Продолжая анализ, считаем необходимым выделить и *проблемы методического характера*, возникающие в процессе профессиональной

© Гришак С. Н.

лингводидактической подготовки будущих учителей двух иностранных языков в условиях искусственного иноязычного билингвизма.

К таким проблемам исследователи относят прежде всего плотность общения, которая, по мнению И. Е. Абрамовой, не может быть ничем компенсирована в отсутствие естественной языковой среды, что, в свою очередь, порождает еще одну трудность в усвоении иностранного языка в учебной ситуации: «знания о системе неродного языка подаются на фоне одной лишь нормы – полной дидактической нормы изучаемого языка», ибо, как полагает ученый, «для овладения другими нормами реализации системы иностранного языка просто нет условий и времени» [1, с. 24].

При этом Н. А. Лебедева, выделяя такую методическую проблему, как ограничение по времени курса второго иностранного (китайского), видит ее решение «не столько в освоении определённого количества языкового материала, сколько в формировании языковых навыков и умений, достаточных для осуществления коммуникации и дальнейшего изучения языка», что возможно при эффективно организованном аудиторном занятии, а также эффективно построенной самостоятельной работе. Полностью согласны с исследователем, что среди принципов такой организации аудиторного занятия должен быть его комплексный характер [11, с. 95].

На ограниченное количество часов, отведенное на изучение китайского языка, указывает А. Н. Дворцова, полагая, что это напрямую влияет на эффективность формирования социокультурной компетенции будущего учителя китайского языка. По ее мнению, такая ситуация не способствует восполнению необходимого «пласта информации» о культуре и истории Китая, который отсутствует у студентов при поступлении и требует соответствующего формирования багажа знаний в процессе их профессиональной подготовки. Кроме того, усугубляют эту ситуацию «низкий уровень мотивации у учащихся к самообразованию; отсутствие плановых стажировок в Китае; недостаточная обеспеченность вузов профильной синологической, а также востоковедческой литературой и др.» [5, с. 16].

На необходимость внедрения в процесс подготовки студентов-арабистов (при существующем недостатке языковой среды) программ стажировок в арабоязычные страны (Египет, ОАЭ, Иордания и др.) для повышения языкового уровня обращает внимание А. М. Дятлова, которая, кроме того, на основе анализа современных подходов, применяющихся в образовательной практике ведущими вузами России при обучении арабскому языку, выделяет ряд методических проблем, снижающих эффективность обучения арабскому, а именно: дефицит квалифицированных преподавателей-методистов, использование устаревших методик обучения [7, с. 187]. Повысить качество обучения арабскому языку, по мнению автора исследования, возможно за счет внедрения современных подходов и технологий.

Следует отметить, что в российском образовании сложилась система иноязычной подготовки студентов, будущих лингвистов и учителей иностранных языков, когда обучение двум языкам осуществляется отдельно, что, по мнению исследователей, свидетельствует о недостаточной разработанности методики многоязычия в России, низкой осведомленности

© Гришак С. Н.

практикующих педагогов «о возможности соизучения и взаимосвязанного преподавания иностранных языков» [4, с. 186].

Безусловно, отсутствие единой методики для разнородных языков осложняет разработку интегрированных программ и актуализирует потребность в разнообразии обучающих ресурсов (дополнительная учебная литература, современные образовательные технологии, электронные и онлайн платформы и др.) для комбинированного обучения.

Как видим, реальная практика лингводидактической подготовки будущих учителей двух иностранных языков из неоднородных групп (английский и арабский / английский и китайский / английский и турецкий) сталкивается с рядом проблем лингвистического, психолого-педагогического, методического характера, которые в условиях искусственного иноязычного билингвизма, на наш взгляд, возможно минимизировать, если использовать «мощный потенциал современной вузовской профессиональной подготовки», который «непременно необходимо модернизировать и использовать во всей ее многозначительной ресурсности» [9, с. 28].

Как показывает анализ [1; 4; 6; 8; 10; 11; 13 и др.], таким потенциалом могут выступать:

– компаративно-контрастивный метод изучения иностранных языков, опирающийся на взаимосвязи между языковыми системами и позволяющий находить общее и специфичное в каждом из иностранных языков (с опорой на родной – русский);

– иноязычная билингвальная образовательная среда, предполагающая разработку и использование одновременно разноязычных материалов, различных коммуникативных ситуаций, ориентированных на активизацию и задействование всего языкового репертуара студентов;

– лингвистический опыт обучающихся, подразумевающий единство всех накопленных студентом знаний, умений, навыков в области нескольких языков (и родного, и двух иностранных) и способствующий преодолению языковой и речевой интерференции;

– межкультурная направленность процесса лингводидактической подготовки будущего учителя двух иностранных языков, необходимая для формирования межкультурной восприимчивости и способности вести себя в соответствии с нормами чужой инокультуры в процессе межкультурного общения;

– моделирование будущей профессиональной деятельности, ориентированное на взаимосвязанное практико-ориентированное преподавание двух иностранных языков из неоднородных групп;

– самостоятельная работа, необходимая для совершенствования двух языков из неоднородных групп у будущих учителей при ограниченном количестве аудиторных занятий в условиях искусственного иноязычного билингвизма, как на начальном этапе, так и на всех последующих;

– современные образовательные (цифровые) технологии, в частности технологии искусственного интеллекта, способствующие созданию «иммерсивной, интерактивной, адаптивной и инклюзивной среды для повышения мотивации обучения, творчества и креативности» [8, с. 52] студентов-филологов в процессе их профессиональной подготовки,

© Гришак С. Н.

обладающие различными дидактическими функциями для выполнения многообразия профессионально-ориентированных задач при обучении будущих учителей двум иностранным языкам.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что обучение двум языкам – английскому и одному из восточных языков (арабскому, китайскому, турецкому) в условиях искусственного иноязычного билингвизма представляет собой особый вызов для будущих учителей в процессе их профессиональной лингводидактической подготовки, который сталкивается с проблемами лингвистического, психолого-педагогического и методического характера. В настоящем исследовании искусственный иноязычный билингвизм выступает в качестве целенаправленно формируемого иноязычия в искусственно созданной образовательной среде, где носитель родного языка (русского) осваивает два иностранных языка из неоднородных лингвистических групп (английский и арабский / китайский / турецкий) без погружения в естественную языковую среду, а с помощью особого подхода к организации учебного процесса, подразумевающего учет определенных факторов, влияющих на лингводидактическую подготовку будущих учителей двух иностранных языков к профессиональной деятельности и выбор соответствующих образовательных практик и технологий. Создание условия искусственного иноязычного билингвизма призвано максимизировать потенциал профессиональной лингводидактической подготовки будущих учителей двух иностранных языков из неоднородных групп (английский и арабский / английский и китайский / английский и турецкий) за счет:

– использования компаративно-контрастивного метода при изучении двух иностранных языков;

– создания иноязычной билингвальной образовательной среды;

– опоры на лингвистический опыт обучающихся;

– межкультурной направленности процесса лингводидактической подготовки;

– моделирования будущей профессиональной педагогической деятельности студентов-филологов;

– организации самостоятельной работы студентов-филологов;

– внедрения в процесс лингводидактической подготовки будущих учителей технологий искусственного интеллекта.

Список литературы

1. **Абрамова, И. Е.** Овладение произносительной нормой иностранного языка вне естественной языковой среды : монография / И. Е. Абрамова. − 3-е изд. стер. – Москва : ФЛИНТА, 2025. – 222 с.
2. **Азимов, Э. Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
3. **Воронин, А. Н.** Феноменология искусственного билингвизма: психологические аспекты проблемы / А. Н. Воронин, А. С. Рафикова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6, № 2А. – С. 96–107.

© Гришак С. Н.

4. **Глумова, Е. П.** Лингводидактические обоснования процесса формирования полилингвальной компетенции учителя иностранных языков / Е. П. Глумова, Е. Д. Кораблева // Язык и культура. – 2023. – № 61. – С. 173–192. – DOI 10.17223/19996195/61/10.
5. **Дворцова, А. Н.** Средства формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка / А. Н. Дворцова // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2019. – № 3(33). – С. 14–18.
6. **Дидактический потенциал** билингвизма в обучении иностранному языку / М. В. Мосин, Л. П. Водясова, Н. М. Мосина, Н. В. Чинаева // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21, № 4. – С. 751–764. – DOI 10.15507/1991-9468.089.021.201704.751-764.
7. **Дятлова, А. М.** Современные подходы к обучению арабскому языку: анализ практики / А. М. Дятлова // Педагогический дискурс: вызовы цифровизации и трансформация образовательных практик : материалы IV Всерос. конф. (г. Москва, 03–05 марта 2025 г.) / под общ. ред. И. В. Тивьяевой. – Москва, 2025. – С. 181–187.
8. **Использование технологий искусственного интеллекта** в контексте формирования критического мышления у студентов-филологов / Т. А. Кокнова, С. Н. Гришак, В. П. Каткова, Е. А. Борзых // Ценности и смыслы. – 2025. – № 4(98). – С. 44–55.
9. **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. 27–34.
10. **Кораблева, Е. Д.** Методика формирования полилингвальной компетенции будущего учителя иностранных языков : спец. 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Кораблева Елизавета Денисовна ; Нижегородский гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова ; Диссовет 24.2.344.01 (Д 212.163.02)]. – Нижний Новгород, 2023. – 25 с.
11. **Лебедева, Н. А.** Некоторые особенности преподавания китайского языка как второго иностранного / Н. А. Лебедева // Известия Восточного института. – 2015. – № 2(26). – С. 94–99.
12. **Легостаева, О. В.** Обучение иностранному языку в условиях искусственного билингвизма / О. В. Легостаева. – Текст : электронный // Актуальные вопросы современной науки. – 2014. – № 38. – С. 115–124. – URL: https://cyberleninka.ru/ article/n/bilingvizm-i-problemy-mezhkulturnoy-kommunikatsii (дата обращения: 06.02.2026).
13. **Методический семинар** «Обзор учебных пособий, изданных в России и за рубежом. Целесообразность внедрения их в учебный процесс. Современные методы обучения в контексте преподавания дисциплины „Второй иностранный язык”» // Известия Восточного института. – 2015. – № 1(25). – С. 61–73.
14. **Пантыкина, Н. И.** Фонетическая адаптация английских заимствований в турецком языке / Н. И. Пантыкина // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам : науч. материалы XI Междунар.

© Гришак С. Н.

науч.-практ. конф., Брянск, 13–14 окт. 2023 г. / под ред.: В. С. Артемовой, Н. А. Сальниковой, Е. А. Цыганковой. – Брянск, 2023. – С. 52–55.

15. **Прохорова, А. А.** Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук / Прохорова Анна Александровна ; Нижегородский гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2020. – 512 с.
16. **Саркисян, И. Р.** Вопросы терминологии билингвологической науки / И. Р. Саркисян // Актуальные вопросы современной науки. – 2015. – № 39. – С. 143–151.
17. **Теоретико-методологические основы** классификации и типологизации билингвизма / Б. А. Булгарова, М. А. Брагина, Н. В. Новосёлова, Е. А. Золотых // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2017. – Т. 14, № 3. – С. 384–392. – DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-384-392.
18. **Федькова, О. С.** Формирование субординативного билингвизма при обучении иностранному языку в высшей школе / О. С. Федькова, Н. В. Лукманова // Lurian Journal. – 2023. – № 4(3). – С. 8–21. – DOI 10.15826/Lurian.2023.4.3.1.

Grishak S. N.

The issue of linguistic and didactic training for future teachers of two foreign languages within the context of artificial foreign language bilingualism

The article is dedicated to discussing the theoretical and practical aspects of linguodidactic training for future teachers of two foreign languages (English and Chinese / Arabic / Turkish) in the context of artificial foreign language bilingualism. The author examines the concept of bilingualism in comparison with such linguodidactic categories as polylingualism and plurilingualism; identifies the differences between artificial and natural bilingualism; and establishes the interrelationship between artificial bilingualism and classroom-based, educational bilingualism. The author's understanding of artificial foreign language bilingualism is presented. It influences the linguodidactic training of future teachers to work with two foreign languages from heterogeneous linguistic groups (English and Chinese / Arabic / Turkish). The author analyzes the difficulties arising in the process of linguistic, methodological, and psycho-pedagogical training of students under conditions of artificial bilingualism specifically created for the study of two foreign languages.

Key words: *professional linguistic and didactic training, philology students, future teachers, foreign language (English, Arabic, Chinese, Turkish), artificial foreign language bilingualism*

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

© Гришак С. Н.

УДК 378.147.091.33:343.98-028.23:791.44

Иванов Святослав Игоревич,
канд. юрид. наук, доцент,
начальник кафедры оперативно-разыскной деятельности
в органах внутренних дел
Краснодарского университета МВД России
sviatoslavigor@mail.ru

Тренинг по оперативно-разыскной деятельности – съемка учебных видеофильмов-реконструкций как инновационный метод обучения

В статье рассмотрены вопросы повышения качества формирования профессиональных компетенций будущих оперативных сотрудников путем использования в качестве тренинга съемки учебных видеофильмов-реконструкций. Представлены особенности съемок данных фильмов, их краткая характеристика, а также компетенции, на формирование которых они направлены. Кроме того, в статье отражены положительные результаты применения данных фильмов-реконструкций, их эффективность как инновационного метода обучения в целях дальнейшего применения в образовательной деятельности и совершенствования образовательного процесса.

Ключевые слова: *образовательная деятельность, оперативно-разыскная деятельность, метод, компетенция, тренинг, видеофильм-реконструкция*

Постановка проблемы. В условиях динамичного развития общества, цифровизации и изменения когнитивных паттернов у обучающихся традиционные методы профессиональной подготовки в ведомственных вузах требуют модернизации. Особенно это касается сферы оперативно-разыскной деятельности, где успех зависит не только от теоретических знаний, полученных в процессе образовательной деятельности, но и от умения применять их в нестандартных, стрессогенных ситуациях.

Научная проблема, решаемая в данной статье, заключается в преодолении разрыва между теоретической подготовкой будущих оперативных сотрудников и формированием у них целостного профессионального мышления, способного к эффективному действию в условиях неопределенности, характерных для реальной оперативно-разыскной работы.

Несмотря на широкое освещение в педагогической литературе вопросов внедрения инновационных методов обучения (Г. В. Аванесян [1], Б. А. Алиханова [2], Е. Н. Дятлова [9], Г. Н. Киселева [13] и др.), остается недостаточно исследованной проблема разработки и апробации специфических практико-ориентированных тренинговых технологий, максимально приближающих учебный процесс к профессиональной реальности правоохранительных органов, обеспечивающих глубокую интеграцию знаний, навыков и личностных качеств. Именно этот фактор

© Иванов С. И.

является основополагающим и требует поиска эффективных способов и путей решения обозначенной проблемы.

Актуальность. Существующий устойчивый запрос на внедрение инновационных образовательных технологий, способных моделировать профессиональную реальность, необходимость решения обозначенной нами проблемы обусловливают актуальность поиска и внедрения новых практико-ориентированных методов обучения.

Степень разработанности проблемы. Вопросы изучения и внедрения в образовательную деятельность эффективных инновационных методов и технологий являются предметом исследований многих ученых-педагогов. Проведенный анализ современной научной периодики показывает, что и сегодня к указанной теме остается высокий интерес. Так, инновационные методы в высшей школе в научных изданиях последних лет рассматривались в работах таких авторов, как Д. В. Быков [4], А. И. Газизова [5], Д. И. Гасанова [6], Г. О. Голобокова [7], О. Н. Дунаева [8], Н. Г. Карапетян [11], С. Б. Немченко [14], О. Н. Рябинина [15] и др. Анализ использования активных методов обучения, таких как проектное обучение и проблемное обучение, рассмотрен в научных статьях А. В. Качина [12].

Вопросы использования инновационных методов и технологий в системе высшего образования раскрыты в учебнике «Инновационные методы обучения в высшей школе» под редакцией Е. В. Ляпунцовой и Ю. М. Белозеровой [10], однако и сегодня остается актуальным вопрос поиска эффективных методов обучения с точки зрения практико-ориентированного подхода.

При этом в научных исследованиях недостаточно представлены работы, посвященные разработке целостных педагогических методов, синтезирующих реконструкцию реальных профессиональных ситуаций, технологию видеосъемки и рефлексивный анализ для формирования системного оперативного мышления в образовательных организациях системы МВД России.

Исходя из актуальности разрабатываемой проблемы, целью статьи является теоретическое обоснование и анализ практического опыта применения инновационного метода создания учебных видеофильмов-реконструкций как эффективного тренинга для формирования целостного профессионального мышления и комплекса ключевых компетенций у будущих оперативных сотрудников.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– автором разработан и системно описан авторский метод «учебный видеофильм-реконструкция», представляющий собой синтез трех ключевых компонентов: практической реконструкции реальных оперативно-тактических ситуаций на основе профессионального опыта преподавателя; технологии видеосъемки и последующего рефлексивного анализа отснятого материала; принципа свободной импровизации обучающихся в рамках заданной оперативной ситуации, что отличает метод от сценарных учений;

– определен и обоснован комплекс формируемых профессиональных компетенций (профессионально-деятельностных, психологических, аналитических, рефлексивных, личностных), структура которых конкретизирована применительно к задачам оперативно-разыскной деятельности;

© Иванов С. И.

– экспериментально выявлены и обоснованы уникальные педагогические преимущества метода, обусловленные систематическим использованием видеозаписи: рефлексивный анализ, возможность коррекции поведенческих моделей, осознание механизмов психологического воздействия, кумулятивный эффект в развитии компетенций.

Теоретическая значимость работы состоит в развитии научных представлений о методологии практико-ориентированного обучения в высшей школе, в частности, в области формирования профессиональных компетенций через методы визуализации и реконструкции. Кроме того, результаты исследования дополняют теорию активного обучения и рефлексивной педагогики.

Практическая значимость подтверждается успешной апробацией метода в Крымском филиале Краснодарского университета МВД России. Разработанные методические материалы и созданные видеофильмы («Кентервиль», «Игемон», «Дисмас») могут быть непосредственно внедрены в учебный процесс других ведомственных образовательных организаций для повышения качества подготовки кадров.

Методы исследования. Исследование базируется на совокупности общенаучных и специальных методов, среди которых: теоретические методы (анализ педагогической, психологической и специальной литературы по проблеме; систематизация и обобщение научных подходов к инновационным методам обучения); эмпирические методы (педагогический эксперимент – организация и проведение съемок учебных видеофильмов-реконструкций в 2023 / 2024 и 2024 / 2025 учебных годах; наблюдение за деятельностью обучающихся; анкетирование и анализ обратной связи от курсантов, преподавателей и представителей территориальных органов МВД; метод экспертных оценок).

Методология исследования основана на компетентностном, деятельностном и рефлексивном подходах к обучению, а также на принципах контекстного обучения, моделирующего профессиональную деятельность.

Основная часть. Практическая реконструкция ситуаций раскрытия и расследования преступлений с созданием учебного видеофильма является одним из эффективных инновационных практико-ориентированных методов, применяемых в образовательном процессе Краснодарского университета МВД России и его Крымского филиала. Данный метод представляет собой синтез оперативно-тактического учения и съемки учебного видеофильма, обеспечивая качественно новую образовательную технологию.

В 2023 / 2024 учебном году в целях решения обозначенной выше проблемы кафедрой оперативно-разыскной деятельности и специальной техники Крымского филиала Краснодарского университета МВД России создан первый учебный видеофильм-реконструкция, основанный на опыте выявления и документирования фактов взяточничества подразделениями Управления экономической безопасности и противодействия коррупции МВД по Республике Крым. Обучающиеся на основе реальной истории проведения оперативно-разыскной операции «Кентервиль» воспроизвели основные эпизоды событий, сыграв роли их участников.

В ходе создания фильма обучающиеся имели возможность, перевоплотившись в роли реальных участников событий, испытать на

© Иванов С. И.

себе психологическое состояние героев, провести комплекс различных оперативно-разыскных мероприятий, опробовать на себе и понять смысл и значение тактических действий по выявлению и документированию фактов взяточничества, понять сущность организации и проведения оперативно-разыскной операции, оценить степень рисков и ответственности в оперативно-разыскной деятельности, поупражняться в применении приемов конспирации и мн. др. [3, с. 59].

В 2024 / 2025 учебном году наработанная методика съемки видеофильма-реконструкции была использована для съемок двух учебных видеофильмов-реконструкций – «Игемон» и «Дисмас». В основу сценариев обоих фильмов положены реальные события, связанные с работой оперативных подразделений уголовного розыска и экономической безопасности и противодействия коррупции.

Особенностью учебного видеофильма-реконструкции «Игемон» является использование при съемках фильма специальной техники, что способствовало формированию новых навыков и их закреплению у обучающихся. Использованные в процессе съемок учебных видеофильмов-реконструкций приемы позволили сплотить коллектив взвода, закрепить и углубить знания по оперативно-разыскной деятельности, уголовному праву, уголовному процессу, криминалистике, специальной технике и отработать навыки по их практическому применению в реальных ситуациях, связанных с документированием преступной деятельности фигуранта.

Таким образом, отметим, что ключевым элементом, обеспечивающим эффективность метода, является то, что теоретическая база полученных обучающимися знаний наполняется живым, практическим опытом, которым обладает педагог-руководитель. В основу фильмов ложатся реальные события, связанные с раскрытием преступлений из личного профессионального опыта преподавателя. Это обеспечивает не только достоверность и актуальность учебного материала, но и позволяет педагогу транслировать обучающимся те аспекты, тактические приемы и принципы принятия решений, которые критически важны в реальной оперативной работе.

Учебный видеофильм-реконструкция – это детальное воспроизведение силами обучающихся и педагога реальной истории, связанной с выявлением, документированием и установлением фактических обстоятельств совершенного, совершаемого или подготавливаемого преступления. Ключевой особенностью метода является моделирование условий, максимально приближенных к реальным, что принципиально отличает ее от традиционных учений, где обучающиеся действуют в искусственно смоделированных условиях. Здесь они воспроизводят исторически достоверные решения на основе реальных оперативных кейсов.

Проведенный опрос обучающихся, принимавших участие в съемках учебных видеофильмов-реконструкций, как результат своей деятельности отметили:

– укрепившуюся сплоченность коллективов взводов (87 % респондентов);

– укрепление навыка коллективного участия в решении поставленных перед взводом задач (80 % респондентов);

© Иванов С. И.

– повышение мотивации к службе в оперативных подразделениях органов внутренних дел (85 % респондентов);

– усилившийся интерес к освоению знаний и навыков, необходимых для своей будущей профессии (85 % респондентов).

Результатом применения указанного метода освоения учебного материала явилось повышение уровня теоретических знаний и практических навыков обучающихся по наиболее значимым темам дисциплин, реализуемых на кафедре, среди которых «Оперативно-разыскная деятельность органов внутренних дел», «Оперативно-разыскная психология», «Общение и перевоплощение в оперативно-разыскной деятельности».

Метод синтезирует в себе строгую теоретическую модель и практический опыт педагога, что позволяет целенаправленно формировать у будущих оперативных сотрудников не просто разрозненные навыки, а целостное системное мышление, необходимое для планирования и проведения сложных оперативно-разыскных мероприятий на практике. Кроме того, он целенаправленно формирует комплекс профессиональных компетенций, необходимых современному оперативному сотруднику:

– профессионально-деятельностные (отработка практических алгоритмов проведения оперативных мероприятий, формирование навыков оперативного документирования);

– психологические (понимание психологических механизмов оперативно-разыскной деятельности, освоение основ криминальной поведенческой имитации, формирование навыков невербальной коммуникации и управления эмоциональным состоянием);

– аналитические и рефлексивные (развитие профессионального мышления через необходимость самостоятельного принятия тактических решений, осознание последствий профессиональных ошибок через личный опыт, верификация теоретических знаний через практическое применение);

– личностные (формирование навыков рефлексивного воздействия на восприятие зрителей, развитие профессиональной интуиции, личностная трансформация за счет интеграции полученного опыта, укрепление командной сплоченности).

Отметим, что опыт создания и использования видеофильма-реконструкции дал ряд положительных результатов в образовательной деятельности, в том числе с точки зрения практико-ориентированного подхода. Это подтверждается высокими итоговыми результатами обучающихся, принимавших участие в съемках фильмов, а также поступившими в адрес филиала положительными отзывами и благодарственными письмами из территориальных органов МВД по Республике Крым по итогам прохождения производственной практики обучающимися.

Выводы. Проведенное в рамках данной статьи исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Применение учебных видеофильмов-реконструкций представляет собой инновационный метод, обеспечивающий формирование у будущих оперативных сотрудников целостного профессионального мышления и комплекса ключевых компетенций (профессионально-деятельностных,

© Иванов С. И.

психологических, аналитико-рефлексивных, личностных) за счет синтеза реконструкции реальных оперативных ситуаций, технологии видеосъемки и рефлексивного анализа.

2. Ключевыми дидактическими преимуществами метода являются: создание условий, максимально приближенных к профессиональной реальности; обеспечение глубокой интеграции теоретических знаний с практическими поведенческими моделями; активизация познавательной деятельности и профессиональной мотивации обучающихся (реализация практико-ориентированного подхода).

3. Систематическое использование видеозаписи в рамках метода обеспечивает уникальные педагогические возможности: объективный рефлексивный анализ действий обучающихся, коррекцию поведенческих моделей, осознание механизмов психологического воздействия, фиксацию кумулятивного эффекта в развитии компетенций при многократном применении.

4. Эффективность метода подтверждена результатами педагогического эксперимента, выразившимися в статистически значимом повышении уровня теоретических знаний и практических навыков обучающихся, а также положительными экспертно-профессиональными оценками со стороны профессорско-преподавательского состава и представителей территориальных органов МВД России.

5. Метод обладает значительным потенциалом для внедрения в учебный процесс других ведомственных образовательных организаций системы МВД России, что определяет перспективы его дальнейшей методической разработки и адаптации к новым тематическим направлениям не только оперативно-разыскной деятельности, но и криминалистики, уголовного процесса и др.

Таким образом, применение данного инновационного метода с созданием учебного видеофильма-реконструкции является эффективным и перспективным направлением модернизации практико-ориентированной подготовки будущих оперативных сотрудников, обеспечивающим выход на качественно новый уровень их профессиональной подготовки.

Перспективы исследования. Перспективными направлениями дальнейшей разработки метода являются: его адаптация и внедрение в учебный процесс других ведомственных образовательных организаций системы МВД России; разработка методического обеспечения; исследование долгосрочного влияния участия в подобных тренингах на последующую успешность выпускников в реальной оперативной работе; расширение тематики реконструкций за счет включения новых актуальных направлений оперативно-разыскной деятельности с использованием современных визуальных и медиаобразовательных технологий.

Список литературы

1. **Авенесян, Г. В.** Особенности применения интерактивных технологий в профессиональной подготовке будущих юристов / Г. В. Авенесян, А. А. Романов, А. Х. Алимарданов // Журнал прикладных исследований. – 2024. – № 2. – С. 171–178. – DOI 10.47576/2949-1878.2024.2.2.028. – EDN MHCVJD.

© Иванов С. И.

2. **Алиханова, Б. А.** Инновационная форма обучения и воспитания студентов / Б. А. Алиханова, И. О. Багамаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – Вып. 77, ч. 2. – С. 29–31. – EDN XGUJDM.
3. **Буткевич, С. А.** Подготовка сотрудников подразделений уголовного розыска: проблемные вопросы и их решение / С. А. Буткевич // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – Вып. 85, ч. 1. – С. 58–61. – EDN TFUGQA.
4. **Быков, Д. В.** Инновационная деятельность педагога высшей школы как основа современного обучения / Д. В. Быков // Развитие современного образования в контексте педагогической компетенциологии : сб. материалов II Всерос. науч. конф. с Междунар. участием, г. Чебоксары, 25 февр. 2022 г. / редкол.: О. Н. Широков [и др.] ; Чувашский гос. ун-т им. И. Н. Ульянова ; Рос. о-во «Знание». – Чебоксары, 2022. – С. 13–15. – EDN DUQHKN.
5. **Газизова, А. И.** Инновационные методы обучения, применяемые в современной высшей школе / А. И. Газизова // Один мир – одно здоровье: междисциплинарный подход к обеспечению благополучия животных, людей и окружающей среды : материалы Междунар. форума, приуроченного к 105-летию Института ветеринарной медицины и биотехнологии Омского ГАУ и Десятилетию науки и технологий, г. Омск, 15–16 февр. 2024 г. / [редкол. Г. А. Хонин и др.]. – Омск, 2024. – С. 16–20. – EDN FCBTOO.
6. **Гасанова, Д. И.** Инновационный подход к преподаванию в высшей школе / Д. И. Гасанова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 17, № 3. – С. 23–27. – EDN HGIHJQ.
7. **Голобокова, Г. О.** К вопросу о применении инновационных технологий обучения в высшей школе / Г. О. Голобокова, Н. А. Зенков // Студенческая наука: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. статей XI Междунар. науч.-практ. конф., г. Пенза, 15 апр. 2023 г. / [отв. ред. Гуляев Герман Юрьевич]. – Пенза, 2023. – С. 180–184. – EDN MGWOKT.
8. **Дунаева, О. Н.** Интерактивные методы и инновационные технологии преподавания юридических дисциплин в высшей школе / О. Н. Дунаева, С. В. Полякова // Наука XXI века : сб. материалов 1-й Всерос. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых, г. Челябинск, 01 июня 2022 г. / под ред. А. А. Демина ; М-во науки и высшего образования Рос. Федерации, Южно-Уральский гос. ун-т, Ин-т открытого и дистанционного образования. – Челябинск, 2022. – С. 59–66. – EDN MXXCAR.
9. **Дятлова, Е. Н.** Инновационная педагогическая деятельность в условиях преобразования действующей системы общего образования / Е. Н. Дятлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 1(117). – С. 45–53. – EDN IIUBVH.
10. **Инновационные** методы обучения в высшей школе : учебник для дисциплин педагогической направленности / Е. В. Ляпунцова, Ю. М. Белозерова, Е. Н. Августа [и др.]. – Москва : КноРус, 2024. – 528 с. – EDN IEQJBK.

© Иванов С. И.

11. **Карапетян, Н. Г.** Инновационные методы обучения в высшей школе / Н. Г. Карапетян, А. А. Багарян // Наука и технологии: перспективы развития и применения : сб. статей II Междунар. науч.-практ. конф., г. Петрозаводск, 02 марта 2023 г. / [под общ. ред.: Ивановской И. И., Посновой М. В.]. – Петрозаводск, 2023. – С. 54–60. – EDN TXDGZB.
12. **Качина, А. В.** Инновационные методы обучения в высшей школе: анализ использования активных методов обучения (например, проектное обучение, проблемное обучение, флип-класс) и их влияние на результаты студентов / А. В. Качина, Е. В. Демидько // Тенденции развития науки и образования. – 2025. – № 118, ч. 1. – С. 34–36. – DOI 10.18411/trnio-02-2025-09. – EDN MBMEEU.
13. **Киселева, Г. Н.** Педагогические инновации как фактор повышения эффективности образовательного процесса / Г. Н. Киселева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2023. – № 4(109). – С. 35–39. – EDN GXFSNI.
14. **Немченко, С. Б.** Интерактивные и инновационные методы обучения в преподавании юридических дисциплин (на примере дисциплин кафедры теории и истории государства и права) / С. Б. Немченко // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. – 2022. – № 3(56). – С. 5–15. – EDN UPJLLZ.
15. **Рябинин, О. Н.** К вопросу применения в практике высшего профессионального образования современных методов обучения / О. Н. Рябинин // Офицер – педагог и наставник : материалы межвузовской науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 23 нояб. 2023 г. / под ред.: С. В. Костарева, И. И. Соколовой. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 200–205. – EDN UWBQTG.

Ivanov S. I.

Training in Operational and Investigative Activities – Filming Educational Video Reconstructions as an Innovative Teaching Method

The article discusses issues related to improving the quality of professional competence development for future operational staff through the use of training videos featuring reconstructions of real-life situations. It presents the characteristics of these films, their brief description, and the competencies they are designed to develop. In addition, the article reflects the positive results of using these reconstruction films, their effectiveness as an innovative teaching method for further use in educational activities and improvement of the educational process.

Key words: *educational activities, operational-search activities, method, competence, training, video-reconstruction*

© Иванов С. И.

УДК 378.147.091.33-027.22:[378.011.3-051:373.2]

Корепанова Марина Васильевна,
д-р пед. наук, профессор,
заведующий кафедрой
педагогики дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ВГСПУ»
mariko57@yandex.ru

Практическая подготовка будущих педагогов дошкольного образования

Анализируется потенциал практической подготовки будущих дошкольных педагогов в системе высшего образования, ориентированной на овладение ими не только фундаментальными теоретическими знаниями, но и компетенциями, позволяющими продуктивно выполнять трудовые функции, самостоятельно включаться в производственные процессы. Обоснованы формы сопровождения студентов в период практики: наставничество, тьюторство, коучинг. Подчёркивается роль сетевого взаимодействия «вуз – дошкольные образовательные организации» в организации практико-ориентированного обучения. Новизна формата практической подготовки базируется на актуальных научных и технологических подходах к подготовке будущих педагогов, которые обеспечивают раннюю профилизацию, профессиональную идентичность, критичность мышления и готовность к постоянному саморазвитию в целях освоения востребованных компетенций.

Ключевые слова: *практическая подготовка, практико-ориентированное обучение, наставничество, тьюторство, коучинг, сетевое взаимодействие*

Актуальность. Суверенное развитие государства обеспечивается множеством фактором, среди которых важное место принадлежит высококвалифицированным кадрам, служащим надежной гарантией экономической безопасности. С этой точки зрения в Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2030 года подчеркивается важность создания условий для модернизации системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества. В частности, речь идет о приведении в соответствие с запросами экономики и социума содержания программ и технологий высшего образования для подготовки компетентных профессионально адаптированных кадров. Данные задачи в полной мере относятся и к профессиональной подготовке будущих педагогов.

Цель исследования заключается в обосновании нового подхода к подготовке педагогических кадров для дошкольного образования в формате практической подготовки в условиях вуза. В современном контексте развития профессионального образования практическая подготовка становится альтернативой прямому научению и трансляции заданных методов практической деятельности.

© Корепанова М. В.

Научная новизна описываемого подхода основывается на актуальных научных и технологических аспектах подготовки будущих педагогов, обеспечивающих раннюю профилизацию, профессиональную идентичность, формирующих критичность мышления и готовность к системному освоению востребованных компетенций.

Инновационность описываемого подхода состоит в том, что в условиях определенным образом построенной системы практической подготовки, начиная уже с первого курса, возможно становление субъектности будущего специалиста. Вместо длительного, постепенного вхождения в профессию, студенту предоставляется возможность погрузиться в педагогическую реальность с ее проблемами, которые он может попытаться решить самостоятельно и тем самым ощутить дефицит компетенций, необходимых для дальнейшей проработки. Это позволит студенту самостоятельно сформулировать свой образовательный запрос преподавателю. Такой подход делает процесс освоения профессии осмысленным и осознанным.

Степень разработанности. Как отмечает ряд исследователей (В. А. Болотов, В. В. Сериков, Н. М. Борытко, М. Н. Бурмистрова, А. А. Вербицкий, Н. Ф. Ильина, А. К. Маркова и др. [1; 2; 3; 5; 6; 8; 13]), проблема профессиональной подготовки будущих специалистов – одна из наиболее важных, решение которой связано с пониманием приоритета практики в данном процессе.

Маркова А. К. указывает на то, что практика должна стать сферой постоянной практической деятельности, обеспечивающей расширение и апробацию студентом своих теоретических знаний и представлений [8]. По мнению А. А. Вакуленко, «практико-ориентированная подготовка несёт в себе теоретические знания и практические навыки, которые направлены на саморазвитие и самосовершенствование студентов. Это взаимодействие формирует новое целостное качество – профессиональную компетентность» [4, с. 6].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО), организация непосредственного образовательного процесса представляет собой традиционный классический педагогический дизайн: различные виды и типы лекций, практических занятий, чередующиеся с учебной и производственной практикой [15]. Для учебной и производственной практики существует несколько форматов: она может осуществляться как в несколько запланированных периодов, так и рассредоточенно, чередуясь с учебными занятиями. Активность и самостоятельность студента в освоении программы практики минимальны. Пассивный вариант предполагает, в основном, наблюдение за деятельностью педагога в разных возрастных группах, выполнение отдельных заданий по его поручению. В таком формате практики отсутствует возможность совершения студентом первых педагогических проб, приближающих его к истокам профессиональной идентификации и первичной профессионализации.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ» от 29.12.2012 в ст. 2 п. 24 выделяет практическую подготовку как форму организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися

© Корепанова М. В.

определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы [14].

Результативность решения намеченных задач может быть гарантирована внедрением новых форм организации обучения, которые обеспечили бы синкретивность визуализации и практических действий. Это взаимодействие позволяет оптимизировать процесс познания, повышать мотивацию учения и достигать целей. Одной из таких форм является практическая подготовка.

В современном образовательном процессе вуза практическая подготовка выполняет двуединую функцию: это и форма обучения, и условие овладения будущими дошкольными педагогами компетенциями в области решения профессиональных задач. Изначально эти задачи задаются извне, моделируя педагогическую ситуацию, в дальнейшем ситуации становятся реальными и требуют от студента их решения через принятие и погружение в непосредственную профессиональную деятельность.

Согласно устоявшемуся мнению в среде преподавателей, – рост инициативности и самостоятельности студента наблюдается на протяжении следующего после ознакомительной практики периода обучения, когда студент-первокурсник приходит к осознанию дефицита знаний и компетенций для организации диалога и образовательной практики с детьми. Поэтому закономерно, что задачи практики на последующем курсе нацелены на адаптацию, возможную подстройку освоенных методов и технологий решения педагогических задач к реальной образовательной деятельности в дошкольном учреждении.

Однако, нынешняя ситуация требует иного подхода к организации учебного процесса и, в частности, практики. Причины: неустойчивая мотивация первокурсника (мало представлял себе будущую профессию при поступлении), пассивная позиция на практике не позволяет включаться в деятельность, учитывая, что первокурсник пока реально это сделать не может в силу того, что не обладает психолого-педагогическими, а, тем более, методическими знаниями.

Теоретическую значимость разработки данной проблемы обеспечивает предлагаемая модель практической подготовки, педагогический дизайн которой направлен на развитие профессиональных компетенций будущих педагогов и структурно представлен совокупностью адаптивных условий для студентов в период практики в дошкольном учреждении, созданием совместной команды сопровождающих: преподавателей и педагогов-практиков, наличием кейс-стади, совместной координацией, коммуникацией и др.

Полагаем, что процесс обучения целесообразно выстраивать так, чтобы, учитывая классические принципы, заложенные в стандартах высшего образования, осуществлять переход на процессную модель по освоению знаний и достижений науки в целях получения и закрепления практических компетенций у студента. Модель такого профессионального обучения должна быть самым тесным образом связана с целями и стратегией работающей образовательной организации, ее текущими и перспективными задачами,

© Корепанова М. В.

направленными на обеспечение высокого качества профессиональной подготовки. «Находясь в своего рода виртуальном образовательном пространстве, – как справедливо отмечает А. А. Вербицкий, – выполняя учебно-познавательную деятельность, предметом которой является абстрактная информация, обучающийся должен овладеть принципиально иной по целям, условиям, содержанию, формам, методам, средствам, процессу и результату реальной профессиональной деятельностью. А сделать это с нужным качеством невозможно. Нельзя ожидать, что, учась плавать, человек сможет летать» [5, с. 5].

Практика студентов не может существовать автономно от общего контекста педагогического процесса в дошкольной образовательной организации. Ее цели, задачи, содержание должны быть частью задач и стратегии базовой работающей организации.

Поэтому целесообразно и объективно необходимо участие работодателей в определении задач и содержания практики.

Практическая значимость. Основная суть модели практико-ориентированного обучения заключается в том, чтобы студент уже в самом начале обучения в вузе имел возможность получать практические навыки педагога непосредственно на рабочем месте. На первом этапе студент знакомится с основной деятельностью организации, изучает организационную структуру, вникает в иерархию отношений организации, осваивает функциональные обязанности педагога и уже включается непосредственно в педагогическую деятельность.

Методы и методология. Получение объективной картины о мотивации студентов-первокурсников к реализации себя в выбранной профессии осуществлялось через оценку их готовности к участию в педагогической деятельности в дошкольном учреждении. Результаты анкетирования показали отсутствие стремления большей части респондентов (75 %) попробовать себя в качестве дошкольного педагога. В качестве основных причин были названы: «не умею общаться с детьми», «не знаю, как это делать», «не хватает знаний», «еще не решил, нужно ли мне это» и др. Результаты опроса позволили определить текущий статус студентов и вектор их устремлений в освоении профессиональных компетенций.

Для проектирования последующей работы мы обратились к методологии практико-ориентированного и компетентностного подходов (8; 13; 16), в рамках которых развивается инициатива, самостоятельность, активность, готовность к реальным профессиональным вызовам и задачам; формируются практические навыки и компетенции, востребованные на рынке труда.

Основная часть. В частности, для учебной (ознакомительной) практики, проводимой на первом курсе (второй семестр), нами были дополнены целевые установки практики: к знакомству студентов с содержанием деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения мы добавили практико-ориентированную задачу – освоение студентами компетенций и практических навыков применения инновационных технологий в системе дошкольного образования. Следует отметить, что кафедрой организовано сетевое взаимодействие с дошкольными учреждениями, практикующими использование в образовательном процессе с детьми элементов СТЕМ-технологий (робототехника, мультстудия, использование компьютерных

© Корепанова М. В.

программ для создания буктрейлеров и др.). Обновление теоретико-методологических подходов к вопросам подготовки педагогических кадров для системы дошкольного образования обязывает к поиску и апробации современных методов. К числу таких методов относится геймификация, которая открывает новые возможности для инновационного развития образовательной среды высшей школы.

Данная практика осуществлялась в форме проекта с использованием элементов геймификации, что выражалось в решении неигровых задач на основе выполнения игровых ролей участниками. Что важно? Важно, что студенты с первого дня практики были «погружены» в самостоятельную творческую деятельность, которая не требовала прямого воспроизводства текстов, зафиксированных как набор ЗУНов, представленных в учебных программах и учебных дисциплинах. Использование современных технологий с применением компьютерных программ близко по интересам современной молодежи, но задача осложнялась тем, что нужно было подобрать материал, соответствующий возрасту дошкольников. В нашем случае студенты с первого дня были включены в работу по созданию буктрейлеров в различной технике. Им предстояло также самостоятельно составить план буктрейлера, выбрать вид и технику анимации, осуществить подготовку видеоряда, подбор музыки, озвучить полученный видеопродукт и презентовать его детям. Иными словами, задача переноса полученных знаний и умений из области теории в область ознакомительной учебной практики не ставилась. Студентам предоставлялось право не только самостоятельно выполнить творческий проект, но и выступить в роли педагогов, знакомящих детей с художественной литературой через технику буктрейлера.

Важно поддерживать стремление студентов осваивать базовые ценности профессии, критически анализировать результаты своих достижений, ставить новые цели, формировать устойчивую мотивацию к труду педагога. Это возможно и необходимо при тесном взаимодействии участников образовательного процесса, определяемого функциональными отношениями (студент – преподаватель – педагог-наставник). Как подчеркивал А. А. Вербицкий, «для достижения целей формирования личности специалиста в вузе необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательный) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предметов и результатов» [5, с. 51].

Трансформация позиции объекта учебной деятельности в позицию субъекта профессиональной деятельности (переход от учебной ситуации к ситуации профессиональной деятельности) не происходит автоматически. Требуется модификация подхода к определению задач и отбору содержания деятельности студентов. Мы сталкиваемся с необходимостью согласования собственных действий, как преподавателей-организаторов, с действиями педагогов-практиков. Замысел такого взаимодействия проявляется:

– в создании адаптивных условий для студентов в период практики;

– в оценке студентами своего творческого потенциала для привлечения детей в совместную деятельность;

© Корепанова М. В.

– в постановке проблемы соотнесения традиционных форм образования дошкольников с творческими технологиями;

– в решении задачи по приобретению студентами практических умений и компетенций в области использования инновационных, творческих технологий.

В рамках данной практики формируется внутренний стимул для принятия на себя трудностей воплощения замысла, заключающегося в освоении позиции субъекта профессиональной деятельности. Практика позволяет в полной мере осваивать опыт творческой инициативной деятельности, опираясь на современные интерактивные технологии и ресурсы, осуществлять пробы по проецированию получаемых эффектов на образовательную деятельность с детьми и, таким образом, опосредованно приобретать опыт реализации замысла в способе решения профессиональной задачи.

Организация практико-ориентированного обучения в условиях сетевого взаимодействия вуза и дошкольной организации сочетается с поддержкой и сопровождением будущих педагогов [16]. Наиболее продуктивными формами сопровождения зарекомендовали себя: наставничество, тьюторство, коучинг [10; 11]. Наставничество предусматривает систематическую работу опытного педагога по развитию у начинающих педагогов необходимых навыков проектирования детских практик как основы успешной педагогической деятельности. Наставничество, как указывают в своих исследованиях И. Э. Куликовская, Ю. В. Боярская, является ресурсом, который позволяет соединить знания начинающих педагогов и педагогические практики опытных учителей [12]. Основной функцией наставника является конструирование мотивирующих проявление интереса и самостоятельности обучающих форм взаимодействия, способов подачи материала, подбор диагностико-аналитических средств оценивания. Студент учится выстраивать конструктивные отношения с наставником, а через него – и со всей профессиональной средой.

Тьюторское сопровождение – следующий этап в обеспечении эффективности деятельности каждого студента. В основе сопровождения лежат взаимосвязанные функции, выполняемые тьютором, основное место среди которых занимает разработка дизайна сценариев совместной детальности как системы вариативных, гибких форм взаимодействия, стимулирующих обоснованный выбор различных форм решения частных профессиональных проблем в зоне ближайшего развития.

Коучинг – как новый уровень сопровождения студентов в достижении ими актуальных личностных, профессиональных и жизненных целей. Его задачей является активизация процессов самообучения и саморазвития. В процессе сопровождения методист-коуч помогает будущему педагогу оценить свои запросы, разобраться в своих проблемах, мобилизовать все свои внутренние и внешние ресурсы как для решения сложившейся ситуации, так и для своего дальнейшего саморазвития.

Мы полагаем, что основной акцент в методическом сопровождении должен принадлежать актуализации потребности всех участников образовательных отношений на достижение успеха. Педагог-наставник, выполняя роль коуча (консультанта), стимулирует творческий поиск решений

© Корепанова М. В.

и поддерживает решимость студентов достичь заданной цели; помогает определить область и цель проекта, проверить цели и задачи проекта на органичность.

Именно на этом этапе осуществляется проектно-исследовательское направление в профессиональной практико-ориентированной подготовке студентов: осознание ими логики процесса проектирования детских практик, интерпретация и расстановка акцентов в целях, задачах организации работы с детьми с применением интерактивных и цифровых технологий, проектирование собственной образовательной деятельности.

В условиях неопределённости и динамичности современного мира участники образовательных отношений должны быть готовы к преодолению противоречий и несоответствия между востребованными для дошкольной образовательной организации компетенциями и реальными навыками выпускников. Возрастает актуальность консолидации образовательного партнерства вуза и образовательных организаций, содержанием которого является выработка единой стратегии в вопросах подготовки педагогических кадров в области дошкольного образования, акцентирование внимания на прогностическом характере подготовки с учетом современных вызовов, определение полномочий и компетенций взаимодействующих сторон. Стиль такого взаимодействия значительно расширяет рамки традиционного сотрудничества. С одной стороны, работодатели не только предоставляют базу практики, но и участвуют в реализации образовательной программы подготовки педагогических кадров в качестве преподавателей, соавторов разработки образовательных программ дисциплин. С другой стороны, задействование ресурсных возможностей образовательных организаций (педагогические кадры, материально-техническая база, инновационные образовательные практики и др.) открывает возможности для вуза к использованию творческого потенциала и мастерства педагогов-новаторов. На базовых площадках студенты приобретают значимый и полезный опыт, осваивают практические навыки, имея доступ к реальным проблемам, которые могут ожидать в реальной профессиональной деятельности, где уже «не работают» шаблоны и формальный подход, а требуется самостоятельное определение детерминант для правильного принятия решения с учетом контекста педагогической ситуации.

В чем проявляется ожидаемый результат практической подготовки? Это – выраженный интерес к дисциплинам, что фиксируется в активном посещении и продуктивном участии на занятиях в вузе, деятельностная активность и самостоятельность в период производственной практики (второй курс); включенность в совместную с педагогами-наставниками реализацию проектов по дошкольному образованию и, наконец, важное – формирование твердого убеждения в правильном выборе профессии. По итогам повторного анкетирования выявлено значительное улучшение профессиональной мотивации среди респондентов: положительное отношение к выбранной профессии и стремление овладеть ею выразили около 70 % участников опроса.

Таким образом, база практики в дошкольном образовании – это особое пространство, где студенты могут получить ценный опыт работы с детьми и развить свои профессиональные навыки.

© Корепанова М. В.

Выводы и перспективы. Практическая подготовка в данном формате позволяет рассматривать сетевое взаимодействие как оптимальный ресурс практико-ориентированного образования студентов с учетом современных требований государства, запросов социума и потребностей самих обучающихся – будущих педагогов-профессионалов, способных самостоятельно выстраивать вектор профессионального развития, приобретая новые знания и актуальные компетенции.

Список литературы

1. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. **Борытко, Н. М.** Технологические основания профессионального воспитания студента вуза / Н. М. Борытко // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 2, т. 2 : Психолого-педагогические науки. – С. 103–107.
3. **Бурмистрова, М. Н.** Продуктивная практика как способ и форма профессиональной подготовки будущего педагога / М. Н. Бурмистрова. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2017. – 136 с.
4. **Вакуленко, А. А.** Сущность понятия практико-ориентированной подготовки будущих специалистов адаптивной физической культуры к профессиональной деятельности / А. А. Вакуленко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 5–12.
5. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высш. шк., 1991. – 207 с.
6. **Вербицкий, А. А.** Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста / А. А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 4. – С. 2–8.
7. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 5. – С. 9–16.
8. **Ильина, Н. Ф.** Об этапах профессионального становления в современных условиях / Н. Ф. Ильина // Инновации в образовании. – 2022. – № 9. – С. 72–80.
9. **Компетенции в образовании**: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – Москва : Науч.-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
10. **Корепанова, М. В.** Модель методического сопровождения педагогов при проектировании образовательного процесса / М. В. Корепанова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. – 2024. – Т. 24, вып. 1. – С. 102–106.
11. **Крылова, Н. Б.** Тьютор – новый тип педагога в условиях индивидуализации образования / Н. Б. Крылова // Завуч. – 2009. – № 5. – С. 61–70.
12. **Куликовская, И. Э.** Историческая ретроспектива возникновения феномена наставничества в современной педагогике / И. Э. Куликовская, Ю. В. Боярская // Мир университетской науки, культуры и образования. – 2022. – № 5. – С. 77–84.

© Корепанова М. В.

13. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 190 с.
14. **Об образовании** в Российской Федерации : Закон Российской Федерации : № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. – Текст : электронный // Президент России : [офиц. сайт]. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698 (дата обращения: 10.12.2025).
15. **Об утверждении** федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование : Приказ Минобрнауки России : № 121 от 22 февр. 2018 г. (ред. от 27 февр. 2023 г.). – Текст : электронный // Контур.Норматив : [справочно-правовая система : сайт]. – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=402205&ysclid=mjqxq35enl705817875 (дата обращения: 10.12.2025).
16. **Профессиональные** образовательные сообщества педагогов: теория и практика : кол. моногр. / [С. В. Геркушенко, Г. Г. Геркушенко, О. В. Гончарова и др.]. – Волгоград : Принт, 2014. – 168 с.

Korepanova M. V.

Practical training of future teachers of preschool education

The article analyzes the potential of practical training for future preschool teachers in the higher education system, which is focused on their acquisition of not only fundamental theoretical knowledge, but also competencies that allow them to perform their work functions productively and independently engage in production processes. The article substantiates the forms of support for students during their practical training, such as mentoring, tutoring, and coaching. The article also emphasizes the role of networking between universities and preschool educational organizations in organizing practice-oriented learning. The novelty of the practical training format is based on current scientific and technological approaches to training future teachers, which ensure early specialization, professional identity, critical thinking, and readiness for continuous self-development in order to acquire in-demand competencies.

Key words: *practical training, practice-oriented learning, mentoring, tutoring, coaching, and networking*

© Корепанова М. В.

УДК [378.147.091.33:811’27-024.63]:378.011.3-051:811’243

Марфина Жанна Викторовна,
д-р филол. наук, доцент,
ректор ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
rector@lgpu.org

Сидоренко Оксана Игоревна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры теории и практики перевода
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
sidorenko.oksana88@mail.ru

Анализ мирового и отечественного опыта формирования межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка

Статья посвящена анализу использования в мировой и отечественной образовательной практике интерактивных технологий для формирования межкультурной компетентности будущих учителей иностранного языка. Историко-педагогический анализ позволил выявить, что многие современные зарубежные технологии обучения являются концептуальным отражением и развитием педагогических принципов, заложенных в советской образовательной традиции. Изучение этих технологий сквозь призму преемственности позволяет не только осознанно интегрировать их в современную практику, но и переосмыслить отечественное педагогическое наследие как актуальную основу для подготовки будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: *интерактивные технологии обучения, межкультурное взаимодействие, межкультурная коммуникативная компетентность, подготовка будущих учителей иностранного языка, позитивное наследие отечественной образовательной системы*

В условиях глобализирующегося мира подготовка будущих учителей иностранного языка к работе в межкультурной среде приобретает особый смысл и ценность, поскольку обучение иностранному языку сопряжено с такими трудностями, как: отсутствие глубокого понимания культурного и религиозного контекстов, упрощенное представление о других культурах, что способствует возникновению межкультурных конфликтов и стереотипов; ограниченная источниковая база о языке и культуре, а также поверхностное погружение в естественную языковую и культурную среду носителей изучаемого языка [2]. Поэтому методика формирования межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка должна быть целенаправленной и эффективной в условиях межкультурного взаимодействия, а перечисленные трудности должны восприниматься как мощные образовательные возможности. Будущие учителя иностранного

© Марфина Ж. В., Сидоренко О. И.

языка должны не просто владеть эффективными языковыми и культурными навыками, но и адаптировать их в рамках широкого спектра технологий и методик обучения. При этом фундаментальным является обучение не только инновационным разработкам современных педагогических практик, но и наследование опыта предшествующих поколений, эффективных механизмов педагогической деятельности с акцентом на формирование межкультурной коммуникативной компетентности. Как отмечено в Послании Президента РФ В. В. Путина Федеральному Собранию (21.02.2023), ключевой задачей является объединение позитивного наследия советской образовательной системы и достижений новейшего периода.

Следовательно, при подготовке будущих учителей иностранного языка должны учитываться два фактора: 1) отбор эффективных интерактивных технологий обучения с целью формирования межкультурной коммуникативной компетентности, основанный на современных мировых педагогических практиках; 2) их сравнение и анализ с предшествующим и актуальным опытом советских и российских образовательных практик.

Как известно, в основе обучения иностранным языкам лежит принцип интеракции, а именно активного взаимодействия и коммуникации между всеми участниками образовательного процесса (ученик-ученик, ученик-учитель). Ключевой целью такого подхода является формирование не только языковых навыков, но и способность к межкультурному диалогу, где язык служит мостом между определенными культурами. В соответствии с этим значимым принципом подготовки будущих учителей иностранного языка является обучение применению интерактивных технологий с целью формирования у обучающихся навыков межкультурного взаимодействия.

Применение интерактивных технологий обучения при подготовке будущих учителей иностранного языка освещается в научных трудах Е. А. Бароненко, Е. Б. Быстрай, В. П. Зайцевой, И. В. Ирхиной, М. В. Литовченко, Ю. А. Райсвих, Е. А. Савиной, Н. Г. Савиной, И. А. Скоробренко и др. Вопросам формирования межкультурной коммуникативной компетентности обучающихся средствами интерактивных технологий посвящены работы ученых: Э. Д. Абдол, А. А. Ежгуровой, Д. А. Прокопенко, Л. Г. Просвирниной, Ю. С. Хорунжей, Ф. Т. Шодиева и др. Однако на сегодняшний день вопрос применения современных технологий обучения с целью формирования межкультурной коммуникативной компетентности у учителей иностранного языка остается открытым. Поэтому *целью статьи* является рассмотрение особенностей применения интерактивных технологий обучения для формирования у будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникативной компетентности, основываясь на разработках мировых педагогических практик и достижениях отечественной образовательной системы.

Исследование базируется на результатах теоретического осмысления существующего опыта формирования межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка. На основе сравнительно-сопоставительного анализа и метода обобщения позитивного наследия советской образовательной системы, отечественного опыта последних десятилетий и мировой педагогической практики применения интерактивных технологий были определены ключевые аспекты изучения

© Марфина Ж. В., Сидоренко О. И.

потенциала интерактивных технологий обучения для формирования межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка.

Методология нашего исследования основывается на ведущих положениях межкультурного подхода, в рамках которого интерактивные технологии обучения становятся инструментом для глубокого освоения языка и культуры; а также аксиологического подхода, на котором строится сравнение и синтез педагогических традиций для развития более гибкого и рефлексивного межкультурного сознания.

Таким образом, *научная новизна* исследования заключается в выработке нового ракурса рассмотрения и интегративной схемы синтеза, где исторически проверенные ценности и методы отечественной педагогики, переосмысленные через призму современных технологий и глобального опыта, формируют основу для качественного обновления подготовки будущих учителей иностранного языка.

Теоретическая значимость исследования состоит в: 1) развитии теоретических основ профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков и проявляется в теоретическом обосновании эффективности ряда интерактивных технологий для формирования межкультурной коммуникативной компетентности; 2) проведении интегративного анализа, который через выявление историко-педагогических аналогий синтезирует современный мировой опыт и отечественные педагогические традиции, открывая пути для адаптации инноваций с опорой на отечественную дидактику.

Практическая значимость исследования состоит в возможности совершенствования образовательного процесса: 1) непосредственного применения будущими учителями иностранных языков эффективных интерактивных технологий, готовых к интеграции в учебные занятия по иностранному языку с целью формирования у обучающихся навыков эффективного межкультурного взаимодействия; 2) практических рекомендаций по адаптации эффективных интерактивных технологий к реалиям российской системы педагогического образования и формирования у будущих учителей межкультурной коммуникативной компетентности; 3) модернизации содержания учебных курсов и программ, а также повышения эффективности педагогических практик по межкультурному образованию.

Результаты анализа научной литературы показывают, что педагогические технологии при обучении культуре других народов стали активно развиваться и внедряться в образовательный процесс во второй половине XX века. Как новое направление в педагогической науке, зарубежная педагогическая технология берет свое начало в 60-е годы XX столетия как в Европе, так и в США. Так, в Европе поликультурное образование началось с ведения переписки по электронной почте между учениками Северной Ирландии и Бельгии с целью изучения культурных конфликтов и религиозных разниц. В США к электронной почте прибегали при подготовке учителей к межкультурному общению и использованию технологий обучения, что отражено в научном труде М. Мэрифильда «Современные проблемы технологий и педагогического образования» [7].

© Марфина Ж. В., Сидоренко О. И.

В отечественной педагогике теоретические основы и отдельные практические элементы педагогических технологий в рамках межкультурного обучения формировались намного раньше. Так, еще в XIX веке К. Д. Ушинский заявлял о важности учета национальных особенностей в обучении. В 20–30 годы XX века А. С. Макаренко и Г. С. Виноградов заложили основы этнокультурного образования. В 60–80 годы XX века В. Ф. Афанасьев, систематизируя знания о традиционных народных культурах, создал содержательную базу и идеологию для разработки педагогических технологий межкультурного обучения.

Обращаясь к языковому образованию, особый вклад в лингводидактику внес М. В. Кларин. Он не только развивал понимание «технологии обучения», анализировал зарубежные и отечественные модели в своей работе «Педагогическая технология в учебном процессе» (1989 г.), но и предложил модели интерактивного обучения, которые включали в себя ролевые игры и симуляции для преподавания иностранных языков.

Пассов Е. И. не только разработал коммуникативный метод обучения иностранным языкам, который лег в основу технологизации лингводидактики, но и посвятил технологии урока иностранного языка отдельную главу в своей книге «Урок иностранного языка в средней школе» (1988 г.).

Несмотря на значительную теоретико-методологическую и методическую разработанность проблемы, в настоящее время не существует единого определения понятия «педагогическая технология». Исследователи вкладывают разные понятия в сущность данного феномена: 1) системная проектировочная деятельность (В. И. Загвязинский); 2) совокупность методов и средств с акцентом на алгоритмизацию и управление образовательным процессом (В. П. Беспалько, Б. Т. Лихачев); 3) модель деятельности (В. М. Монахов). Как видим, понимание разное, однако общими чертами является результативность, воспроизводимость и научная обоснованность.

В нашем исследовании базовым мы считаем определение педагогической технологии, сформулированное А. Е. Лебедевой, рассматривающей данный феномен как систему последовательных действий педагогов по целенаправленному использованию специальных методик, соответствующих инструментов и образовательной среды в целом для развития знаний и навыков обучающихся [3].

Важным инструментом в изучении иностранных языков, межкультурного взаимодействия и подготовке будущих учителей иностранного языка являются интерактивные технологии обучения, которые претерпели значительную трансформацию от первоначальных, экспериментальных форм «прямого подхода» XIX века до сложных цифровых средств обучения на современном этапе. На сегодняшний день данные технологии продолжают меняться, интегрируя искусственный интеллект, виртуальную реальность и другие инновации в процесс обучения.

Что касается видов интерактивных технологий, существуют разные их классификации. Так, Ф. Т. Шодиев выделяет: проблемное обучение; творческое обучение; эвристическое обучение; информационно-коммуникационное обучение; игровое обучение; проектное обучение [9].

© Марфина Ж. В., Сидоренко О. И.

Прокопченко Д. А. при обучении иностранному языку делит интерактивные технологии обучения на: индивидуальные – тренировки и выполнение практических задач; групповые (игровые: дидактические, деловые, сюжетно-ролевые, проигрывание ситуаций, интервью; дискуссионные: дебаты, анализ ситуации, обсуждения, кейсы; тренинг-методы: все виды тренингов, психотехнические игры) [6].

Хорунжая Ю. С. исследует инновационные интерактивные технологии event-формата при обучении иностранному языку, включающие применение таких методов и приемов, как: сессия вопросов-ответов, панельная дискуссия, квест, блиц-доклад, Pecha Kucha и фейл-конференция [8].

С целью решения задач межкультурного и межличностного взаимодействия в виду отсутствия у обучающихся вузов непосредственных контактов с носителями языка возникает необходимость освоения поведенческих навыков в определенных коммуникативных ситуациях. Стоит согласиться с мнением А. А. Ежгурова и Л. Г. Просвирниной, считающих целесообразным применение мультимедийных технологий с целью ознакомления с определенными сценариями коммуникативного поведения носителей изучаемого языка: аудио-слайд-шоу, видеоподкасты, анимационные шоу и фильмы, а также SCORM-технология [1].

Интересным для нашего исследования представляется мнение М. Н. Новоселова и К. Э. Безукладникова, которые определили технологическую основу межкультурного взаимодействия при обучении иностранному языку в вузе. В данном контексте ученые относят интерактивные технологии к макротехнологиям (технологии проблемно-ориентированного обучения, международные образовательные технологии и др.). Именно данные технологии способствуют системному долгосрочному межкультурному взаимодействию [5].

В рамках нашего исследования считаем целесообразным остановиться лишь на тех интерактивных технологиях, которые появились сравнительно недавно или недостаточно используются в иноязычной подготовке, но могут обеспечить высокую результативность формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка. Так, основываясь на передовых мировых педагогических практиках, нами были выявлены те интерактивные технологии, которые недостаточно употребимы в отечественной лингводидактике, но способны эффективно сформировать межкультурную коммуникативную компетентность обучающихся. Среди них были выявлены: технология предметно-языкового интегрированного обучения (англ. “Content and language integrated learning technology”, аббр. – CLIL), технология «Перевернутый класс» (англ. “Flipped classroom”), имитационная игровая технология (англ. “Simulation game technology”), технология проблемно-ситуативного обучения (англ. “Case technology”), технология иноязычного обучения на основе исследовательских запросов обучающихся (англ. “Inquiry based language learning technology”). Считаем целесообразным рассмотреть их сущность с целью раскрытия образовательно-воспитательного потенциала в формировании межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка с дальнейшим сравнением

© Марфина Ж. В., Сидоренко О. И.

и анализом с предшествующим опытом советских и российских образовательных практик.

Технология предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL-технология) была впервые методически обоснована Д. Маршем в 1994 году в процессе исследований, направленных на поиск моделей образования в поликультурных условиях в Европе среди многоязычного населения.

Суть данной технологии состоит в обучении предметному содержанию учебных дисциплин средствами иностранного языка. Она способствует развитию личности обучающегося, обладающего знаниями, умениями и навыками в рамках предметного содержания учебных дисциплин, а также средствами ведения межкультурной коммуникации в процессе предметного освоения.

В основе данной технологии лежат такие принципы, как: формирование предметных компетенций, эффективная коммуникация в устной и письменной форме, развитие мышления и познавательных способностей, нахождение языка и культуры в диалектическом единстве.

Учитывая тот факт, что технология предметно-языкового интегрированного обучения может быть применена к определенному предмету или его части посредством иностранного языка, ее использование привело к возникновению следующих моделей преподавания: 1) soft CLIL (мягкая модель): 1 час в неделю – язык изучается сквозь призму предметных тем с параллельным развитием межкультурной компетенции; 2) modular CLIL (модульная модель): интенсивный курс объемом 15 часов за семестр, сфокусированный на изучении отдельных тематических модулей в рамках дисциплины; 3) hard CLIL (жесткая модель): полноценное изучение не менее 50 % учебных дисциплин на иностранном языке [2].

Анализ научной литературы показывает, что, несмотря на признанную эффективность технологии предметно-языкового интегрированного обучения в мировой практике, её применение в обучении иностранным языкам сопряжено с рядом системных трудностей: дефицит квалифицированных кадров (недостаточное знание методики преподавателями иностранного языка и слабый уровень английского у учителей-предметников), низкий исходный уровень языковой подготовки учащихся, а также необходимость серьезной адаптации учебных программ [4]. При этом в России данная технология пока не получила широкого распространения.

Проведенное исследование зарубежного опыта позволило выявить концептуальное сходство CLIL технологии с отечественной интегративно-педагогической концепцией, основанной на межпредметных связях (А. С. Белкин, И. Д. Зверев, Г. Ф. Федорец) и получившей распространение в 80–90-е годы XX века. В советской педагогике аналогичный подход был известен как «интегрированная (комплексная) система обучения» (К. П. Королев, С. А. Леонов, период разработки и апробации – 1970-е годы), где учебный материал организовывался вокруг тематических комплексов. Ярким примером такой практики может служить изучение истории на английском языке: студенты самостоятельно переводили исторические тексты из зарубежных источников, а в аудитории проводили

© Марфина Ж. В., Сидоренко О. И.

сравнительный анализ полученной информации с данными отечественных публикаций, что развивало как языковые, так и аналитические навыки [7].

Несомненно, особое влияние на современное образование оказала *технология «Перевернутый класс»*, ставшая популярной в последние годы в особенности во время пандемии COVID-19 и в постпандемический период. Интеграция технологии «Перевернутый класс» в процессе обучения иностранным языкам вносит существенные изменения в традиционные педагогические подходы, обеспечивая успешное формирование межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка. Данный подход к обучению появился в 2007 году в США благодаря Дж. Бергманну и А. Сэмсу, которые записывали свои лекции и создавали презентации в Power Point для студентов, пропускающих занятия, чем впоследствии воодушевились их коллеги со всего мира.

Суть данной технологии состоит в получении навыков межкультурного взаимодействия посредством интерактивного занятия, сочетая в себе синхронную и асинхронные формы обучения.

Примечательным является то, что благодаря использованию безграничного доступа к большому количеству информации и ресурсов (онлайн-библиотек, поисковых систем, видеохостингов и др.) студенты имеют возможность самостоятельно изучать теоретические концепции, в удобном темпе обсуждать новый материал, взаимодействуя с другими обучающимися на онлайн-платформах, а затем применять полученные знания на занятиях в аудитории с дальнейшей оценкой полученных знаний. Таким образом, обучающиеся не просто получают знания о культуре страны изучающего языка, но и становятся аналитиками, исследователями, активно практикуют навыки межкультурного взаимодействия.

Несмотря на то, что истоки технологии «Перевернутый класс» за рубежом берут свое начало в 2007 году, в России данная технология только в последние годы стала набирать популярность в образовательных кругах. Стоит отметить, что данная зарубежная технология имеет схожесть с «проблемным уроком с предварительным домашним заданием» (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин), который был популярным в советской педагогике в 1960-е годы. В данном формате обучающиеся изучали материал дома согласно предварительному заданию с последующим решением поставленной учителем проблемы в классе.

Несмотря на то, что игровые технологии давно признаны эффективным дидактическим инструментом в обучении иностранному языку, особую актуальность в формировании межкультурной коммуникативной компетентности приобретает *имитационная игровая технология*.

В основе имитационной игровой технологии лежат методы и средства для имитации реального общения, анализ, изучение явлений, процессов, возможность практиковать новое поведение. В рамках обучения у будущих учителей иностранного языка есть возможность имитировать реальное межкультурное взаимодействие с целью получения практических навыков и опыта, приобретения уверенности в профессиональных компетенциях.

Использование имитационной игровой технологии в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка позволяет им получить следующие преимущества: моделирование аутентичного межкультурного

© Марфина Ж. В., Сидоренко О. И.

взаимодействия, развитие межкультурной и социолингвистической гибкости, отработка решений межкультурных конфликтов, избавление от культурных стереотипов, формирование эмпатии и терпимости к носителям изучаемого языка, развитие межкультурной осознанности, подготовка к реальной педагогической деятельности в межкультурном классе.

Стоит отметить, что имитационная игровая технология (“Simulation game technology”) широко используется за рубежом. В частности, исследователем Г.-Э. Пифо был разработан сценарный метод, лежащий в основе данной технологии, что позволяет обучающимся погрузиться в реалистическую среду и решать профессиональные иноязычные задачи.

Проводя сравнительный анализ с российским образованием, выделяем общие черты зарубежной имитационной игровой технологии с «ролевыми ситуациями, как в системе среднего, так и высшего образования» (Б. В. Куприянов, А. Е. Подобин, О. Ф. Турянская – период 1990-х – 2000-х годов) – обучающиеся принимали участие в реальных ситуациях, перенесясь «в мир других людей» с дальнейшей оценкой происходящих событий. В ходе этого раскрываются и становятся предметом анализа моральные и эстетические ценности, их сходство и отличие в разных культурах [7].

Технология проблемно-ситуативного обучения (кейс-технология) – одна из самых эффективных интерактивных технологий обучения иностранным языкам, в основе которой лежат определенные проблемные задачи (кейсы) в смоделированных или реальных жизненных, социальных и других ситуациях. В свою очередь, иностранный язык выступает средством решения коммуникативных задач.

Стоит отметить, что сама идея использования кейсов в обучении не является новой. За рубежом кейс-технология (case-study) впервые появилась в 1870 году в Гарвардской школе бизнеса. Массовое применение в межкультурном языковом обучении – явление более позднее. В советской и российской педагогике существует явное сходство кейс-технологии с проблемным методом обучения (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, М. И. Махмутов), который активно развивался с начала 1960-х годов. Однако разница между проблемным методом обучения и ее зарубежным аналогом (кейс-технологией) состоит в том, что в процессе проблемного метода обучения преподаватель озвучивает определенную проблемную ситуацию, а в рамках кейс-технологии обучающиеся самостоятельно формируют проблему из представленного объема информации с последующим решением проблемной задачи [7].

На сегодняшний день в контексте современных образовательных трендов применение технологии проблемно-ситуативного обучения в межкультурном языковом обучении является особенно актуальным в русле цифровой интеграции (использование цифровых инструментов при поиске информации и предоставлении решений), а также фокуса на глобальные проблемы, что напрямую связано с необходимостью формирования у обучающихся межкультурной коммуникативной компетентности.

Еще одной эффективной интерактивной технологией в формировании межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей

© Марфина Ж. В., Сидоренко О. И.

иностранного языка является *технология иноязычного обучения на основе исследовательских запросов обучающихся (IBLL-технология).* Сегодня данная технология набирает все большую популярность в преподавании. Изначально исследовательское обучение (IBL – Inquiry-Based Learning) сформировалось вследствие необходимости отхода от пассивного усвоения фактов к активному конструированию знаний через постановку вопросов и самостоятельное исследование (60-е годы XX века). Преимущественно оно применялось для освоения естественно-научных и технических дисциплин. Позже (в 2010-х годах) IBL было адаптировано для иноязычного обучения (Inquiry-Based Language Learning).

В рамках данной технологии в центре учебного процесса лежит запрос обучающегося, на который он ищет ответ на затрудняющие его вопросы в ходе исследовательского обучения иностранному языку и культуре. Помимо формирования новых языковых и культурных знаний, у обучающихся происходит развитие «мягких навыков», автономности, повышение мотивации в обучении, что, в свою очередь, способствует успешному формированию межкультурной коммуникативной компетентности. Стоит отметить, что, рассматривая зарубежную IBLL-технологию, можно увидеть практическое воплощение ключевых методов отечественной теории обучения, таких как: активно-исследовательский метод обучения (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин – 60-е годы XX века), эвристическая беседа и проблемное обучение (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов – период 60–70-х годов XX века), что позволяет придать современное звучание существующим отечественным наработкам.

Таким образом, нами были рассмотрены особенности применения современных интерактивных технологий обучения, основываясь на разработках мировых педагогических практик как основополагающих при формировании межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка. Однако, проведя историко-педагогический анализ, мы выявили, что представленные зарубежные интерактивные технологии обучения являются зеркальным отображением отечественных педагогических наработок 60–90-х годов XX века с изменением контекста, инструментов и акцентов обучения.

Активное использование современных зарубежных интерактивных технологий обучения в российской системе образования как актуализация и систематизация советских педагогических идей под потребности сегодняшнего дня говорит об их эффективности в иноязычном обучении и формировании межкультурной коммуникативной компетентности.

В связи с этим считаем перспективным осмысленный синтез классических идей отечественного педагогического наследия с передовым мировым опытом. Планируемым результатом является создание современной методологической и методической основы для подготовки будущих учителей иностранного языка в России, которая позволит сформировать их межкультурную коммуникативную компетентность с учетом национального культурно-ценностного контекста.

© Марфина Ж. В., Сидоренко О. И.

Список литературы

1. **Ежгурова, А. А.** Применение SCORM-технологий при обучении продуктивным видам речевой деятельности в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе / А. А. Ежгурова, Л. Г. Просвирнина // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2021. – Т. 10, № 1. – С. 22–28. – DOI 10.24412/2225-8264-2021-1-22-28.
2. **Зинченко, В. О.** Междисциплинарность феномена «культура» в педагогических исследованиях / В. О. Зинченко, Е. Н. Санченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 2(126). – С. 189–198. – EDN EELVSV.
3. **Игнатова, И. В.** Интегрированное обучение английскому языку и истории как способ развития социокультурной компетенции школьников / И. В. Игнатова, Е. А. Уварова, Н. А. Хван // Вестник Вятского государственного университета. – 2023. – № 1(147). – С. 77–89. – DOI 10.25730/VSU.7606.23.008.
4. **Лебедева, А. Е.** Педагогические технологии: системный подход / А. Е. Лебедева // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. – 2024. – № 2(35). – С. 44–47. – EDN JWAZCH.
5. **Мисюрева, А. О.** CLIL-технологии в зарубежных системах образования / А. О. Мисюрева, С. В. Санникова // Focus on Language Education and Research. – 2023. – Т. 4, № 2. – С. 45–60. – EDN MPVZCO.
6. **Новоселов, М. Н.** Методологические и технологические основы системы межкультурного взаимодействия в пространстве российского педагогического вуза / М. Н. Новоселов, К. Э. Безукладников // Язык и культура. – 2024. – № 67. – С. 249–271. – DOI 10.17223/19996195/67/14.
7. **Прокопенко, Д. А.** Использование интерактивных форм и методов в обучении иностранному языку / Д. А. Прокопенко // Символ науки. – 2021. – № 2. – С. 100–103. – EDN QUTJBM.
8. **Сидоренко, О. И.** Формирование межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка средствами интерактивных технологий обучения : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования (пед. науки)» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Сидоренко Оксана Игоревна ; ФГБОУ ВО «Луганский гос. пед. ун-т» ; Диссовет Д 001.006.01 (94.0.000.02). – Луганск, 2023. – 293 с.
9. **Хорунжая, Ю. С.** Интерактивные технологии event-формата как инновационный метод в преподавании иностранного языка / Ю. С. Хорунжая // Профессиональное образование в современном мире. – 2021. – Т. 11, № 1. – С. 155–163. – DOI 10.20913/2618-7515-2021-1-6.
10. **Shodiev, F. T.** Interactive Technology in Primary Education / F. T. Shodiev // International Journal on Integrated Education. – 2020. – Vol. 3, № 10. – P. 76–77. – DOI 10.31149/ijie.v3i10.687.

© Марфина Ж. В., Сидоренко О. И.

Marfina Zh. V.,
Sidorenko O. I.

Analysis of international and domestic experience in the formation of intercultural communicative competence among future foreign language teachers

The article is devoted to the analysis of the use of interactive technologies in world and domestic educational practice for the formation of intercultural competence of future foreign language teachers. A historical-pedagogical analysis has revealed that many modern foreign teaching technologies are a conceptual reflection and evolution of the pedagogical principles embedded in the Soviet educational tradition. Examining these technologies through the lens of continuity allows not only for their conscious integration into modern practice but also for reinterpreting the national pedagogical heritage as a relevant foundation for the training of future foreign language teachers.

Key words: *interactive learning technologies, intercultural interaction, intercultural communicative competence, training of future foreign language teachers, the positive legacy of the Russian educational system*

© Марфина Ж. В., Сидоренко О. И.

УДК [378.147.091.313:82(100)]:[378.011.3–051:811.111]

Новикова Анна Анатольевна,
канд. филол. наук, доцент,
заведующий кафедрой английской
и восточной филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
anitabogdan@mail.ru

Профессиональная подготовка будущих учителей английского языка с помощью методики CLIL на занятиях по зарубежной литературе

Цель статьи состоит в обосновании особенностей профессиональной подготовки будущих учителей английского языка посредством использования методики Content and Language Integrated Learning (CLIL) на занятиях по зарубежной литературе. Интеграция предметного содержания и языковой практики позволяет не только углубить знания студентов в области английской литературы, но и значительно повысить их языковые компетенции. В статье анализируется теоретическая база CLIL, её основные принципы и преимущества, а также особенности применения данной методики в контексте подготовки будущих учителей английского языка. Особое внимание уделяется тому, как занятия по зарубежной литературе могут стать мощным инструментом для развития коммуникативных навыков, расширения словарного запаса и культурной адаптации студентов. В практической части статьи представлены разработанные методические материалы, которые подтверждают эффективность предложенной методики и дают возможность апробировать ее в образовательной практике.

Ключевые слова: *будущий учитель, английский язык, профессиональная подготовка, технологии билингвального обучения иностранному языку*

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

The right and natural sense of Language includes
Literature, just as Literature includes
the study of language of literary works.
J. R. R. Tolkien

Введение. В условиях стремительно развивающихся международных отношений в России происходит постепенное изменение и модернизация образовательной системы, что обусловлено трансформацией объектов общественного устройства в целом. «Современная образовательная система, – отмечает Е. Н. Дятлова, – переориентировала имеющиеся

© Новикова А. А.

дидактические подходы к обучению на активное развитие компетенций, в связи с чем вопросы формирования у обучающихся устойчивой системы предметных знаний, усвоения, закрепления изучаемого материала отошли на второй план» [4, с. 142]. Тенденция билингвизма, неразрывно связанная с межкультурным и межцивилизационным взаимодействием, также претерпевает качественные изменения в соответствии с динамикой языковой среды современного общества, которое демонстрирует тенденцию к переходу на принципиально новый уровень развития [12]. «В 2020 г. научное сообщество освоило новый формат взаимодействия, в частности, обратившись к возможностям цифровых технологий и прибегнув к онлайн-конференциям, доказав тем самым свою готовность к осуществлению обозначенной выше широкомасштабной массовой коммуникации» [2, с. 168], поэтому интеграция языкового и предметного обучения – важный шаг на пути к подготовке высококвалифицированных специалистов в области преподавания английского языка. Эти аспекты указывают на *актуальность* проводимого исследования, особенно в условиях глобализации и интернационализации образования. «Глобальная тенденция к активному развитию новых технологий обучения и изучению иностранного языка распространяется и на университеты ЛНР, которые тоже принимают активное участие в разработке и использовании этих технологий» [9, с. 61]. Кроме этого, исследователи В. О. Зинченко, Е. А. Титова и Н. В. Бельграй отмечают: «Решение проблемы формирования готовности к организационно-технологической деятельности усложняется тем, что и в образовательных стандартах, и в научной литературе не проводится связь между организационным и технологическим аспектами деятельности педагога профессионального обучения, которые должны рассматриваться как в плоскости деятельности педагога профессионального обучения в системе профессионального образования, так и в сфере производства» [6, с. 4].

Степень разработанности. Проанализировав научную литературу по проблеме билингвизма, мы установили, что среди работ преобладают исследования естественного раннего билингвизма (Э. Биалисток, А. А. Залевская, И. Л. Медведева, И. В. Соколова, Ф. Генесе и др.), изучение которого началось еще в конце XIX века. В ответ на современные социокультурные тенденции, актуальными становятся исследования новых проявлений билингвизма в современном обществе (С. А. Кошарная, Д. А. Крылов, О. М. Рябцева, М. С. Филимонова и т. д.). Проблема искусственного билингвизма освещена в работах У. Вайнрайх, А. Н. Воронина, Ф. Грожана, А. Павленко, А. А. Залевской, И. Л. Медведевой и других исследователей, которые сосредоточились на описании различий между естественным и искусственным билингвизмом, а также на психологических и нейропсихологических характеристиках последнего. Вопросами теории и практики преподавания иностранных языков в условиях билингвизма занимались К. С. Григорьева, Дж. Камминз, М. А. Лукоянова, Л. Л. Салехова, А. Г. Ширина и др.

Цель статьи – выявить и обосновать особенности профессиональной подготовки будущих учителей английского языка посредством использования методики CLIL на занятиях по зарубежной литературе.

© Новикова А. А.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании теоретических основ методики CLIL в контексте ее применения на занятиях по зарубежной литературе при подготовке будущих учителей английского языка, а *практическая* – в возможности использования разработанных упражнений при проведении занятий по литературе, стилистике текста, иностранному языку, а также при написании научных работ, связанных с билингвальным обучением и применением методики CLIL.

Материалы и методы. Для реализации поставленной цели мы применили общенаучные методы, включая анализ научной литературы по исследуемой теме, синтез, а также ключевые принципы комплексного подхода, который позволит на многогранной основе изучить особенности применения методики CLIL при билингвальном обучении будущего педагога английского языка.

Экспериментальная часть, результаты исследования. «Ценность билингвального образования заключается в философско-педагогических основаниях: терпимости к инакомыслию, отказе от сложившихся стереотипов, стремлении к обмену ценностями и идеями, диалогу культур, интеграции в единое культурно-образовательное пространство» [11, с. 32]. Современная лингводидактика и методика преподавания иностранных языков отличаются множеством подходов к обучению, которые классифицируются в зависимости от их основной направленности. К числу таких подходов относятся: коммуникативный подход, личностно ориентированный подход, деятельностный подход и культурологический подход, выделяющий культуру как важное содержание образования [12, с. 24], поэтому будущий преподаватель иностранного языка обязан осознавать закономерности и специфические особенности эволюции методики обучения иностранным языкам. Он должен уметь анализировать процессы «приобщения» обучающегося к новому языковому и культурному контексту как в отрыве от стран, где изучаемый язык является родным, так и в связи с лингвокультурой нашей страны. Кроме того, преподаватель должен понимать закономерности личностного развития обучающегося через призму иностранного языка как учебного предмета, а также уметь предугадывать возможные трудности, условия и оптимальные пути для успешного овладения иностранным языком; обладать способностью анализировать взаимосвязи между целью и методом, целью и средствами, а также целью и условиями обучения; должен уметь самостоятельно мыслить в разнообразных областях знаний, связанных с обучением неродному языку, а также осознавать процессы, происходящие с обучающимися в различных образовательных условиях [12, с. 29].

Исследователи считают, что « <…> в профессиональной сфере навыки критического мышления делают любого специалиста конкурентным на рынке труда, поскольку именно этот навык дает возможность отойти от „тоннельного вида мышления“ к уровню осведомленности, который граничит с аналитическими навыками (принятие взвешенных и мотивированных решений)» [7, с. 48], поэтому среди образовательных технологий и методик, предполагающих одновременное обучение иностранному языку и профильному предмету, следует выделить предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), которое помогает в развитии необходимых компетенций у студентов гуманитарных и других

© Новикова А. А.

направлений в высших учебных заведениях. Сам термин CLIL был предложен в 1994 году Д. Маршем, исследователем в сфере многоязычного образования [13], и предполагал использование иностранного языка для преподавания как основного предмета, так и для изучения самого языка [16]. Как справедливо считают Л. Е. Борисова и Е. Н. Румянцева, преподавая иностранные языки, мы не можем ограничиваться единственной универсальной методикой, «позволяющей учесть все тонкости индивидуального подхода к обучающимся» [1, с. 206], поэтому применение CLIL будет способствовать освоению дисциплин на иностранном языке одновременно с совершенствованием языковых и коммуникативных компетенций. Тем более, что практическое применение методики CLIL на занятиях по зарубежной литературе при подготовке будущих учителей английского языка остается малоизученным аспектом современной системы высшего образования.

Новизна исследования заключается в разработке комплекса упражнений с применением методики CLIL для дисциплины «Литература Англии и США» по направлению подготовки 45.03.01 «Филология. Зарубежная филология. Английский язык».

Дисциплина «Литература Англии и США» читается в 6 семестре для студентов очной формы обучения и в 11 триместре для студентов заочной формы обучения. Программой предусмотрены лекционные аудиторные занятия в количестве 14 академических часов и аудиторные семинарские занятия – 28 академических часов (для заочной формы обучения – 4 и 8 академических часов соответственно). Результаты входного тестирования показали, что языковой уровень групп соответствует уровню B2 по Общеевропейской шкале компетенций владения иностранным языком (CEFR). Учитывая это, было решено проводить и лекции, и семинарские занятия на английском языке, что, с одной стороны, обеспечит поддержку лекционного материала курса, а с другой – предоставит студентам возможность активно использовать английский язык для обсуждения тем, которые указаны в рабочей программе и заранее предоставлены студентам.

Цель дисциплины заключается в ознакомлении студентов с ключевыми этапами развития литературы Великобритании и США в хронологическом порядке, начиная со Средневековья и заканчивая современностью; формировании представления о поэтике работ англоязычных авторов, поэтов и драматургов, чьи имена вошли не только в британскую и американскую, но и в мировую литературу; создании основы для системы базовых знаний о зарубежной литературе, соответствующих их уровню филологической подготовки и мышления.

В процессе усвоения новых знаний студенты должны исследовать историю, географию и культуру Англии и США, чтобы лучше понять представленные произведения. На семинарских занятиях проводится отработка и развитие необходимых языковых навыков для содержательного общения в ходе дискуссий и письменных работ, поэтому обучение включает работу над лексикой, разговорными стратегиями и навыками письма по мере их возникновения (следует отметить, что, по мнению И. М. Петровой и О. А. Сулеймановой, «<…> семантическая структура слова обычно формируется несколькими значениями, одно из которых может быть

© Новикова А. А.

основным, а другие выводятся из него посредством семантических сдвигов, таких как метонимия или метафора» [15, с. 120], поэтому рассмотрение лексических единиц в контексте аутентичных материалов является первостепенной задачей для профессиональной подготовки будущих учителей английского языка).

На всех занятиях практикуемые навыки оставались интегрированными, то есть студенты слушали или читали, а затем использовали полученные знания для дискуссий, презентаций или письменных работ. При этом следует отметить и ряд проблем: популярность английской литературы делает ее неисчерпаемым источником богатого и аутентичного культурного материала, однако этот богатый источник является очень сложным для восприятия. Произведения литературы, как правило, пишутся носителями языка и создаются с расчетом на аудиторию, для которой английский является родным, поэтому большая часть материала не только насыщена сложной грамматикой и лексикой, но и содержит глубокие культурные и социологические отсылки. Авторы используют язык в полной мере, часто прибегая к метафорам, идиоматическим выражениям и фоновым знаниям, ожидая, что читатель сможет уловить нюансы смысла и лексические коннотации.

Применяя методику CLIL, «преподаватель обеспечивает учащихся заданиями, которые способствуют тому, чтобы ученик мог экспериментировать с языком, находясь в реальной ситуации, т. е. в ситуации, когда устное и письменное общение имеет принципиальное значение для решения проблемы» [3, с. 10], что положительно влияет на когнитивные, коммуникативные, языковые навыки студентов и даже на мотивацию. Е. И. Пашкова и К. М. Вольф считают, что наиболее эффективным приемом CLIL является применение письменных шаблонов [10, с. 97], А. И. Миловидова указывает на возможность оптимизации обучения в вузе с помощью представленной методики [8], т. е. методика CLIL позволяет использовать английский язык «в реальном контексте для решения профессиональных задач» [5, с. 76].

Нами был учтен принцип 4 «С» CLIL: *Content* (развитие знаний, умений и навыков по изучаемой дисциплине), *Communication* (использование английского языка), *Cognition* (развитие мыслительных способностей студентов) и *Culture* (умение адаптироваться в культурном пространстве и владение межкультурными связями). Все упражнения были разработаны в соответствии с уровнем B2 и направлены на изучение содержания дисциплины, его понимание, проверку и последующее обсуждение; на многих этапах работы применялись самостоятельные и творческие задания.

Приведем примеры упражнений для работы на семинарском занятии по зарубежной литературе с применением методики CLIL. Следует отметить, что весь иллюстративный материал был заимствован из общедоступных ресурсов интернета, не содержащих указаний на авторов этих материалов и каких-либо ограничений для их заимствования.

Topic «The main literary movements of the era: English Realism (A. J. Cronin)»

Aim: to develop students' skills in understanding A. J. Cronin's works.

© Новикова А. А.

Objectives:

– students will be introduced to A. J. Cronin's unique style and the ethical dimensions of his works;

– students will learn the specific aspects of the writer's biography and the genre features of his works;

– students will experiment with discussing writer's attitude to reality and world.

Content

Warming-up. Студенты должны были прочитать 2 любых произведения А. Дж. Кронина из общего перечня произведений читательского дневника. Соответственно, они уже частично знакомы с особенностями творчества писателя, поэтому на данном этапе проводится работа над лексикой.

Task 1. Students' presentations. Students were divided into 5 groups. They've prepared presentations about A. J. Cronin's biography and his novels. In the end of any presentation students have written difficult words, asked questions and prepared a quiz or a crossword.

Task 2. Glossary. Students work in pairs. They get cards which contain the fragment from A. J. Cronin's novel, the most difficult words with their definitions and questions for discussion.

Task 3. The screen lists titles. Select only A. J. Cronin's works and then list them in chronological order: «The Dead Zone», «Shannon's Way», «The Stars Look Down», «The Castle of Otranto», «The Green Years», «The Keys of the Kingdom», «Hatter's Castle», «The Citadel», «Firestarter», «Gracie Lindsay», «Lady With Carnations», «The Judas Tree», «The Invisible Man».

Task 4. Match the picture with A. J. Cronin's novel

1 2

3 4 5

a) «Hatter's House»
b) «The Keys of the Kingdom»
c) «Shannon's Way»
d) «The Stars Look Down»
e) «The Citadel»
f) «Gracie Lindsay»
g) «Lady With Carnations»
h) «The Judas Tree»
i) «A Thing of Beauty»

Communication

Task 1. Information gap. Work in pairs.

Student A: Read facts about A. J. Cronin's life and then answer student's B questions using the given information.

Student B: Read the information about A. J. Cronin's professions and then answer student's A questions to find out more about writer's biography.

© Новикова А. А.

Task 2. Reasoning gap. Independent work.

Imagine that you are A. J. Cronin. You need to work out the route including all cities he had visited during his life.

Task 3. Opinion gap. Work in pairs.

Tell each other who your favorite A. J. Cronin's character is and why. Prove that your character is better.

Task 4. Discussion. Determine the dialect, which were used by the writer in the given passage. Justify the answer. Can you guess the name of the novel?

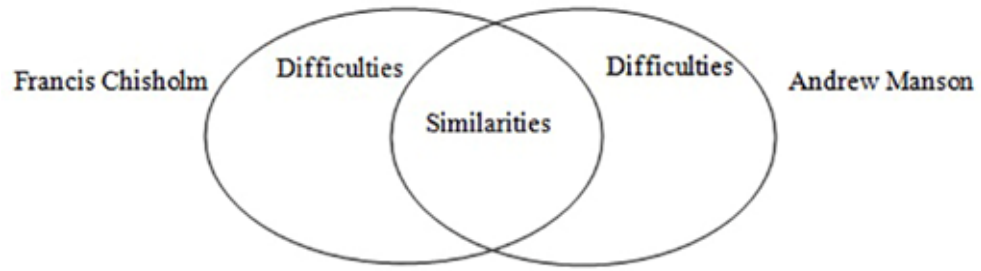
«"You're not angry wi' me, are ye, James? I'm just makin' my sell some nice, soft toast. I was aye fond o't, ye ken. I'll make you a bit yourself, gin ye want it," and she tittered uneasily, propitiatingly, across at him with a senile, senseless, sound that broke the heavy silence of the room» [14, c. 598].

Cognition

Task 1. Gist statements. Put the words in the correct order and make a sentence. Is the sentence true or false?

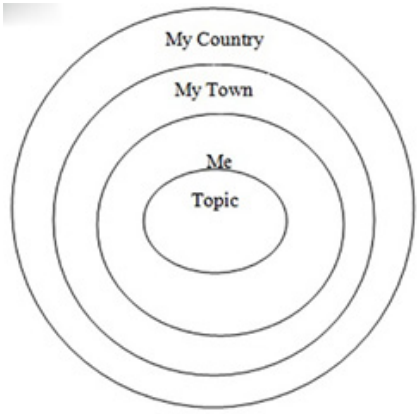
1. Cardross, Strathclyde born in J. Cronin was (True). 2. His and death of was his father shadowed by the poverty childhood; alone tried to his mother forward struggle (True). 3. Dumberton Academy many He writing was sent competition at, won uncle's expense where he at his, and St. Aloysius' College (True). 4. 1956 he entered In the Glasgow University Medical School (False). 5. World War II served as the Royal Navy During A. J. Cronin a surgeon in (False). 6. Medical Inspector in 1923 the next year Mines appointed Cronin was awarded his D. Ph. and he was of (True). 7. broke down in 1930 Cronin's heath his practice and he sold (True). 8. Cronin's novels By million in amounted to 1958 the sales of seven Germany, but popular in his the Soviet Union Dickensian humanism and social realism made him, too (False). 9. Cronin For his life the last Finland 25 years of lived in (False). 10. in Glion, of bronchitis Montreux Cronin died on January 9, 1981, Switzerland, a clinic near (True).

Task 2. Venn Diagram. Write as many similarities and differences as possible between Francis Chisholm and Andrew Manson. Can you remember the novels' titles? («The Keys of the Kingdom», «The Citadel»).



Task 3. Target Practice. Students get targets and write about their favourite A. J. Cronin's novel and its influence on them, their town and country.

© Новикова А. А..



Culture

Task 1. From which novel is this passage taken?

«LEVENFORD FAIR was an annual festival, the nucleus of which was the congregation of a number of travelling troupes and side shows, a small menagerie, which featured actually an elephant and a cage of two lions, an authentic shooting gallery where real bullets were used, and two fortune tellers with unimpeachable and freely displayed credentials, which, together with a variety of other minor attractions, assembled at an agreed date upon that piece of public land known locally as the Common» [14, с. 18].

Discussion: How do fairs typically take place in England? Does the city Levenford really exist? Do the English people like fairs? How often are they held?

Task 2. Look at the pictures and try to guess where the fair is taking place. Justify your answer.

1 2 3

Task 3. Discussion

1. Can you name the building on the picture? (Tate Gallery in Westminster) 2. What do you know about it? (Students' answers) 3. In which A. J. Cronin's novel it was mentioned? («A thing of Beauty» / «Crusader's Tomb»)

Выводы и перспективы развития поставленной проблемы

Итак, CLIL – это относительно новая методика, которую можно определить как уникальный способ преподавания профильных предметов на иностранном языке, а также изучения иностранного языка через сам предмет. Сочетая эти два подхода, преподаватели имеют возможность не

© Новикова А. А.

только обучать своему основному предмету, но и эффективно применять ключевые инструменты для изучения языка, включая элементы коммуникативной методики обучения иностранному языку. Тем не менее, билингвальное обучение будет успешным только в том случае, если студент обладает достаточной языковой компетенцией на первом и втором языках.

Особенности предметно-языкового интегрированного подхода заключаются в том, что данная методика способствует применению английского языка в реальных условиях для решения актуальных профессиональных задач, при этом язык служит эффективным инструментом для создания межпредметных связей и средством межкультурного общения, поскольку его изучение происходит в условиях профессионального иноязычного контекста. При разработке упражнений мы продемонстрировали, как эффективно можно применять аутентичный материал, используя принцип 4 «C» методики CLIL, и среди преимуществ профессиональной подготовки будущих учителей английского языка посредством использования указанной методики на занятиях по зарубежной литературе выделили следующие: экономия учебного времени, целостное восприятие изучаемой дисциплины, увеличение мотивации студентов и более глубокое понимание рассматриваемых тем, достижение целей профильного обучения.

Методика CLIL способствует развитию культурной осведомленности, формированию необходимых межличностных навыков у студентов и улучшению их коммуникативных и языковых компетенций, что сегодня является одним из наиболее востребованных навыков у работодателей.

Перспективы дальнейших исследований мы видим не только в применении методики CLIL на практике, но и в обосновании необходимости ее использования в процессе обучения английскому языку студентов языковых направлений подготовки.

Список литературы

1. **Борисова, Л. Е.** Лингводидактические основы и постулаты, применяемые при обучении иностранному языку в высшей школе / Л. Е. Борисова, Е. Н. Румянцева // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2022. – № 4(97). – С. 206–208. – EDN CFXDFV.
2. **Водяницкая, А. А.** Осваивая новые форматы научной коммуникации: информационно-аналитический обзор материалов онлайн-конференций Society. Integration. Education (Латвия, г. Резекне, 22–23 мая 2020 г.) и Education and New Developments (Хорватия, г. Загреб, 27–29 июня 2020 г.) / А. А. Водяницкая, К. С. Карданова-Бирюкова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 1(41). – С. 168–172. – DOI 10.25688/2076-913X.2021.41.1.20. – EDN JALYHY.
3. **Даричева, М. В.** Применение технологии задачно-ориентированного обучения для развития умений иноязычной устной и письменной монологической речи / М. В. Даричева, Н. Н. Кочеткова, М. В. Молева. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 2. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/48PDMN224.pdf (дата обращения: 25.07.2025).

© Новикова А. А.

4. **Дятлова, Е. Н.** Организация закрепления учебных знаний (на материале школьных предметов социально-гуманитарного цикла) / Е. Н. Дятлова // Педагогическое образование и наука. – 2024. – № 1. – С. 141–147. – DOI 10.56163/2072-2524-2024-1-141-148. – EDN KBWEQL.
5. **Жарина, О. А.** Предметно-языковое интегрированное обучение иностранным языкам в свете современной парадигмы высшего образования / О. А. Жарина, А. Д. Шулепова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 3(32). – С. 73–77. – DOI 10.26140/bgz3-2020-0903-0016. – EDN JFUXGZ.
6. **Зинченко, В. О.** Готовность будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности: теория и практика формирования : монография / В. О. Зинченко, Е. А. Титова, Н. В. Бельграй. – Москва : Мир науки, 2025. – URL: https://izdmn.com/PDF/05MNNPM25.pdf (дата обращения: 25.07.2025). – Текст : электронный.
7. **Использование** технологий искусственного интеллекта для формирования критического мышления у студентов-филологов / Т. А. Кокнова, С. Н. Гришак, В. П. Каткова, Е. А. Борзых // Ценности и смыслы. – 2025. – № 4(98). – С. 44–55. – DOI 10.24412/2071-6427-2025-4-44-55. – EDN KODLRU.
8. **Миловидова, А. И.** Оптимизация обучения юридическому английскому языку в вузе посредством внедрения элементов технологии CLIL / А. И. Миловидова // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). – 2018. – № 11(51). – С. 99–107. – DOI 10.17803/2311-5998.2018.51.11.099-107. – EDN YTSNED.
9. **Новикова, А. А.** Контроль и тестирование грамматических навыков студентов 4 курса факультета иностранных языков / А. А. Новикова // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Серия 4, Филологические науки. Медиакоммуникации. – 2017. – № 1(6). – С. 61–65. – EDN YOSFER.
10. **Пашкова, Е. И.** Развитие у учащихся старших классов навыков использования научного английского языка в письменных заданиях через применение методик CLIL / Е. И. Пашкова, К. М. Вольф // Вестник науки и образования. – 2019. – № 11(65), ч. 1. – С. 97–100.
11. **Салехова, Л. Л.** Билингвальное обучение и двуязычие для развития мышления и коммуникаций / Л. Л. Салехова, Д. М. Шакирова ; науч. ред. Д. М. Шакирова. – Казань : ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2022. – 122 с.
12. **Силкович, Л. А.** Система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования / Л. А. Силкович. – Минск : МГЛУ, 2022. – 212 с.
13. **Coyle, D.** Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 184 p.
14. **Cronin, A. J.** Hatter's castle / A. J. Cronin. – 14. ed. – Sevenoaks (Kent) : New Engl. libr., 1988. – 600, [6] p.
15. **Suleimanova, O. A.** Lexical meanings in dynamic perspective / O. A. Suleimanova, I. M. Petrova // Terra Linguistica. – 2023. – Vol. 14, № 3. – P. 114–122. – DOI 10.18721/JHSS.14309. – EDN EOSDZI.

© Новикова А. А.

16. **The CLIL Guidebook** / S. A. Montalto, L. Walter, M. Theodorou, K. Chrysanthou. – [S. l. : s. n.], 2015. – 51 p. – URL: https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/guidebook.pdf?ysclid=mlasba0gh5155388575 (date of access: 23.04.2017). – Text : electronic.

Novikova A. A.

Professional Training of Future English Teachers Using CLIL Methodology in Foreign Literature Classes

The purpose of the article is to identify and substantiate the features of professional training of future English teachers through the use of Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology in foreign literature classes. The integration of subject content and language practice makes it possible not only to deepen students' knowledge of English literature, but also to significantly improve their language competencies. The article analyzes the theoretical basis of CLIL, its main principles and advantages, as well as the specifics of using this technology in the context of training future English teachers. Special attention is paid to how foreign literature classes can become a powerful tool for developing communication skills, expanding vocabulary and cultural adaptation of students. The practical part of the article presents the developed methodological materials that confirm the effectiveness of the proposed methodology and make it possible to test it in educational practice.

Key words: *future teacher, English, professional training, technologies of bilingual foreign language teaching*

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

© Новикова А. А.

УДК 378.147.091.33:811.111+811.512.161-027.22

Пантыкина Наталья Игоревна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры
английской и восточной филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
pantykina.natalia@yandex.ru

Лингвометодические основы использования методики TBL в процессе подготовки будущих учителей английского и турецкого языков

В статье актуализирована проблема использования методики TBL на занятиях по иностранному языку в процессе подготовки будущих учителей английского и турецкого языков. Приводятся лингвометодические особенности, связанные с внедрением данной методики в образовательный процесс с учетом билингвального обучения в университете. Автором описан опыт работы с данной методикой на основе проектных заданий, которые направлены на перевод турецких фильмов и сериалов на английский язык, что стимулирует процесс развития навыков общения, а также формирует коммуникативную компетенцию у будущих учителей английского и турецкого языков. В то же время освоение базовых знаний о культуре изучаемых языков повышает мотивацию к эффективному овладению иностранными языками и способствует применению полученных знаний в дальнейшей практической деятельности студента.

Ключевые слова: *методика TBL, будущий учитель, турецкий язык, английский язык, процесс подготовки, лингвометодические основы, знания, билингвальное обучение*

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

Введение. Обучение иностранному языку является сложной задачей, так как от преподавателя требуются не только знания предмета, но и умения адаптироваться к изменениям и вызовам общества. Несомненно, следует учесть, что «формируется новое мироустройство с выстраиванием его многополярной конфигурации. Процесс этот полон противоречий и затрагивает все сферы жизни человека» [5, с. 89]. На сегодняшний день образование в университете призвано сыграть важную роль в развитии навыков владения двумя и более языками, которые становятся все более необходимыми в современном мире. Поэтому особое внимание уделяется процессу билингвального обучения, который направлен на развитие знаний, умений и компетенций студентов на основе двух языков, в то время как при обучении одного он объединяет лингвистические, когнитивные

© Пантыкина Н. И.

и культурные аспекты [11]. Такой подход способствует повышению эффективности изучения языков, развивает у студентов способность к двуязычному мышлению.

Существует множество различных технологий, методов и приемов в обучении иностранным языкам, которые ориентированы на то, чтобы сделать процесс преподавания оптимальным и эффективным. Мы полагаем, что инновационная педагогическая деятельность является важным элементом в системе образования [3]. В этой связи *актуален* вопрос методики TBL (Task-Based Learning) для подготовки будущих учителей английского и турецкого языков к успешному участию в глобальной коммуникативной сфере. Обучение языку на основе задач (TBL) представляет собой подход к изучению языка, основанный на практике, опыте, анализе реальных задач [10]. Данное положение подчеркивает практическую значимость применения указанной методики с обеспечением большого потенциала для синергии между теорией, исследованиями и контекстуализированной практикой в изучении языка и преподавании.

Степень разработанности. Проблематика применения методики Task-Based Learning (TBL) в преподавании иностранных языков получила широкое освещение в трудах как отечественных, так и зарубежных учёных. Среди них – Е. С. Блик [1], М. В. Даричева, Н. В. Кочеткова, О. Н. Солуянова [2], И. В. Елисеенко [3], Е. З. Мондраева, Н. В. Андреева, Ж. В. Глотова, Т. А. Абаркина, И. А. Демидова [6], М. А. Стрельцова [9], Ю. М. Фокина, Н. В. Поршнева [10], а также А. Коста [12], Р. Эллис [14], Д. Уиллис и Дж. Уиллис [15].

Цель исследования заключается в том, чтобы определить лингвометодические основы использования методики TBL в процессе подготовки будущих учителей английского и турецкого языков.

Научная новизна исследования состоит в том, что обоснована методика TBL в процессе подготовки будущих учителей английского и турецкого языков. Автором проанализирована работа с проектным заданием, а также описан опыт работы с переводом названий фильмов и сериалов с турецкого языка на английский в рамках двуязычного обучения, что оказывает положительное воздействие на будущих учителей английского и турецкого языка в процессе билингвального обучения.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении и систематизации лингвометодических основ многоязычного педагогического образования, поскольку оно раскрывает механизмы адаптации единой коммуникативной методики TBL к преподаванию английского и турецкого языков, что способствует развитию компаративистики и моделированию методических компетенций.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования направлены на формирование ключевой профессиональной компетенции будущих учителей – способности проектировать и проводить занятия на основе методики TBL. Разработанные материалы позволят преподавателям целенаправленно развивать у студентов умения анализировать языковые потребности, создавать контекстуализированные задания и оценивать результат, что непосредственно повысит эффективность работы в их будущей профессиональной деятельности.

© Пантыкина Н. И.

Методология и методы исследования. Исследование опирается на общенаучные методы, среди которых особое значение занимают методы анализа научной литературы, а также методы синтеза, систематизации, обобщения, изучения передового педагогического опыта. Методологической основой исследования выбран системно-деятельностный подход, который позволяет обеспечить активную вовлеченность студентов в процесс обучения, а также участвовать в исследовательской деятельности.

Основная часть исследования. Традиционные занятия, ориентированные на преподавателя, больше не являются столь эффективными в процессе обучения, потому что студенты не вовлекаются в учебную деятельность и теряют мотивацию. Поскольку мотивация обучающихся является одной из главных целей преподавателя, то необходимо исследовать тот процесс, при котором студенты учатся таким образом, чтобы адаптировать планирование и стратегии в соответствии с их интересами, делая учебную деятельность и занятия значимыми для них [2]. Поэтому все больше преподавателей применяют в своей практике методику обучения TBL (Task-Based Learning), в процессе которой потребности студента являются важным элементом в проведении занятия [8]. Хотя методика TBL появилась в 1970-х годах благодаря коммуникативному подходу, было проведено исследование, чтобы проанализировать, как аутентичность и выполнение реальных заданий могут быть привнесены на занятия по иностранному языку в наши дни с помощью TBL [12]. Это исследование не только доказало, что TBL может привнести аутентичность в учебный процесс и подходит для нашего времени, но и привело к дальнейшим исследованиям, направленным на поиск научных доказательств преимуществ TBL с точки зрения когнитивного развития и процесса обучения. Такая же позиция и у М. А. Стрельцовой, которая подчеркивает, что «Task-Based learning – это технология обучения усваивания иноязычной информации, технология ориентированного обучения для обучающихся, осваивающих EFL (English as a foreign language), которая разработана в рамках коммуникативного подхода (Communicative Language Learning Teaching)» [9].

Исследовательница Е. С. Блик отмечает данную педагогическую практику как «метод коммуникативных заданий», при котором задание – «целенаправленная деятельность, в ходе которой студенты используют изучаемый язык с определенной коммуникативной задачей для того, чтобы достигнуть ее с целью подготовки студентов к общению в реальных ситуациях» [1, с. 9].

Стоит отметить, что «уникальность методики TBL заключается в том, что она может быть абсолютно гибкой в отношении ее применения в учебном процессе. Преподаватель может вводить в учебный процесс как полноценные коммуникативные задания, так и их отдельные элементы» [10, с. 164].

Также исследователи выделяют тот факт, что обучение языку, основанное на заданиях, является более эффективным и логичным, чем коммуникативное обучение языку. Задания, выполняемые в процессе реального общения, являются важными элементами изучения языка. Определенные задания стимулируют и поддерживают у студентов мотивацию к более осознанному овладению выбранным ими языком [15].

© Пантыкина Н. И.

Поэтому мы полагаем, что Task-Based Learning – это не просто абстрактная идея (подход), а именно практическая методика. Она предлагает готовый структурный шаблон, который можно применять к разным темам, уровням и контекстам, чтобы достичь главной цели – научить языку через его осмысленное использование.

Если рассматривать структуру данной методики, то здесь выделяют три основные составляющие: предварительное задание (повышение уровня осведомленности, ознакомление с предметом и заданием, подробное знакомство с темой, использование рисунков, плакатов и демонстрационного материала), цикл выполнения заданий (включает работу в паре, групповую работу, упражнения, составление отчетов, докладов и презентаций) и задания на закрепление после основного цикла (подбор, идентификация и классификация распространенных слов и фраз, практика использования языка и фраз в аудитории, составление словарей) [14].

Используя методику на занятиях по иностранному языку, чтобы соответствовать требованиям, предъявляемым к заданию, подходящей для TBL, задание в контексте лингвометодического аспекта должно соответствовать следующим критериям:

1. Приоритет значения, т. е. студенты должны быть в первую очередь заинтересованы в обработке языка и понимании текста (например, прослушивании новостей для извлечения числовой информации).

2. Информационный или коммуникационный пробел: т. е. должна быть какая-то информация, которую необходимо передать другим пользователям (например, сообщить определенные сведения, выразить свое мнение или принять решение).

3. Использование лингвистических и нелингвистических ресурсов, т. е. для выполнения задания студенты должны использовать свои лингвистические знания (например, словарный запас и структуру предложений) и другие навыки (например, аналитические способности или навыки рисования).

4. Реалистичность, т. е. задание должно быть сопоставимо с действиями, с которыми студенты сталкиваются в реальной жизни (например, заполнение анкеты и запись на прием к врачу). Очевидно, что ожидается результат, отличный от использования языка (например, составление списка товаров для покупок) [14].

Методика TBL включает в себя различные виды заданий для развития качества процесса обучения, например: задания по составлению списка полученных сведений, задания по сортировке и классификации информации, по сопоставлению материалов, задания по решению проблем, по обмену личным опытом, а также проектные и производственные задания.

В качестве практического материала представлена практика использования методики TBL в процессе подготовки будущих учителей английского и турецкого языков на примере проектных заданий. Так, студенты, изучающие два языка (английский и турецкий) в Институте филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», на занятиях по иностранному языку применяют уже имеющиеся фоновые профессиональные знания на английском языке к материалу,

© Пантыкина Н. И.

предложенному на изучение на иностранном (турецком) языке. Мы полагаем, что рассмотрение лингвометодических основ в процессе обучения будущих учителей английского и турецкого языков является важным положением в контексте билингвального обучения, так как вопрос взаимодействия двух иностранных языков, особенно английского и турецкого, занимает одно из главных мест в развитии лингводидактики в связи с недостаточностью изученности проблемы и нехватки современных методик обучения.

В рамках практического задания на занятиях по турецкому языку с применением методики TBL студентам необходимо было провести работу над переводом названий фильмов и сериалов с турецкого языка на английский, которые были выбраны преподавателем, а дальше уже непосредственно приступить к другим заданиям. Следует отметить, что этап работы с названиями фильмов является проектным заданием, так как проводится исследование материала и понимание особенностей изучаемых языков.

Для начала определим тот факт, что турецкий язык относится к агглютинативным языкам, в то время как английский является флективным. Это означает, что в турецком языке значения выражаются путем присоединения к корню слова различных аффиксов, которые могут выражать грамматические категории, падеж, число, лицо и т. д. В английском языке грамматические значения выражаются в основном путем изменения окончания слова (флексии). Поэтому знание специфики языков поможет студентам больше вовлечься в процесс перевода и безошибочно расставить акценты для правильного понимания материала [6]. Также стоить выделить типологические различия турецкого и английского языков, которые оказывают существенное влияние на восприятие названия фильмов и сериалов:

1. Длина слова. Турецкие слова, как правило, длиннее английских, за счет большего количества аффиксов. Это может создавать трудности при переводе названий, так как необходимо найти краткий и запоминающийся эквивалент на английском языке.

2. Порядок слов. В турецком языке порядок слов в предложении обычно таков: подлежащее-дополнение-сказуемое, в то время как в английском языке порядок слов более свободный. Это требует от студента изменения порядка слов при переводе, чтобы название звучало естественно для русскоязычной аудитории.

3. Выражение грамматических значений. В турецком языке грамматические значения часто выражаются с помощью аффиксов, в то время как в английском языке для этого используются предлоги и другие средства. Это может потребовать от студента использования более сложных грамматических конструкций при переводе названия на английский язык.

Исходя из вышеуказанного, рассмотрим несколько примеров работы студентов над переводом названий фильмов и сериалов с турецкого языка на английский. Задача студентов заключалась в том, чтобы перевести название фильма (или сериала), учитывая лингвистические и культурологические особенности языка. Далее обязательно дать комментарий к тому или иному явлению для объяснения своей стратегии перевода. Следует отметить, что весь аутентичный материал был знаком студентам, что помогает точнее проанализировать название не только с грамматической и лексической

© Пантыкина Н. И.

сторон, но и со стороны содержательной части фильма. В качестве иллюстративного материала использованы данные с турецкой онлайн-платформы Diziler.ShowTürk [13].

Турецкий фильм 2019 года «Yedinci Koğuştaki Mucize» («Чудо в камере № 7») был переведен на «Miracle in Cell No. 7», так как этот вариант более предпочтителен для англоязычной аудитории, ведь он создает непосредственную ассоциацию с сюжетом. Замена «седьмой камеры» на «камера № 7» может быть сделана для того, чтобы сделать заголовок более лаконичным, легко запоминаемым и более понятным для потенциальных зрителей.

В названии «Payitaht: Abdülhamid» («Права на престол Абдулхамид») перевод на английский язык «The Last Emperor. The Capital: Abdul Hamid» включает дополнительные слова «Last Emperor», которых нет в оригинальном турецком названии. Таким образом, добавление слов «последний император» в английском переводе может придать заголовку более широкий контекст и подчеркнуть аспект власти или правления, который может быть не таким явным в оригинале.

Турецкий сериал «Kardeşlerim» («Мои братья, мои сестры») был выпущен в 2021 году. В оригинале названия речь идет только о братьях. Переводчики добавили новое словосочетание «My Siblings», чтобы показать, насколько это большая семья, что делает название более полным. Перевод не только сохраняет основной смысл оригинала, но добавляет дополнительный акцент в сюжетную линию. Здесь студенты выделили тот момент, что сработал прием добавления, а также то, что слово «kardeş» в турецком языке означает «брат» или «сестра» (в общем значении).

При переводе названия сериала «Aşk Laftan Anlamaz» («Любовь не понимает слов») использован дословный перевод «Love Does Not Understand Words», практически полностью соответствует оригинальному названию. Сохранены лексический состав и общая эмоциональная окраска, однако слегка изменен порядок слов с целью адаптации для англоязычной аудитории. Фраза хорошо звучит на английском языке и легко воспринимается аудиторией, что делает дословный перевод оптимальным решением.

При переводе названия «Söz» («Клятва») использован смысловой перевод. Он прост и понятен, точно передает основной смысл. Название «The Oath» короткое, легко запоминающееся и отражает тему долга, чести и обязательств, характерную для военного сериала. Слово «Söz» (Слово/Обещание) в турецком контексте имеет более глубокое значение. Оно ближе к понятию «клятва», «данное слово», что и отражено в английском варианте.

Перевод названия «Sen Anlat Karadeniz» («Ты расскажи, Караденіз») в основном дословный «You Tell Black Sea», однако присутствует транслитерация – перевод слова «Karadeniz» (Черное море). Значительную роль здесь играет контекст. Черное море в данном сериале выступает не просто как место действия, а как свидетель трагических событий в жизни главной героини. Студенты сохранили обращение к морю как к одушевленному существу, что позволяет сохранить поэтичность названия.

Безусловно, специфические особенности турецкого языка значительно влияют на отражение понимания названия фильма. Учитывая всю специфику

© Пантыкина Н. И.

восточного языка, студенты осознают культурный контекст и правильно интерпретирует заданный смысл. Мы подтверждаем, что сложной задачей является процесс перевода, но верная адаптация приводит к успешной межкультурной коммуникации. Также мы согласны с В. А. Нуриевым, который отмечал, что необходимо адаптировать название к культурным нормам и ожиданиям другого языка, чтобы оно было понятным, привлекательным и не вызывало негативных ассоциаций [6].

Таким образом, работа с проектным заданием, под которым понималась адаптация названий фильмов и сериалов с турецкого языка на английский, подчеркивает то, что это сложный и многогранный процесс, требующий от студента не только лингвистической компетенции, но и глубокого знания особенностей обоих языков, а также понимания культурного контекста. Учет типологических различий языков, специфики турецкого языка и использование адекватных переводческих приемов позволяют создать привлекательное и запоминающееся название, которое будет понято и оценено англоязычной аудиторией. Студенты отметили, что лучше подходят такие способы перевода названий фильмов и сериалов с турецкого языка на английский: дословный, адаптивный, описательный/смысловой, транслитерация.

Следовательно, уникальность методики TBL заключается в том, что обучение, основанное на заданиях, предоставляет студентам естественную «открытость», возможность использовать язык, не опасаясь, что они что-то неправильно поймут, для выражения того, что они хотят сказать, сосредоточиться на совершенствовании своего языка по мере перехода от задания к этапу отчета, а также анализировать и практиковать определенные формы [7]. При обучении иностранному языку задания состоят из трех этапов, и студенты хорошо осведомлены о том, что это за этапы, поэтому они действуют в соответствии с указанными инструкциями. Здесь можно выделить следующие достоинства методики TBL: мотивация студентов к тому, чтобы они смогли увидеть необходимость находить конкретные слова и анализировать значение этих слов для последующей адаптации их по отношению к поставленной задаче; стимулирование гибкости, креативности и изобретательности студентов; общение и взаимодействие между собой значительно больше, чем при других традиционных подходах; свободное использование языка, ведь употребление широкого спектра фраз и структур дает дополнительный стимул к отработке естественного языка, а не полного воспроизведения языка преподавателя.

Выводы. Данная методика ориентирована на изучение языков на практике, предоставляя возможность будущим учителям английского и турецкого языков использовать полученные знания в своей профессиональной деятельности. Безусловно, в процессе обучения студенты должны взять на себя ответственность за изучение английского и турецкого языков, а также повысить уровень осознанности, который должен следовать за выполнением дополнительного экспериментального задания. Мы полагаем, что методика TBL помогает преподавателям стимулировать студентов к изучению выбранных ими языков, распознавать различия и сходства, а также в какой-то мере исправить, прояснить и углубить их восприятие к языкам. Таким образом, у будущих учителей английского и турецкого языков в процессе

© Пантыкина Н. И.

обучения происходит формирование языковой компетенции и культурного уровня, что приводит к успешному освоению профильных дисциплин в университете и интерференции двух языков, а также способствует применению полученных знаний об изучаемых языках в дальнейшей практической деятельности студента. Перспективы исследования видим в более глубоком изучении других методик в рамках билингвального обучения. Также считаем необходимым рассмотреть гипотезу, что хорошо подобранные методики и технологии могут быть полезным и мотивирующим учебным инструментом для отработки основных навыков владения иностранным языком в двуязычной среде.

Список литературы

1. **Блик, Е. С.** Использование метода коммуникативных заданий в обучении студентов английскому языку / Е. С. Блик // Профессиональное образование. – 2015. – № 2. – С. 68–72.
2. **Даричева, М. В.** Использование технологии Task-Based learning при обучении говорению на занятиях английского языка / М. В. Даричева, Н. В. Кочеткова, О. Н. Солуянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – Вып. 79, ч. 3. – С. 84–87. – EDN XPGCUU.
3. **Дятлова, Е. Н.** Инновационная педагогическая деятельность в условиях преобразования действующей системы общего образования / Е. Н. Дятлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 1(117). – С. 45–54. – EDN IIUBVH.
4. **Елисеенко, И. В.** Использование технологии “task-based learning” на уроках иностранного языка как средство для повышения качества образования / И. В. Елисеенко // Вестник научных конференций. – 2020. – № 10–3(62). – С. 40–41. – EDN HDUTIH.
5. **Зинченко, В. О.** Межкультурная коммуникация как методология изучения современного литературного процесса / В. О. Зинченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки». – 2024. – № 3(119). – С. 89–94. – EDN RFFEBE.
6. **Нуриев, В. А.** Адекватность перевода как лингвистическая проблема / В. А. Нуриев // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003 – № 1. – С. 80–87.
7. **Пантыкина, Н. И.** Теоретический обзор методологических подходов к межкультурной коммуникации в образовательной среде / Н. И. Пантыкина // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 2(118). – С. 71–77. – EDN HUHGGG.
8. **Применение метода** task-based learning при изучении английского языка в неязыковом вузе / Е. З. Мондраева, Н. В. Андреева, Ж. В. Глотова [и др.] // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 147–152. – DOI 10.46845/2071-5331-2025-3-73-147-152. – EDN AOCQFI.
9. **Стрельцова, М. А.** Технология «TBL» на уроках иностранного языка / М. А. Стрельцова. – Текст : электронный // Народная асвета. – 2021. –

© Пантыкина Н. И.

№ 6. – URL: https://www.n-asveta.by/dadatki/2021/n06/strelcova.pdf (дата обращения: 15.10.2025).
10. **Фокина, Ю. М.** Метод TBL в системе интенсивного обучения иностранному языку в вузе / Ю. М. Фокина, Н. В. Поршнева // Гуманитарные исследования. Журнал фундаментальных и прикладных исследований. – 2020. – № 4. – С. 159–165. – EDN CJNAQT.
11. **Baker, C.** Foundations of Bilingual Education and Bilingualism / Colin Baker. – 4th ed. – Clevedon ; Buffalo : Multilingual Matters, 2006. – 492 p.
12. **Costa, A.** Task-Based Learning (TBL) and Cognition / A. Costa // e-TEALS. – 2016. – Vol. 7, № 1. – P. 108–124. – DOI 10.1515/eteals-2016-0010.
13. **Diziler**. – Text : electronic // ShowTürk TV : [website]. – URL: https://www.showturk.com.tr/diziler (date of access: 10.11.2025).
14. **Ellis, R.** Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings / R. Ellis // International Journal of Applied Linguistics. – 2009. – № 19. – P. 221–246. – DOI 10.1111/J.1473-4192.2009.00231.X.
15. **Willis, D.** Doing Task-based Teaching / D. Willis, J. Willis. – Oxford : Oxford University Press, 2007. – 137 p.

Pantykina N. I.

Linguo-methodological foundations of using TBL methodology of training future English and Turkish language teachers

The article highlights the problem of using the TBL methodology in foreign language classes in the process of training future teachers of English and Turkish. The linguo-methodological features associated with the introduction of this methodology into the educational process, taking into account bilingual education at the university, are given. The author describes the experience of working with this technique based on project assignments aimed at translating Turkish films into English, which stimulates the development of communication skills, as well as forms the communicative competence of future teachers of English and Turkish. At the same time, mastering basic knowledge about the culture of the languages being studied increases motivation to effectively master foreign languages and contributes to the application of the acquired knowledge in the student's further practical activities.

Key words: *TBL methodology, future teacher, Turkish, English, training, linguo-methodological foundations, knowledge, bilingual education*

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

© Пантыкина Н. И.

УДК 378.147.091.33-027.44

Приходченко Екатерина Ильинична,
д-р пед. наук, профессор,
академик Международной академии
наук педагогического образования,
профессор кафедры
«Инженерная педагогика и лингвистика»
ФГБОУ ВО «ДонНТУ»
88rapoport88@mail.ru

Информационно-коммуникативные технологии как инструментарий обучения будущих специалистов

В статье рассматривается роль информационно-коммуникативных технологий как ключевого инструментария в подготовке будущих специалистов. Актуальность темы обусловлена требованиями современного образовательного процесса, который нуждается в инновационных подходах. В работе отмечается, что компьютерные технологии являются важным информационно-коммуникативным ресурсом, который позволяет иметь доступ к актуальным научным данным и знаниям. Особое внимание уделяется высшей школе, поскольку готовятся новые кадры для различных производственных сфер.

Ключевые слова: *информационно-коммуникативные технологии, учебный процесс высшей школы, профессиональная подготовка студентов, повышение конкурентоспособности будущих специалистов*

Введение. В образовательном процессе активно вступает в силу эпоха радикальных изменений. Дальнейшее развитие образовательных систем требует модернизации инновационной образовательной модели обучения студентов. Развитие информационно-коммуникативных технологий меняет способы передачи знаний, а значит изменяет и учебно-воспитательный процесс управления собственной траекторией развития как преподавателей, так и студентов. На каждом этапе образовательной траектории определяются цели в зоне ближнего развития. Наиболее зрелые в личностном и социальном отношении студенты, настроенные на самообучение, способны самостоятельно определять цели своего развития и выстраивать под них свою траекторию. Их ученые называют автодидактами. Другим вариантом выстраивания студентами своей личной траектории развития рассматривается помощь наставников, которые могут помогать им развивать профессиональные компетенции с учетом опыта и личных особенностей обучаемых. Главным вызовом для образовательной системы, которая выступает содержательным пространством смысловой деятельности, является мотивация [10]. Этот механизм реализуется в системе высшего образования, если учебный процесс организуется на высоком познавательном уровне, интересно и увлекательно. Одним из таких условий

© Приходченко Е. И.

является применение информационно-коммуникативных технологий. В связи с этим необходимо создание современной информационно-развивающей среды, которая сможет максимально и продуктивно соответствовать актуальным требованиям общества, взаимодействия с другими личностями, с окружающим миром, вступая в сотворчество, обеспечивая созидательную деятельность.

Актуальность работы обусловлена потребностью в научно-обоснованных подходах к интеграции информационно-коммуникативных технологий в высшую школу как инструмента, способного кардинально изменить парадигму обучения: от трансляции знаний к созданию условий для самостоятельной познавательной деятельности, сотрудничества и построения индивидуальных образовательных траекторий.

Постановка проблемы. Чтобы быть конкурентоспособными на мировом образовательном рынке, сегодняшнему студенту и преподавателю целесообразно владеть лучшими обучающими практиками нового поколения. К передовым универсальным технологиям относятся информационно-коммуникативные технологии. Именно они, по нашему мнению, выступают ключом к построению новой устойчивой образовательной реальности развития цивилизации.

Дефиниция «информационно-коммуникативные технологии» часто используется как синонимическая к понятию «компьютерные технологии». Хотя первый термин имеет более широкое значение. Компьютерные технологии выступают как компонент информационно-коммуникативных технологий.

Цель статьи: уточнить определения понятия «информационно-коммуникативная технология»; обосновать применение информационно-коммуникативных технологий в высшей школе как способ совершенствования учебного процесса.

Методы и методология исследования проблемы. В ходе работы использовался комплекс методов научного исследования, а именно: сравнительный анализ, синтез, систематизация, обобщение научной информации, на основе которых уточнены основные термины проблемного поля. Методологическую основу исследования составили теоретические положения метода «каждый учит каждого», проблемного метода, интегративного метода обучения и самообразовательной деятельности, метода «природного процесса обучения» (natural learning manner), технологии кооперативного обучения, развития критического мышления; закономерности формирования креативной личности, групповой формы обучения, организации учебного процесса, формирования дистанционной и виртуальной образовательной среды.

Научная новизна заключается в том, что обоснована и уточнена трактовка понятия «информационно-коммуникативные технологии» как образовательного инструментария, ориентированного на поддержку концепции «lifelong learning» и синхронизацию индивидуальных образовательных целей студентов с требованиями современного рынка труда, а также представлена интегрированная характеристика эволюции данных технологий в образовании, подчеркивающая переход от технических средств к сетевым, личностно развивающим технологиям.

© Приходченко Е. И.

По нашему мнению, использование информационно-коммуникативных технологий развивает у студентов абнотивность – склонность к интеллектуальному труду, что, в свою очередь, в дальнейшем будет способствовать формированию способности к научно-исследовательской деятельности как составляющей профессиональной компетентности.

Научные исследования проблемы. Изучением информационно-коммуникативных технологий занимались многие ученые, в частности И. Ц. Бадмаев, Б. А. Бент, Н. Д. Гальскова, О. Н. Грибан, В. И. Долгова, В. Мантуленко, А. Н. Печникова, И. В. Роберт, Э. Г. Скибицкий, Л. Н. Харченко, А. Н. Шиков, А. И. Шмыкова и др. [1–12]. Исследователей интересовали разные стороны вопроса. Так, И. Ц. Бадмаев, В. И. Долгова поднимают проблему деления мотивационного компонента в учебном процессе, в котором используются информационно-коммуникативные технологии. Ученые делают акцент на более глубоком развитии умственных способностей обучаемых, формировании их критического мышления [1; 6]. Б. А. Бент указывает, что технологии информационного направления стали одним из видов обеспечения и контроля учебного процесса. Основное внимание сосредоточено на вопросах применения информационно-коммуникативных технологий для проверки знаний обучающихся, соединения дистанционного и очного обучения, организации процесса самообучения и самоконтроля [2]. Н. Д. Гальскова подчёркивает, что правильно, грамотно организованное применение информационно-коммуникативных технологий может быть инструментом для установления уровня соответствия результатов образования в любой момент учебного процесса, а также измерения компетенций, которые определены в образовательных стандартах [3]. О. Н. Грибан, Э. Г. Скибицкий выделяют как ведущую роль информационно-коммуникативных технологий в проведении самостоятельной работы со студентами. По мнению исследователей, это удобный способ обучения в режиме самоконтроля, а также при повторении материала, при промежуточном контроле [5; 12]. По убеждению В. В. Мантуленко, Л. Н. Харченко, немаловажную роль в улучшении протекания процесса обучения играет педагогическое мастерство преподавателя. Значительно повышается качество образовательного процесса, его эффективность в формировании креативной личности студента [8; 13]. А. Н. Печникова, А. Н. Шиков, И. В. Роберт выделяют эффективные обучения с применением электронных средств обучения. Такой вид организации образовательного процесса способствует стимулированию студентов к поиску новых знаний и развитию комбинаторно-логического мышления. Электронные средства обучения становятся органической частью постоянного обеспечения новой информацией, широко используемой преподавателем в управлении качеством образования [9; 11].

Проанализировав научные источники, поднимающие проблему использования информационно-коммуникативных технологий, убеждаемся, что исследователями рассматриваются два термина: «education» – образование, которое носит больше формальный характер и «learning» – обучение знаниям, навыкам, личностное развитие. Нами принимается в большей степени вторая дефиниция. Именно термин «learning»

© Приходченко Е. И.

входит в понятие «lifelonglearning» – обучение на протяжении жизни, а информационно-коммуникативные технологии в этом случае играют доминирующую роль, обеспечивая доступ к знаниям и интерактивность обучения.

Основное содержание статьи. В современном мире образование становится всё более доступным и эффективным благодаря использованию информационно-коммуникативных технологий. Рассмотрим теоретическую трактовку термина и практическое применение названной технологии.

Слово «технология» несёт на себе большую интеллектуальную нагрузку – умение правильно отбирать и использовать информацию, т. е. источник пополнения знаний, умелое их применение в коммуникационной среде, в которой происходит всестороннее развитие личности, складываются отношения «субъект-субъект», имеет место интеллектуализация, нагрузка всего окружения, высокая смысловая ориентация на самодостаточность.

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) – это совокупность знаний, методов, а также использование вербальных и невербальных ресурсов, способ сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте в процессе коммуникаций.

Универсальными подходами к применению ИКТ являются деятельность, общение, переработка информации и использование её для процесса формирования личности.

Развитие и внедрение ИКТ имеют свою историю и этапы становления:

I этап (до второй половины XIX века) – самые простые способы получения и передачи информации.

II этап (с конца XIX века) – использование некоторых видов технических средств: пишущие машинки, телефоны, магнитофоны и т. д.

III этап (1940–1960 годы) – появляются электрические пишущие машинки, копировальные аппараты, большие компьютеры и соответствующее программное обеспечение.

IV этап (начало 70-х годов XX века) – используются большие электронно-вычислительные машины (ЭВМ) и системы автоматизации управления (АСУ). Информационно-поисковые системы оснащены широким спектром базовых и профессиональных программных комплексов. Формируется управленческая среда по отбору и развитию информации.

V этап (середина 80-х годов XX века) – эпоха внедрения персональных компьютеров со множеством стандартных программных продуктов для самых разных целей.

VI этап (начало 90-х годов XX века) – «сетевая технология» глобальной компьютерной сети Интернет. С появлением компьютерных сетей и других аналогичных им средств ИКТ в образовании произошли новые качественные изменения – стало доступно быстро, оперативно получать информацию из любой точки земного шара через глобальную компьютерную сеть Интернет [4].

На сегодняшний день это один из самых распространенных видов коммуникативной связи. Рассмотрим применение ИКТ в сфере

© Приходченко Е. И.

образования для подготовки студентов как будущих специалистов различного профиля.

Возможности сетевых средств ИКТ для обучения безграничны: это электронные учебники, учебно-методическая литература и различного направления методические рекомендации. Также имеют место консультативная помощь, осуществляемая в случае необходимости в режиме on-line, виртуальные занятия – лекции, семинары. Виртуальное образование в сегодняшних реалиях представляет собой стержень очно-заочного обучения и, конечно, самообразования.

Используя термин «виртуальное обучение» или «on-line обучение», учёным Р. Мейсоном предложено три модели для повышения образовательного уровня по окончании высшего учебного заведения [2]. Это online-курсы «Содержание+поддержка», «Погружение» и «Интегрированные курсы». Преподаватель предлагает электронный вариант материала выбранных для пополнения своих знаний курсов. Также он знакомит слушателей с адресами сайтов, где размещена вся необходимая информация. На курсах, разработанных по модели второго типа «Погружение», кроме готового электронного варианта материала, что больше характерно для первой модели «Содержание + поддержка», предлагаются вопросы для дискуссии. Имеет место применение технологии кооперативного обучения – высказывание мнения каждым желающим участником курсов с коллективным отбором наиболее рациональных ответов. Преподаватель в этом случае больше играет роль фацилитатора – управленца обучаемой группы. Прежде, чем предложить какие-то ключевые ответы на предложенные для обсуждения вопросы, между слушателями без участия преподавателя идет online-обмен мнениями. И только после этого отбиваются самые удачные, по мнению всех участвующих в обсуждении, ответы. Личные цели индивида в отношении образования должны быть синхронизированы с теми возможностями, которые есть в пространстве совместного обучения. Подобная способность к кооперации порождает синергетические качества, которыми обладает не отдельный индивид, а команда.

При проведении интегрированных курсов материал для изучения предлагается в любой форме: с экрана или высылается на электронные почты слушателей по их желанию. Прямого контакта в общении между преподавателем и слушателями курсов нет при организации повышения образовательного уровня по типу «виртуальное обучение».

Весьма широко используется ИКТ и в дистанционном обучении. Практика показывает, что использование указанной технологии длительное время из-за сложившейся окружающей обстановки способствовало появлению дистанционного обучения.

Если сделать экскурс в историю, то убедимся, что в основе этого вида получения образования лежало так называемое «корреспондентское обучение», которое было развито в Европе ещё в XVIII веке. Оно использовалось теми обучаемыми, которые проживали в отдалённых, труднодоступных местах, и посещать учебные занятия было нелегко. Поэтому, получив по почте задание, выполняли и таким же способом отправляли готовый материал преподавателю. Дистанционное обучение является

© Приходченко Е. И.

современным универсальным способом обучения, которое ориентировано на индивидуальные запросы обучаемых и основано на информационно-коммуникативных технологиях. Зародилось в Великобритании, а сейчас активно используется во всех странах мира. Дистанционное обучение имеет две модели передачи информации: e-learning (дословно – электронное обучение) – обучение с помощью интернет-ресурсов, электронной почты, видеоконференции, онлайн-консультирования.

Модель «b-learning» – это смешанное обучение, объединяющее очное и виртуальное обучение. В этом виде обучения имеет место и Интернет, и такая форма передачи информации, как «человек-человек». При дистанционном обучении студенты и преподаватели пространственно отделены друг от друга, но в то же время находятся в постоянном взаимодействии. Ключевое слово дистанционного обучения – интерактивность, то есть постоянное и систематическое обучение студента и преподавателя, студентов между собой при очной форме обучения. Очень повышает уровень запоминания материала такой метод, как презентация изучаемой темы. Это сжатое представление в виде таблиц, символов того, что только было изложено. В заочном обучении интерактивность эпизодическая, по необходимости получить консультацию от преподавателя или получения задания для самостоятельного изучения. Особенности дистанционного обучения: гибкость – каждый уделяет изучаемому предмету столько времени, сколько считает нужным; дальнодействие – расстояние, на котором находится обучаемый от учебного заведения, роли не играет; асинхронность – по удобному для каждого расписанию и в удобном темпе. В связи с этим дистанционное обучение имеет такие формы: чат-занятия – подключение к прослушиванию материала всех участников образовательного процесса одновременно; веб-занятия – проводятся с помощью средств телекоммуникаций и других возможностей «Всемирной паутины».

В проекте «Будущее образования: глобальная повестка» образование определено как социально-оформленный процесс поддержки развития личности на протяжении всей жизни. Это зависит от прилагаемых личностных усилий, непрерывных и неизбежных изменений, от доминирующих факторов общественной жизни, от инфраструктуры общения: сферы информационно-коммуникационных технологий, оказывающих воздействие на все процессы накопления и трансляции информации. Образование становится различным по содержанию, а в условиях компьютеризации учебного процесса появляется реальная возможность дифференциации содержания образования в соответствии с индивидуальными наклонностями студентов.

В таких формах дистанционного обучения, как чат-занятия и веб-занятия следует отметить такие отличия: в чат-занятиях время проведения единое, а в веб-занятиях – время подключения к занятиям свободное, более длительное (многодневное) время работы с асинхронным характером взаимодействия слушателя и лектора. И, наконец, дистанционное образование может быть в виде телеконференций. Осуществляется по методу, который получил название «Природный процесс обучения» (Natural Learning Manner), проводится на основе списков рассылки с использованием электронной почты.

© Приходченко Е. И.

Своевременное создание и успешное освоение новых технологий оказывает радикальное воздействие на общественной уклад и приоритеты общества, на его конкурентоспособность [3].

Выводы и рекомендации. Использование ИКТ – это прямая необходимость образовательной системы в сегодняшнем цифровом пространстве. Нельзя не согласиться с мнением учёного И. Иллича, который указывает, что именно ИКТ предоставляют доступ к имеющимся ресурсам всем желающим учиться в любое время их жизни, позволяют делиться друг с другом имеющимся опытом, поддерживать тех, кто имеет какие-либо затруднения. Здесь вступает в силу действие метода «каждый обучает каждого» [7].

Информационно-коммуникативные технологии позволяют осуществлять деятельностный подход в обучении и успешно формировать коммуникативную и информационную компетенции студентов. Образование становится всё более эффективным инструментом для повышения уровня знаний студентов, обеспечивая доступность обучения. Однако при использовании ИКТ следует тщательно планировать, организовывать, подбирать материал и проводить учебный процесс в высшей школе. Такой подход даст лучшие результаты, будет способствовать увеличению активности студентов в дискуссиях, удовлетворенности от полученных новых знаний. Использование коллективной или групповой работы студентов способствует развитию лидерских качеств, утверждению самодостаточности, целеустремленности и жизнестойкости личности обучаемого в принятии правильных решений, повышению самоэффективности.

Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении эффективности конкретных цифровых инструментов и платформ для развития профессиональных компетенций, в анализе дидактических условий формирования цифровой культуры будущих специалистов, а также в исследовании психолого-педагогических аспектов мотивации студентов в цифровой образовательной среде.

Список литературы

1. **Бадмаев, И. Ц.** Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / И. Ц. Бадмаев. – Улан-Удэ : Изд-во ВСТТУ, 2004. – 280 с.
2. **Бент, Б. А.** Мультимедиа в образовании : специализированный учебный курс / Б. А. Бент. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Дрофа, 2007. – 224 с.
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(116). – С. 12–17. – EDN ZYNTLK.
4. **Гальскова, Н. Д.** Новые технологии общения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 9–15. – EDN KXTOAN.
5. **Грибан, О. Н.** Использование новых информационных технологий в процессе обучения: опыт и перспективы / О. Н. Грибан // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 185–189.

© Приходченко Е. И.

6. **Долгова, В. И.** Мотивация профессиональной деятельности студентов : монография / В. И. Долгова, В. А. Ткаченко. – Челябинск : Цецрон, 2011. – 100 с.
7. **Иллич, И.** Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир : (фрагменты из работ разных лет) / И. Иллич. – Москва : Просвещение, 2006. – 149 с.
8. **Мантуленко, В. В.** Роль педагога в условиях использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе / В. В. Мантуленко. – Самара : Самарский научный центр РАН, 2006. – 224 с.
9. **Печникова, А. Н.** Эффективность электронного обучения как проблема педагогической информатики / А. Н. Печникова, А. Н. Шиков // Педагогическая информатика. – 2013. – № 3. – С. 49–59.
10. **Приходченко, Е. И.** Целостный индивидуально-креативный потенциал становления будущего специалиста инженерно-педагогической направленности / Е. И. Приходченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2020. – № 4(53). – С. 31–37.
11. **Роберт, И. В.** Теоретические основы развития информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации / И. В. Роберт // Информатика и образование. – 2008. – № 5. – С. 2–15.
12. **Скибицкий, Э. Г.** Самообразовательная деятельность студентов в вузе: учеб. пособие / Э. Г. Скибицкий, В. В. Сергеева. – Павлодар : КЕРЕКУ, 2012. – 81 с.
13. **Харченко, Л. Н.** Технология формирования креативности студентов / Л. Н. Харченко. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 271 с.
14. **Шлыкова, А. И.** Педагогические условия становления и развития профессиональных ИКТ-компетенций выпускников / А. И. Шлыкова // Современные проблемы многоуровневого образования : VIII Междунар. науч.-метод. симпозиум, 27 сент. – 4 окт. 2013 г. / [редкол.: В. А. Соломонов, В. А. Лебедев]. – Ростов-на-Дону, 2013. – С. 125–133.

Prikhodchenko E. I.

Information and communication technologies as a tool for training future specialists

The article examines the role of information and communication technologies as a key tool in the training of future specialists. The relevance of the topic is determined by the requirements of the modern educational process, which needs innovative approaches. The paper notes that computer technologies are an important information and communication resource that allows access to relevant scientific data and knowledge. Special attention is paid to higher education, as new personnel are being trained for various industrial fields.

Key words: *information and communication technologies, higher education educational process, professional training of students, increasing the competitiveness of future specialists*

© Приходченко Е. И.

УДК 37.013.83:005.963.5

Саидов Фируз Самадович,
преподаватель производственно-учебного центра
АО «ОДК-Сервис»
saidov.firuz2018@yandex.ru

Андрагогические аспекты внутрифирменного профессионального обучения

В статье рассматриваются особенности организации профессионального обучения сотрудников на авиационном производстве на примере компании АО «ОДК-Сервис». Анализируются специфические проблемы работы с разнородным контингентом обучающихся, не имеющих профильного образования в сфере авиаремонта. Раскрывается система внутрифирменного обучения, построенная на андрагогических принципах, и описывается комплексный подход к адаптации и профессиональной подготовке новых работников. Обосновывается эффективность применения практико-ориентированных методов обучения взрослых в условиях высокотехнологичного производства.

Ключевые слова: *андрагогика, внутрифирменное обучение, производственное обучение, адаптация персонала, профессиональные компетенции, авиационное производство, непрерывное образование*

Вводная часть

Современные производственные предприятия, особенно в высокотехнологичных отраслях, сталкиваются с проблемой нехватки квалифицированных кадров, что обусловлено как демографическими факторами, изменением структуры профессионального образования, так и трансформацией рынка труда [2; 5]. Данное обстоятельство вынуждает службы подбора персонала рассматривать на вакантные должности кандидатов зачастую с непрофильным профессиональным образованием или даже совершенно без него. Вследствие этого бремя профессионального обучения возлагается на предприятие [7; 8].

Обучение взрослых людей имеет ряд специфических особенностей, что отличает его от работы с подростками или юношами в рамках профессионального образования [9; 10].

Применение к взрослым обучающимся традиционных педагогических методов, ориентированных на студентов, может привести к неэффективности и конфликтам из-за специфических проблем, таких как: недостаток мотивации, связанный с неочевидной выгодой от обучения; возрастные и когнитивные особенности, затрудняющие восприятие сугубо теоретического материала; культурно-психологические барьеры (страх показаться некомпетентным, консерватизм, нежелание задавать вопросы); неадаптированные методики, лишённые интерактива и практических кейсов; неравномерный уровень подготовки сотрудников и организационные сложности совмещения работы с учёбой. Для решения

© Саидов Ф. С.

этих проблем необходимо учитывать особенности взрослой аудитории через практическую подачу материала, гибкий график, мотивационные механизмы и активное вовлечение, опираясь на принципы андрагогики – науки об обучении взрослых, акцентирующей внимание на их самостоятельности, жизненном опыте и ориентации на решение конкретных профессиональных задач [7; 9].

Следует отметить, что применение принципов андрагогики в корпоративном обучении становится критически важным в контексте социально-профессиональной адаптации ветеранов СВО. Ориентация на самостоятельность, практическую ценность знаний и опору на жизненный опыт обучающихся позволяет эффективно решать задачи их переподготовки и интеграции. Такой подход не только ускоряет освоение новых компетенций, но и способствует психологической реабилитации, помогая в построении успешной гражданской карьеры [3].

Цель статьи – выявить эффективные механизмы внутрифирменного обучения в учебных центрах производственных организаций, учитывающие андрагогические особенности обучения взрослых.

Проблемы внутрифирменного обучения и применения андрагогических моделей в корпоративной среде освещаются в трудах как зарубежных (М. Ноулз [12], Дж. Мерриам, Р. Кефф), так и отечественных исследователей (С. И. Змеёв) [4]. Однако анализ литературы показывает, что большинство исследований носит общеметодический характер или сфокусированы на сфере услуг и менеджмента [1].

В недостаточной мере изучено практическое применение андрагогических принципов в условиях высокотехнологичных, регулируемых производств, таких как авиаремонт, где сочетаются жесткие нормативные требования, необходимость формирования сложных практических навыков и работа с крайне неоднородным контингентом взрослых обучающихся. Именно этот теоретический и практический пробел определяет направленность настоящего исследования.

Постановка проблемы. Одной из ключевых проблем реализации кадровой политики для компании АО «ОДК-Сервис» является работа с весьма разнообразным контингентом сотрудников, которые поступают на трудоустройство через службу набора персонала. Среди них можно выделить несколько категорий: это кандидаты без профильного профессионального образования в области ремонта авиационной техники, а также люди, имеющие образование в совершенно других областях, таких как гуманитарные или экономические науки. Более того, часто среди соискателей встречаются взрослые, состоявшиеся как профессионалы в других сферах, но решившие радикально изменить свою карьерную траекторию. Данная ситуация делает классические методы обучения малоэффективными и актуализирует необходимость разработки и применения специализированных андрагогических подходов в рамках корпоративного учебного центра.

Научная новизна исследования заключается в следующем: конкретизирована и адаптирована система андрагогических принципов применительно к условиям высокотехнологичного авиаремонтного производства. Разработана и апробирована структурно-процессуальная

© Саидов Ф. С.

модель внутрифирменного обучения, интегрирующая этапы адаптации, теоретической и практической подготовки в единый цикл на основе андрагогики.

Выявлены и эмпирически подтверждены ключевые факторы эффективности (интеграция теории и практики, индивидуализация траекторий), оказывающие наибольшее влияние на успешность обучения сотрудников без профильного технического образования.

Теоретическая значимость работы состоит в обогащении теории андрагогики и корпоративной педагогики за счет расширения области их применения на специфический контекст регулируемого промышленного производства.

Практическая значимость заключается в том, что представленная модель и выявленные эффективные методы могут быть внедрены в учебные центры других промышленных предприятий, сталкивающихся с проблемой дефицита профильных кадров и необходимости массовой переподготовки взрослых сотрудников.

Методы и материалы исследования. Экспериментальной площадкой для данного исследования послужил производственно-учебный центр (ПУЦ) АО «ОДК-Сервис», профильная деятельность компании охватывает создание, изготовление и техническое обслуживание силовых установок для воздушных судов, а также объектов энергетического сектора.

Методологическая база исследования включала комплексный анализ академических источников с целью систематизации концептуальных подходов к обучению взрослых. В дополнение проводился анализ содержания образовательных треков в процессе профессиональной подготовки кадров с целью применения на практике методов обучения взрослых

В ходе исследования был применен метод научного синтеза, позволивший объединить теоретические концепции, практические методики и отраслевую специфику в целостную модель формирования профессиональных компетенций у взрослых сотрудников предприятия.

Основная часть. Анализ контингента обучающихся в производственно-учебном центре АО «ОДК-Сервис» за 2020–2023 гг. показал следующее распределение по образовательному бэкграунду:

– сотрудники с непрофильным техническим образованием – 48 %;
– сотрудники с гуманитарным образованием – 27 %;
– сотрудники с экономическим образованием – 18 %;
– сотрудники без профессионального образования – 7 %.

Такое разнообразие кандидатов создает определенные вызовы в организации обучения. Прежде всего, стоит учитывать, что авиационное производство – это сложная, высокотехнологичная отрасль, требующая глубоких специализированных знаний, навыков и строгого соблюдения стандартов. Отсутствие у новых сотрудников базового технического образования или опыта в авиаремонтной сфере становится ключевой проблемой. Им приходится не просто осваивать новую профессию, но и погружаться в техническую специфику, начиная с самых основ.

Для взрослых обучающихся, которые уже имели опыт работы в других сферах, процесс переобучения может быть особенно сложным. Они зачастую обладают устоявшимися профессиональными привычками и подходами к

© Саидов Ф. С.

работе, которые могут быть несовместимы с требованиями авиационного производства. В то же время, согласно исследованиям в области андрагогики, взрослые лучше воспринимают обучение, основанное на реальных задачах и проблемах, с которыми они столкнутся на рабочем месте.

Теоретической базой разработанной в АО «ОДК-Сервис» системы внутрифирменного обучения стал андрагогический подход, учитывающий специфические особенности взрослых обучающихся. В контексте данного исследования целесообразно выделить ключевые андрагогические принципы, реализуемые в процессе профессиональной подготовки сотрудников:

Принцип опоры на опыт обучающегося – предполагает признание ценности предыдущего профессионального опыта работника, даже если он был получен в иной сфере деятельности. Данный принцип реализуется через использование в обучении методов групповой работы, взаимообучения и обмена опытом.

Принцип контекстности обучения – требует соотнесения содержания обучения с конкретными производственными задачами, которые предстоит решать обучающемуся. В условиях АО «ОДК-Сервис» это реализуется через практико-ориентированные задания, моделирующие реальные рабочие ситуации.

Принцип индивидуализации обучения – предполагает учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, включая его образовательный бэкграунд, профессиональный опыт, когнитивные особенности и т. д.

Принцип элективности обучения – предусматривает определенную свободу выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения и оценивания результатов.

Принцип рефлексивности – основан на сознательном отношении обучающегося к процессу обучения, что предполагает активное осмысление полученных знаний и навыков с точки зрения их применимости в профессиональной деятельности.

Анализ исследований в области андрагогики показывает, что реализация данных принципов способствует повышению эффективности обучения взрослых и снижению сопротивления изменениям, что особенно важно при переквалификации сотрудников.

В ответ на кадровые вызовы производственно-учебный центр (ПУЦ) АО «ОДК-Сервис» разработал образовательные стратегии, учитывающие возраст, опыт и уровень подготовки каждого обучающегося. Внутрифирменное обучение строится с учетом андрагогических принципов и направлено на максимальное приближение образовательного процесса к реальным условиям работы с акцентом на практическом применении знаний.

Подготовка и допуск новых сотрудников к самостоятельной работе на АО «ОДК-Сервис» – это тщательно организованный процесс, направленный на обеспечение высокого уровня профессиональной компетентности и соответствия требованиям производственной деятельности.

Весь ход подготовки новых сотрудников на предприятии был реорганизован с учетом возрастных особенностей взрослых работников, что способствует не только эффективному формированию

© Саидов Ф. С.

профессиональных навыков, но и быстрой интеграции работников в производственную деятельность.

Адаптационный этап. Все вновь принятые сотрудники, независимо от их квалификации, базового образования и опыта работы, проходят обязательный адаптационный курс. Его цель – познакомить новых работников с принципами работы компании, корпоративной культурой, правилами внутреннего распорядка, а также с основными требованиями к технике безопасности и качеству выполнения работ.

В рамках адаптационного курса проводятся мероприятия, включающие ознакомление с историей и миссией компании, изучение организационной структуры и основных бизнес-процессов, знакомство с корпоративными стандартами и нормативными документами, инструктаж по охране труда и промышленной безопасности, а также погружение в терминологический аппарат авиаремонтной отрасли.

Особенностью адаптационного курса является его интерактивный характер, предполагающий активное взаимодействие обучающихся с преподавателями и друг с другом. Такой подход, согласно исследованиям, способствует более эффективной адаптации взрослых обучающихся к новой профессиональной среде.

Этот этап закладывает фундамент для дальнейшего профессионального обучения и успешной интеграции сотрудников в производственный процесс.

Стажировка и профессиональное обучение. После прохождения адаптационного курса работники направляются на обучение и стажировку. Продолжительность стажировки варьируется в зависимости от сложности осваиваемых работ, уровня начальной подготовки сотрудника и составляет от 1 до 3 месяцев. Важно отметить, что стажировка проходит без отрыва от производства, что позволяет новым работникам сразу включаться в реальный производственный процесс.

Стажировка включает в себя два ключевых компонента: теоретическую и практическую подготовку.

Теоретическая подготовка. Этот этап подразумевает изучение нормативной, технологической и методической документации. Теоретическое обучение для вновь принятых сотрудников организовано в стенах производственно-учебного центра (ПУЦ), где преподаватели активно используют опыт и практические знания самих обучающихся, вовлекают их в обсуждение производственных процессов, требований к качеству и современных технологий ремонта.

В процессе теоретической подготовки используются различные андрагогические методы и технологии, включая проблемные лекции, основанные на анализе реальных производственных ситуаций, дискуссии и круглые столы для обмена опытом, кейс-метод для анализа конкретных производственных задач, работу с техническими руководствами и документацией, а также мультимедийные презентации и видеоматериалы, демонстрирующие технологические процессы.

Важной особенностью теоретической подготовки является ее модульный характер, позволяющий учитывать индивидуальные образовательные потребности каждого обучающегося. В зависимости от базового образования и опыта работы для каждого сотрудника формируется индивидуальная

© Саидов Ф. С.

образовательная траектория, предполагающая освоение определенного набора модулей. Такой подход способствует более осознанному и глубокому усвоению материала, развитию профессиональных компетенций, а главное – позволяет новым сотрудникам быстрее адаптироваться к рабочим задачам и уверенно применять полученные знания на практике.

Практическая подготовка. Освоение начальных навыков слесарной работы проходит в ***учебной мастерской*** ПУЦ, где учитывается предыдущий опыт обучающихся, стимулируется их самостоятельность и поощряется обмен практическими знаниями. Мастер производственного обучения выступает не только наставником, но и партнером в образовательном процессе, поддерживая активное участие каждого сотрудника.

Практическая подготовка в учебной мастерской включает освоение базовых слесарных операций, таких как разметка, резка, опиливание и сверление, изучение измерительного инструмента и приобретение навыков точных измерений, освоение специфических операций, связанных с авиаремонтным производством, работу с типовыми узлами и агрегатами авиационной техники, а также выполнение учебно-производственных заданий с постепенным повышением сложности.

В ходе ***производственной практики в цехе*** основное внимание уделяется самостоятельному освоению технологических операций и целенаправленному развитию практических навыков, отражённых в матрице компетенций участка. Новые сотрудники обучаются выполнению конкретных операций в условиях реального производства, получая индивидуальные консультации и поддержку от производственных инструкторов – самых опытных и квалифицированных специалистов предприятия.

Производственная практика организована по принципу «от простого к сложному» и предполагает постепенное расширение функционала обучающегося. Такой подход соответствует андрагогическому принципу контекстности обучения и позволяет сотруднику постепенно наращивать профессиональные компетенции.

После прохождения всех этапов подготовки, включая адаптационный курс, теоретическую и практическую стажировку, проводится оценка уровня подготовки сотрудника. Оценка осуществляется на основе матрицы компетенций, разработанной для каждого производственного участка и включающей перечень необходимых знаний, умений и навыков.

Процесс оценки состоит из теоретического тестирования для проверки знаний нормативной и технической документации, выполнения практического задания, имитирующего стандартные производственные операции, собеседования с руководителем подразделения и специалистами производственно-учебного центра, а также анализа отчетов наставников о деятельности стажера в ходе практической подготовки.

Если сотрудник демонстрирует достаточный уровень знаний и навыков, соответствующий требованиям матрицы компетенций, ему предоставляется допуск к самостоятельной работе. При этом в течение первых трех месяцев самостоятельной работы сохраняется система наставничества, предполагающая периодический контроль и методическую поддержку со стороны более опытных коллег.

© Саидов Ф. С.

Эффективность внедренной системы внутрифирменного обучения анализировалась по критериям сроков адаптации новых сотрудников, качества выполняемых работ, производительности труда, удовлетворенности сотрудников процессом обучения и текучести кадров.

Собранные данные за период с 2021 по 2023 год подтверждают высокую эффективность внедренной системы обучения: средний срок адаптации новых сотрудников к самостоятельной работе сократился с 4,5 месяцев при традиционном подходе до 2,8 месяца с использованием андрагогических методов; количество дефектов, допускаемых новыми сотрудниками в первые месяцы самостоятельной работы, уменьшилось на 37 %; производительность труда новых работников возросла на 24 % в первые шесть месяцев по сравнению с аналогичным периодом при традиционной системе обучения, а удовлетворенность сотрудников процессом обучения составила 4,6 балла из 5 возможных; кроме того, текучесть кадров среди новых сотрудников в первый год работы значительно снизилась с 28 % до 14 %.

Представленная система обучения продолжает успешно функционировать и развиваться. В 2024 году и первой половине 2025 года основные принципы и этапы модели сохраняются, при этом происходит их цифровизация: внедряется LMS-платформа для теоретических модулей и создается цифровой банк симуляционных кейсов. Мониторинг ключевых показателей (срок адаптации, текучесть) подтверждает сохранение положительной динамики, что свидетельствует об устойчивости и адаптивности разработанного подхода.

Особо стоит подчеркнуть, что наибольшие успехи были достигнуты в обучении сотрудников без профильного технического образования, где благодаря индивидуализации образовательных траекторий и практико-ориентированному подходу удалось преодолеть преграды, связанные с нехваткой базовой технической подготовки; корреляционный анализ показал, что наиболее значительное влияние на эффективность обучения оказали интеграция теоретического и практического обучения (коэффициент корреляции 0,78), индивидуализация образовательных траекторий (0,72), применение интерактивных методов обучения (0,69) и организация наставничества в период производственной практики (0,65).

Полученные результаты согласуются с исследованиями в области андрагогики, подтверждающими эффективность практико-ориентированного подхода и учета индивидуальных особенностей взрослых обучающихся.

Выводы и рекомендации. Эмпирические данные, полученные за исследуемый период, убедительно доказывают эффективность системного применения андрагогических принципов. В частности, подтверждена высокая результативность принципов контекстности и индивидуализации (коэффициенты корреляции 0,78 и 0,72 соответственно). Основные аспекты, такие как учёт профессионального опыта сотрудников, их мотивация к обучению, а также ориентация на практическую значимость образовательного процесса, показали свою высокую эффективность в условиях деятельности производственно-учебного центра (ПУЦ).

Применение таких методов, как проблемно-ориентированное обучение, использование кейс-технологий и симуляций способствует не только освоению новых профессиональных компетенций, но и повышению

© Саидов Ф. С.

вовлечённости сотрудников в процесс обучения. Это свидетельствует о необходимости трансформации традиционных педагогических подходов в сторону большей практико-ориентированности и интерактивности.

Таким образом, результаты исследования демонстрируют, что внедрение андрагогических аспектов в рамках деятельности ПУЦ позволяет не только повысить профессиональный уровень сотрудников, но и создать условия для их более успешной адаптации и вовлечённости в корпоративные процессы.

Список литературы

1. **Алексеева, П. М.** Технология обучения взрослых / П. М. Алексеева, В. Е. Николашкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – Вып. 76, ч. 1. – С. 24–26.
2. **Баранова, Н. В.** Современные проблемы подготовки кадров для высокотехнологичных производств / Н. В. Баранова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 2. – С. 45–57.
3. **Гурьянчик, В. Н.** Профессиональная переподготовка как инструмент социальной инклюзии ветеранов специальной военной операции / В. Н. Гурьянчик // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 50–61. – EDN EIPYLU.
4. **Змеёв, С. И.** Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых : монография / С. И. Змеёв. – Москва : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
5. **Кривко, Я. П.** Проблемы среднего профессионального образования на современном этапе его развития / Я. П. Кривко, Е. В. Тищенко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2022. – № 4(90). – С. 18–22. – EDN WUHSHW.
6. **Олейникова, О. Н.** Обучение взрослых в контексте современной педагогики / О. Н. Олейникова, Ю. Н. Редина, И. А. Артемьев // Человек и образование. – 2021. – № 3(68). – С. 159–165.
7. **Прокопьев, А. В.** Современные методы профессионального обучения персонала / А. В. Прокопьев, Т. Н. Чернышова // Oeconomia et Jupp. – 2022. – № 1. – С. 45–51.
8. **Садовникова, А. Е.** Подходы к совершенствованию системы корпоративного обучения персонала предприятия / А. Е. Садовникова, Е. Л. Соколова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики : сб. материалов VIII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. Дню космонавтики (11–15 апр. 2022 г., Красноярск) : в 3 т. / под общ. ред. Ю. Ю. Логинова ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2022. – Т. 3. – С. 392–394.
9. **Саидов, Ф. С.** Формирование профессиональных компетенций обучающихся учебных центров производственных организаций / Ф. С. Саидов // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 103–110. – EDN EAXEPW.
10. **Сайгина, Е. В.** Особенности корпоративного обучения персонала разного социального возраста на современном предприятии / Е. В. Сайгина, А. А. Горобец // Вестник Пермского национального исследовательского

© Саидов Ф. С.

политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2023. – № 1. – С. 61–74.
11. **Семионова, Е. А.** Внутрикорпоративное дополнительное профессиональное образование / Е. А. Семионова // Экономическое развитие России. – 2022. – № 6. – С. 46–54.
12. **Knowles, M. S.** The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy / M. S. Knowles. – Chicago : Follett, 1980. – 400 p.

Saidov F. S.

Andragogical aspects of in-house professional training

The article discusses the specifics of the organization of professional training of employees in aviation production using the example of JSC ODK-Service. The specific problems of working with a diverse contingent of students who do not have specialized education in the field of aircraft repair are analyzed. The system of in-house training based on andragogical principles is revealed, and an integrated approach to the adaptation and professional training of new employees is described. The effectiveness of the application of practice-oriented methods of adult education in high-tech production is substantiated.

Key words: *andragogy, in-house training, industrial training, personnel adaptation, professional competencies, aviation production, continuing education*

© Саидов Ф. С.

УДК [378.011.3-051:78]:378.147.091.33-028.22

Слота Наталья Владимировна,
канд. пед. наук, заведующий кафедрой
музыкального педагогического образования
ФГБОУ ВО «ДонГУ»
n.slota@donnu.ru

Концепт презентационной деятельности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки

Статья посвящена проблемам формирования презентационной деятельности будущих учителей музыки в процессе их профессиональной подготовки. Представлен концепт, определяющий сущность и содержание данной деятельности, её роль в формировании профессиональных компетенций и значимости для качественной передачи знаний учащимся. Автор выделяет основные функции процесса формирования готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности. Акцентируется внимание на взаимодействии дисциплин вокально-хорового цикла и творческих дисциплин вариативной части учебного плана, которые способствуют эффективному осуществлению данного процесса. Результаты работы могут быть использованы в учебном процессе высших учебных заведений для повышения качества профессиональной подготовки специалистов в сфере музыкального образования.

Ключевые слова: *деятельность, презентация, презентационные навыки, функции, учитель музыки, профессиональная подготовка*

Современное общество выдвигает в качестве основного приоритета образования формирование социально-активной, творческой личности, способной быстро и мобильно приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни. В новых социально-экономических условиях актуальной становится проблема воспитания активной личности, способной к самостоятельному выбору, постановке и реализации целей обучения. Расширение информационно-коммуникационного пространства привносит элементы инноватики в абсолютно все направления деятельности личности. В таких условиях перед современной педагогикой в целом и педагогикой искусства в частности возникает проблема по формированию такой личности педагога, который бы не просто успевал за социально-общественными, инновационными технологическими изменениями, а смог бы стать инициатором инновационных изменений в учреждениях начального, среднего и высшего образования. В связи с этим вопрос готовности будущих специалистов к презентационной деятельности приобретает особый вес и значимость.

Некоторые учебные программы и методические пособия, по утверждению их создателей, способствуют развитию определённых компетенций, однако они не всегда точно отражают глубинную суть самого процесса обучения.

© Слота Н. В.

Современные исследователи [4; 7] указывают на наличие особого инструмента внутри акта осознания. Этот инструмент способен охватывать трудноуловимую природу смыслов в ходе диалога с собеседником.

По нашему убеждению, таким инструментом выступает концепт. Применение концептов и сопряжённых с ними механизмов в педагогическом процессе обеспечивает подлинное постижение явлений окружающего мира и осознание их сущностных характеристик.

Концепт – это представление о явлениях, абстрактных понятиях, процессах, единица знания, отражающая теоретические обобщения, подверженные накопленным опытом. Также концепт становится элементом научной методологии, выполняя функции сохранения, развития, трансформации и трансляции знаний. Существенным его свойством является способность отражать динамику развития явления или процесса [7].

Готовность к презентационной деятельности являются одним из ключевых аспектов подготовки будущих учителей музыки, что обеспечивает эффективное взаимодействие учителя с учащимися и способствует формированию необходимых компетенций. Однако проблема заключается в недостаточной разработке научно-методического аппарата, позволяющего целостно представить сущность, структуру и содержание презентационной деятельности будущих педагогов-музыкантов.

Проблематика развития презентационной деятельности преподавателей рассматривается в трудах ряда исследователей (А. Г. Григорьев [3], А. С. Каптерев [6] и др.). Однако комплексного подхода к подготовке будущих учителей музыки, охватывающего всю полноту составляющих компонентов (сущность, структура, содержание), пока недостаточно. Имеющиеся исследования сосредоточены преимущественно на отдельных аспектах презентации, что затрудняет создание целостной модели подготовки будущего специалиста.

Цель статьи – определить концепт и выявить основные компоненты (сущность, структуру, содержание и функции) презентационной деятельности будущих учителей музыки, формирующие данную деятельность, предложить рекомендации по совершенствованию образовательного процесса, направленному на развитие презентационных навыков студентов музыкально-педагогических специальностей.

Новизна определяется обоснованием и реализацией функций процесса формирования готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности, объединяющих традиционные подходы к подготовке преподавателя музыки с современными методами презентационного мастерства. Данные функции позволяют сформировать комплекс профессиональных качеств, важных для успешного осуществления музыкальной образовательной деятельности.

Теоретическая значимость исследования проявляется в обогащении теории педагогического процесса новыми представлениями о структуре и содержании презентационной деятельности учителей музыки, расширяя научные знания о специфике профессионального становления будущих педагогов.

Практическая значимость работы заключается в предложенных функциях процесса формирования готовности будущих учителей музыки

© Слота Н. В.

к презентационной деятельности, которые предполагают разработку новых рекомендаций и методик, применимых в учебном процессе музыкальных вузов и педагогических факультетов университетов. Предложенные подходы способствуют повышению качества подготовки будущих учителей музыки, улучшению уровня их коммуникативных способностей и способности эффективно презентовать учебный материал.

Методологической основой настоящего исследования являются современные научные концепции педагогики и психологии, направленные на изучение особенностей профессионального становления и подготовки будущих учителей музыки: концепции профессиональной компетентности педагогов (Д. Ф. Ильясов, С. А. Лебедев); теории формирования педагогического мастерства (В. А. Сластенин, А. В. Кандаурова, Н. Н. Суртаева); исследования когнитивных процессов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), применение цифровых технологий в образовании (О. А. Сизова, А. С. Каптерев).

Для изучения концепта презентационной деятельности были использованы следующие методы исследования: анализ литературы и документов, наблюдение, анкетирование, моделирование, интервьюирования, а также рефлексивные техники оценки собственной готовности к публичной демонстрации результатов творческой деятельности.

Понятие «деятельность» активно используется в философии, педагогике, психологии и музыковедении.

Философия рассматривает деятельность как уникальную форму взаимодействия человека с окружающей средой, направленную на преобразование и обновление мира. Специалисты подчеркивают, что любая форма активности подразумевает наличие четко сформулированной цели, необходимых средств, конечного результата и самого процесса достижения поставленных задач. Философы акцентируют внимание на том, что сама цель возникает не внутри самой деятельности, а формируется внешними факторами – человеческими мотивами, ценностями и представлениями об идеале. Социальное влияние играет ключевую роль в формировании человеческой деятельности, что позволяет рассматривать ее как основополагающий смысл жизни человека и краеугольный камень его существования. Именно благодаря социальным факторам человек обретает цели, ценности и ориентиры, определяющие его поведение и взаимодействие с окружающим миром.

В истории философской мысли понятие деятельности рассматривалось в нескольких аспектах – как мировоззренческий принцип (немецкая классическая философия); как методологическая основа наук, где человек является предметом изучения; как основа и принцип мировой культуры, компоненты которой выступают регуляторами деятельности; как носитель высшего смысла человеческого бытия [1]. В процессе жизнедеятельности человек чаще всего действует совместно с другими людьми, формируя тем самым свою социальную сущность, иначе говоря, становясь полноценной личностью. Многие ученые считают именно такую совместную активность основным путем формирования личности, утверждая, что именно активная вовлеченность в разнообразные виды деятельности является единственным эффективным способом развития личностных качеств.

© Слота Н. В.

Деятельность представляет собой сложный психический процесс, включающий в себя совокупность различных операций и действий, которые находятся во взаимосвязи друг с другом. Эти операции и действия регулируются внутренними факторами, такими как мотивы, цели и задачи, определяющие направленность и содержание деятельности человека. Поведение человека формируется не только внешними обстоятельствами, но и внутренним миром индивидуума, который включает его потребности, желания и установки [8].

В искусстве деятельность сопровождается индивидуальными переживаниями и способствует возникновению «новообразований» – мотивов, наличие которых придает деятельности исполнителя содержательности, отвечает его интересам, потребностям, ценностным ориентациям. По определению А. Н. Леонтьева, «деятельности без мотива не бывает», ведь даже немотивированная деятельность имеет субъективно и объективно «скрытый мотив», который «направляет к цели, определяет задачи, решаемые благодаря действиям» [8].

Психологические исследования показывают, что именно активность человека является ключевым фактором развития его личности. При этом сложность выполняемых задач прямо пропорциональна значимости психологических аспектов в данном процессе. Личность формируется непосредственно в ходе самой деятельности, а не существует изначально независимо от нее. В психологии личность воспринимается как активный агент, проявляющий себя преимущественно посредством труда и взаимодействия с другими людьми.

Выготский Л. С. [2], Леонтьев А. Н. [8], Сластенин В. А. [10] и др. подчеркивают влияние сознания на процесс деятельности. Чем выше уровень сложности поставленной задачи, тем большее значение приобретает психологическая составляющая, включая когнитивную сферу, эмоции и волю. Эти три компонента тесно взаимосвязаны между собой и совместно определяют эффективность действий, их творческую направленность и конечный результат. Следовательно, психологическая наука трактует человеческую активность как динамичный процесс взаимодействия субъекта с окружающей средой, нацеленный на реализацию осознанных намерений и устремлений.

Трактовка педагогами категории «деятельность» касается представлений о единстве личности и ее продуктивных действий, следовательно, они считают образовательный процесс деятельностью, направленной на становление личности, выработку у нее умений оценивать, отбирать и моделировать такие виды работ, способствующих развитию индивидуальности и саморазвития [2; 8; 10].

С этих позиций презентационная деятельность будущего учителя музыки рассматривается как фактор его творческого становления, стимул всестороннего развития. Применение презентационной деятельности на занятиях вокально-хорового цикла в заведениях высшего педагогического образования способствует развитию у студентов действенной профессиональной позиции, осознанию необходимости вокально-хоровых занятий для работы в школе, воспитанию самостоятельности в процессе написания сценариев, научных работ, при подготовке к мероприятиям

© Слота Н. В.

различного уровня и направления (концерты, конкурсы, творческие вечера, мастер-классы, круглые столы, семинары, конференции и т. п.). Современными искусствоведами также выделяется художественная деятельность, которая предполагает создание художественных ценностей, т. е. художественных произведений. При этом они разделяют художественную деятельность на творческую (продуктивную) и творческую (репродуктивную). Творческой считают деятельность, предполагающую создание нового интеллектуального продукта, отличного от существующих образцов. Создателем считается мастер, создающий оригинальное произведение искусства, поэтому его деятельность по своей сути творческая. Примером репродуктивной деятельности может являться копия оригинального произведения. В музыкальном искусстве относительно самостоятельными видами художественной деятельности считается композиторское творчество и исполнительское искусство, ведь задача композитора состоит в создании художественных ценностей, а исполнителя – их демонстрации для публики.

В Большом толковом словаре русского языка указано, что презентация (происходит от латинского слова, означающего «предъявлять, представлять») представляет собой публичное ознакомление широкой аудитории с каким-либо новым объектом, предметом или произведением, которое только что появилось или создано.

Сизова О. А. определяет профессиональную деятельность учителя как сложный психолого-педагогический процесс, состоящий из множества взаимосвязанных элементов, операций и взаимоотношений, образующих единую систему и четкую последовательность действий. Данный процесс обусловлен индивидуальными качествами педагога, его мировоззрением, выраженной профессиональной направленностью, глубоким пониманием психологии учащихся, высоким уровнем владения педагогическими технологиями и стремлением к постоянному профессиональному росту [9].

Основными функциями процесса формирования готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности определены: мотивационно-познавательная, организационная, конгруэнтная, прогностическая, оценивающая и творчески-преобразовательная.

Мотивационно-познавательная функция способствует проникновению студентов в сущность презентационной деятельности. Эта функция направлена на обогащение художественного ассоциативного опыта обучающихся. Она активизирует творческое мышление студентов, углубляет восприятие искусства, обеспечивая баланс между эмоциональными переживаниями и логическим осмыслением в ходе музыкальной педагогики. Этот процесс помогает студентам лучше понять взаимосвязь музыки и эмоций, а также развивает способность мыслить нестандартно и свободно выражать свои мысли посредством музыкального творчества.

Организационная функция заключается в воздействии преподавателя как личности на студентов, проявляющемся в умении выстраивать позитивное взаимодействие, формировать доверительные взаимоотношения, а также вдохновлять учеников личным примером на активное участие в последующей профессиональной практике. Эта функция позволяет создать собственную ориентировочно-регулирующую основу художественного образования.

© Слота Н. В.

Важность организационной функции возрастает в условиях современного образовательного процесса, когда успешное преподавание музыки требует не просто передачи знаний, но и демонстрации собственной уникальности, своего художественного образа и опыта.

Таким образом, мы можем говорить о ней как о функции самопрезентации, обеспечивающей гармоничное взаимодействие между учителем и обучающимися. Как отмечал известный российский педагог-психолог В. А. Сластенин, наиболее значимым аспектом успешной реализации преподавательской деятельности является личностная составляющая учителя. Именно такая многогранная, богатая внутренняя жизнь педагога позволяет ему активно влиять на развитие обучающихся, вдохновлять их на новые достижения, формировать мировоззрение и эстетическое восприятие [10].

Конгруэнтная функция предполагает создание благоприятного психологического климата на уроках музыки. Конгруэнтная функция способствует эмоциональной разрядке учащихся, созданию психологического комфорта в коллективе и контролю аффективных состояний, их нейтрализации, коррекции.

Конгруэнтность (лат. congruens – соответствующий) – согласованность слов и жестов, непротиворечащих друг другу между собой. В психологии – согласованность информации, одновременно передаваемой человеком вербальным и невербальным способом, а также непротиворечивость его речи.

С позиции конгруэнтной функции артистизм в презентационной деятельности оказывает значительное влияние на восприятие обучающимися собственной личности и совершаемых ими действий. Понятие конгруэнтности отражает гармоничное сочетание внешнего поведения преподавателя, включая интонации голоса, жесты рук, положение тела и движения головы, с содержанием передаваемой им информации и внутренними убеждениями. Важно отметить, что слова учителя должны полностью соответствовать тем сигналам, которые воспринимаются учениками посредством органов чувств, обеспечивая целостное и ясное понимание мысли и формируя доверие и уважение к преподавателю.

Прогностическая функция ориентирует будущего учителя музыки на общение с музыкальным искусством на уровне художественно-музыкального диалога. Благодаря данной функции возможно активизировать самостоятельность учащихся, разрабатывать стратегии формирования личностно ориентированной образовательной среды. Данная функция стимулирует развитие самостоятельного профессионального мышления, умения строить прогнозы относительно собственного развития и организации учебного процесса.

Особое значение имеет прогностическая составляющая, поскольку студент самостоятельно анализирует проблему, делает надлежащие выводы, разрабатывает индивидуальную стратегию действий на будущее. Эта функция актуализирует использование методов, активно развивающих инициативу будущих учителей музыки, а именно: индивидуальные доклады и проекты, эссе, аннотации на музыкальные произведения, работа над изучением вокального произведения, обучение с помощью компьютерных технологий.

© Слота Н. В..

Проектирование и прогнозирование продуктивной презентационной деятельности будущего учителя музыки должно осуществляться при наличии высокой степени творческой активности, поскольку именно творческая активность стимулирует приобретение необходимого практического опыта.

Оценочная функция стимулирует собственную познавательную и творческо-исполнительскую активность студентов, позволяет планировать способы создания личностно развивающей среды в процессе вокального обучения состоит в обмене идеями, действиями. Анализируя итоги учебного и воспитательного процесса, важно уметь объективно оценить их эффективность. Необходимо выделять положительные аспекты и достижения, а также определять слабые места и недоработки. Кроме того, следует сопоставить полученные результаты с изначально заданными целями и задачами, чтобы понять степень их реализации. На основании такого анализа формируются рекомендации и вносятся изменения в методику преподавания и воспитания, направленные на повышение качества образовательного процесса.

Творческо-преобразовательная функция является ключевой характеристикой высокого уровня мастерства педагога-музыканта. Эта функция предполагает умение находить нестандартные подходы к обучению, демонстрируя умение эффективно внедрять инновационные методики преподавания, способствующие формированию музыкального сознания обучающихся к совершенствованию уровня образовательной деятельности. Презентация позволяет визуализировать музыкальные произведения, демонстрирует разнообразие исполнительских техник и способствует развитию эстетического восприятия учеников.

На наш взгляд, реализация указанных функций художественного образования (информационно-познавательной, организационной, конгруэнтной, прогностической, оценочной, творчески-преобразовательной) в процессе презентационной подготовки будущих учителей музыки возможна путем овладения предметным и содержательным наполнением последних. В процессе целенаправленного обучения с использованием специальных методов возможна компенсация отдельных функций путем взаимного дополнения и перестройки менее развитых функций. Именно вышеуказанные функции должны обеспечить эффективность их регуляции, заключающуюся в приспособлении к условиям практической деятельности, обеспечении гибкого перехода с одних свойств объекта для отражения других с приближением к прогнозируемой цели.

Обобщая результаты профессиональной подготовки будущего учителя музыки целесообразно отметить, что процессу формирования готовности к презентационной деятельности способствует его психолого-педагогическое сопровождение, что является важным условием успешного становления и развития профессионализма выпускников.

Эффективная презентация предполагает четкое понимание целей урока, продуманную последовательность действий, использование наглядных и аудиовизуальных средств, владение риторическими приёмами и коммуникационными техниками.

© Слота Н. В.

Одним из важнейших инструментов формирования презентационного мастерства является проведение практических занятий и тренингов, направленных на освоение студентами принципов планирования и проведения уроков-презентаций. К наиболее эффективным методам и приемам формирования готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности относятся:

– тренировка публичных выступлений: систематическое проведение тематических концертов, организация регулярных творческих вечеров, участие в фестивалях и конкурсах, выступления с докладами на научно-практических семинарах и конференциях, участие в концертных программах, театральных постановках, что позволяет студентам приобрести уверенность в собственных силах и избавиться от неуверенности и боязни сцены;

– моделирование уроков: студенты готовят уроки-презентации и проводят их друг перед другом, записывая ход занятия на видеокамеру. Затем проводится анализ проведенных занятий, обсуждение ошибок и удачных решений, предлагаются варианты улучшения структуры и содержания занятий;

– использование цифровых ресурсов: внедрение онлайн-технологий в учебный процесс, применение специальных приложений и платформ для разработки визуализаций, графиков, схем, создание собственного портфолио проектов и презентаций;

– творческие задания: самостоятельное написание сценария, подбор репертуара, создание мини-проектов, оформление презентаций к различным музыкальным произведениям, жанрам и эпохам.

Готовность будущего педагога-музыканта к проведению публичных выступлений обеспечивается интеграцией предметов вокально-хоровой направленности и креативных дисциплин вариативного компонента образовательной программы. Среди них: «Теория и методика работы в вокальном классе», «Методика работы с вокальным ансамблем», «Хоровой класс и практическая работа с хором», «Актерское мастерство», «Технологии концертной подготовки» и авторский спецкурс «Презентационная подготовка будущих учителей музыки», содержащий художественный тренинг для индивидуальных и практических занятий с целью проверки комплексного воздействия в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки к презентационной деятельности. Такое взаимное дополнение учебных дисциплин способствует достижению высокого уровня сформированности необходимых компетенций.

Таким образом, презентационная деятельность будущего учителя музыки представляет собой комплекс действий, направленных на эффективную передачу музыкального материала учащимся посредством интерактивных форм подачи информации. К основным компонентам презентационной деятельности относятся: сущность, которая отражает процесс передачи музыкально-теоретического и исполнительского опыта аудитории; структура, включающая подготовку презентации, её проведение и оценку результатов; содержание, которое охватывает музыкальные знания, умения и компетенции преподавателя.

Итак, презентация является неотъемлемой частью профессиональной деятельности учителя музыки, способствующей формированию

© Слота Н. В.

необходимых профессиональных качеств и навыков. Важно подчеркнуть, что успешная реализация указанных функций: информационно-познавательной, организационной, конгруэнтной, прогностической, оценочной, творчески-преобразовательной требует комплексного подхода к подготовке педагогических кадров, включающего целенаправленное развитие профессионально значимых компетенций и постоянное совершенствование методик преподавания.

Список литературы

1. **Вундт, В.** Введение в философию / В. Вундт. – 5-е изд., стер. – Москва : Юрайт, 2025. – 290 с.
2. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ [и др.], 2005. – 671 с.
3. **Григорьев, А. Г.** Слово на слайде: как писать презентации, после которых с вами захочется иметь дело / А. Г. Григорьев. – Москва : Бомбора, 2023. – 253 с.
4. **Ильясов, Д. Ф.** Концептуализация педагогического опыта как направление научно-методической деятельности педагога общеобразовательной школы / Д. Ф. Ильясов. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 4. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN421.pdf (дата обращения: 25.09.2025).
5. **Кандаурова, А. В.** Основы педагогического мастерства: формирование педагогического стиля : учебник для среднего проф. образования / А. В. Кандаурова, Н. Н. Суртаева ; под ред. Н. Н. Суртаевой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 255 с. – (Профессиональное образование). – URL: https://urait.ru/bcode/565961 (дата обращения: 25.09.2025). – Текст : электронный.
6. **Каптерев, А. С.** Мастерство презентации / А. С. Каптерев. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 442 с.
7. **Лебедев, С. А.** Методология научного познания : учебник для вузов / С. А. Лебедев. – Москва : Юрайт, 2025. – 153 с. – (Высшее образование). – URL: https://urait.ru/bcode/561479 (дата обращения: 25.09.2025). – Текст : электронный.
8. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – Текст : электронный // Lib.Ru: Библиотека Максима Мошкова : [сайт]. – URL: https://lib.ru/PSIHO/LEONTIEV/dsl.txt_with-big-pictures.html (дата обращения: 25.09.2025).
9. **Сизова, О. А.** Формирование профессиональной компетентности бакалавров профиля «Музыка» педагогического вуза в области применения цифровых технологий : спец. 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Сизова Ольга Алексеевна ; Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина. – Нижний Новгород, 2022. – 439 с.
10. **Сластенин, В. А.** Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин. – Текст : электронный // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 4–15. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17062428 (дата обращения: 31.08.2025).

© Слота Н. В.

11. Слота, Н. В. Методологические подходы к исследованию подготовки будущих учителей музыки к презентационной деятельности / Н. В. Слота // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2022. – № 4(90). – С. 29–36. – EDN SDIPAT.

Slota N. V.

A concept of presentation activities for future music teachers during professional training

This article examines the development of presentation skills in future music teachers during their professional training. It presents a concept defining the essence and content of this activity, its role in developing professional competencies, and its importance for the effective transfer of knowledge to students. It explores the goals, objectives, and areas of training music students for working with children and adolescents, involving the presentation and interpretation of musical works. The author identifies the key functions of developing future music teachers' readiness for presentation skills. Emphasis is placed on the interaction between the vocal and choral disciplines and the creative disciplines of the elective section of the curriculum, which contribute to the effective implementation of this process.

Key words: *activity, presentation, presentation skills, functions, music teacher, professional training*

© Слота Н. В.

УДК 37.091.2:004

Чернобровенко Наталья Валерьевна,
аспирант кафедры технологии обучения,
педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный аграрный университет»
ch-natali79@mail.ru

Дахин Александр Николаевич,
д-р пед. наук, доцент,
профессор кафедры военной педагогики и психологии
ФГКВОУ ВО «Новосибирский
военный ордена Жукова институт
имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии
Российской Федерации»
dakhin@mail.ru

Теоретические основы проектирования цифровой образовательной среды

В статье представлены теоретические основы проектирования цифровой образовательной среды (ЦОС), а также подходы, этапы и способы проектирования ЦОС, определён креативный потенциал и механизмы влияния цифровой образовательной среды на гуманитарное развитие личности, становление её цифровой индивидуальности. В исследовании установлено, что педагогически валидное проектирование ЦОС открывает широкие практические возможности для модернизации всей системы образования, а также предопределяет пути персонализации обучения с учётом индивидуальных потребностей, культурных предпочтений и психотипов обучающихся; расширяет временные и пространственные границы образования, обеспечивая его непрерывность и доступность. При этом цифровая индивидуальность обучающегося формируется через самостоятельное целеполагание в образовательном процессе; генерацию собственного представления об информационных блоках содержания образования; выстраивание персональных образовательных маршрутов; «авторство в культуре» как способности создавать оригинальный культурный контент, представленный в символьном виде.

Ключевые слова: *цифровая образовательная среда, цифровая индивидуальность обучающегося, авторство в культуре, большие языковые модели, проектирование, гуманитарное развитие*

Вводная часть

Постановка проблемы. Современный этап цифровой трансформации образования характеризуется стремительным внедрением информационных технологий в учебный процесс, однако при этом наблюдается существенный разрыв между технологическими возможностями и их педагогически обоснованным применением. Массовая цифровизация образовательных

© Чернобровенко Н. В., Дахин А. Н.

учреждений зачастую осуществляется без достаточного теоретико-методологического обоснования принципов проектирования цифровой образовательной среды (ЦОС), что приводит к формализации процесса обучения и утрате его гуманитарной составляющей.

Особую остроту приобретает противоречие между потенциалом цифровых технологий для гуманитарного развития личности и практикой их использования преимущественно как инструмента автоматизации традиционных образовательных процессов. Появление больших языковых моделей (LLM) открывает принципиально новые возможности для формирования цифровой индивидуальности обучающегося и реализации «авторства в культуре», однако механизмы педагогически валидного проектирования ЦОС с учётом этих технологий остаются недостаточно изученными.

Актуальность исследования определяется несколькими факторами. Во-первых, согласно национальному проекту «Образование» и федеральному проекту «Цифровая образовательная среда», к 2030 году все образовательные организации России должны быть оснащены современной цифровой инфраструктурой, что требует научно обоснованных подходов к её проектированию. Во-вторых, стремительное развитие технологий искусственного интеллекта, в частности больших языковых моделей, открывает беспрецедентные возможности для персонализации обучения и становления цифровой индивидуальности, что требует переосмысления сущности и функций ЦОС. В-третьих, в условиях информационного общества возрастает значимость гуманитарного развития личности, формирования критического мышления, творческих способностей и ценностных ориентаций, что должно быть обеспечено через соответствующее проектирование цифровой образовательной среды. Наконец, отсутствие комплексного теоретического осмысления принципов, подходов и механизмов проектирования ЦОС препятствует эффективной реализации цифровой трансформации образования и требует фундаментального научного исследования данной проблематики.

Степень разработанности проблемы. Теоретические аспекты проектирования образовательной среды представлены в трудах отечественных исследователей: В. В. Рубцова и Т. Г. Ивошиной (психолого-педагогическое проектирование развивающей образовательной среды), В. В. Гриншкуна, Н. Д. Подуфалова и А. И. Савенкова (теоретико-методологические основы развития образовательных систем в условиях трансформации социума), Э. В. Барбашиной (нарративные исследования в образовании).

Проблемы цифровизации образования и формирования цифровой образовательной среды исследовались Е. А. Пушкарёвой, Н. В. Гуляевской, М. С. Ашиловой (эволюция массовых открытых онлайн-курсов), М. Б. Ненашевым (персонализированное машинное обучение). Философско-методологические основы гуманитарного развития личности в цифровой среде заложены в работах В. П. Зинченко (ценности в структуре сознания), В. Г. Мартынова (социально-гуманитарная составляющая образования).

Вместе с тем, в существующих исследованиях недостаточно раскрыты механизмы влияния цифровой образовательной среды на становление

© Чернобровенко Н. В., Дахин А. Н.

цифровой индивидуальности обучающегося; не определены подходы к педагогически валидному проектированию ЦОС, оснащённой большими языковыми моделями; требует дальнейшего осмысления концепция «авторства в культуре» как способности создавать оригинальный образовательный контент с помощью цифровых инструментов.

Целью данного исследования является разработка теоретических основ проектирования цифровой образовательной среды, обеспечивающей гуманитарное развитие личности и становление её цифровой индивидуальности.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: раскрыть сущность и структуру современной цифровой образовательной среды, выявить её ключевые характеристики и функции; обосновать подходы, этапы и способы проектирования ЦОС с учётом современных технологий, включая большие языковые модели; определить потенциал и механизмы влияния цифровой образовательной среды на гуманитарное развитие личности; конкретизировать содержание понятия «цифровая индивидуальность» и раскрыть условия её формирования в образовательном процессе.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Концептуально обоснована сущность цифровой образовательной среды как комплексной открытой системы, обеспечивающей не только доступ к образовательным ресурсам, но и возможность обучающимся самостоятельно выстраивать иерархические и семантические отношения между информационными блоками, участвовать в целеполагании и генерации собственного представления о содержании образования.
2. Разработана модульная структура проектирования ЦОС, интегрирующая технологию извлечения с дополненной генерацией (RAG), модуль оценки на основе многофакторного анализа, модуль практических работ с динамической адаптацией заданий и мотивационный модуль, основанный на концепции спирального подхода к развитию мотивации через деятельность.
3. Выявлены и обоснованы механизмы гуманитарного влияния цифровой образовательной среды: расширение доступа к культурному наследию, персонализация гуманитарного образования, развитие новых форм творческого самовыражения, обеспечение межкультурного диалога и формирование навыков критического анализа информации.
4. Введено и раскрыто понятие «цифровая индивидуальность обучающегося», формирующаяся через самостоятельное целеполагание, генерацию собственного представления о содержании образования, выстраивание персональных образовательных траекторий и реализацию «авторства в культуре» посредством создания оригинального культурного контента с использованием больших языковых моделей.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии педагогической теории цифрового образования через расширение понятийного аппарата педагогики за счёт уточнения содержания понятия «цифровая образовательная среда» с учётом её открытости, способности обеспечивать участие обучающихся в целеполагании и генерации образовательного контента; обосновании принципов

© Чернобровенко Н. В., Дахин А. Н.

педагогически валидного проектирования ЦОС, учитывающих интеграцию технологических, педагогических и гуманитарных компонентов в единую систему; выявлении закономерностей влияния цифровой образовательной среды на гуманитарное развитие личности, что вносит вклад в теорию личностно ориентированного образования в условиях цифровой трансформации; разработке концептуальных основ формирования цифровой индивидуальности обучающегося, что обогащает теорию развития личности в образовательном процессе; обосновании роли больших языковых моделей в образовательном процессе не только как инструментов автоматизации, но и как средств становления субъектности обучающегося через реализацию «авторства в культуре».

Результаты исследования могут служить теоретико-методологической основой для дальнейших научных работ в области цифровой педагогики, дидактики электронного обучения и теории проектирования образовательных систем.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в следующих направлениях:

1. Проектирование и разработка цифровых образовательных платформ на основе предложенной модульной структуры, включающей технологии RAG, многофакторной оценки, динамической адаптации и спирального развития мотивации.
2. Модернизация образовательных программ высшего и среднего профессионального образования за счёт внедрения методов персонализированного обучения с использованием больших языковых моделей для формирования цифровой индивидуальности студентов.
3. Разработка методических рекомендаций для педагогов по организации образовательного процесса в цифровой среде, ориентированного на гуманитарное развитие личности, развитие критического мышления и творческого самовыражения обучающихся.
4. Совершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров в области проектирования и использования цифровых образовательных сред с учётом их гуманитарного потенциала.
5. Создание инструментов мониторинга и оценки эффективности цифровой образовательной среды с точки зрения её влияния на формирование цифровой индивидуальности и гуманитарное развитие обучающихся.

Результаты исследования могут быть использованы образовательными организациями при разработке программ цифровой трансформации, проектировании локальных цифровых образовательных сред, а также разработчиками образовательных платформ и цифровых образовательных ресурсов.

В данном исследовании нами предпринята попытка выявить, обосновать и представить подходы, этапы и способы проектирования современной цифровой образовательной среды, а также определить потенциал и механизмы влияния цифровой образовательной среды на гуманитарное развитие личности, становление её цифровой индивидуальности, позволяющей производить «авторство в культуре» с помощью больших языковых моделей. Такое развёртывание представлений о цифровой

© Чернобровенко Н. В., Дахин А. Н.

образовательной среде уже представлено, в частности, Э. В. Барбашиной, В. В. Гриншкуном, Н. Д. Подуфаловым, А. И. Савенковым, Н. В. Гуляевской, В. В. Рубцовым, Е. А. Пушкарёвой и др. [1; 2; 12; 15]. А также в некоторых наших исследованиях [4; 5; 9; 10; 11; 14; 16].

Раскрыть сущность и структуру современной цифровой образовательной среды, выявить её ключевые характеристики и функции нам удалось через конкретизацию содержание понятия «гуманитарное развитие личности» в условиях цифровой трансформации общества. Соответственно, это позволило, во-первых, определить условия, при которых цифровизация образования способствует, а не препятствует формированию целостной, гармонично развитой личности; во-вторых, рассмотреть практические аспекты реализации гуманитарного потенциала цифровой образовательной среды.

Методы исследования. Нами использовался комплекс методов, таких как системный анализ, обобщение, классификация по признакам; при этом данные методы применялись в контексте следующих подходов, позволивших нам рассмотреть изучаемый феномен во всей его сложности и многоаспектности. Так, теоретико-методологическую основу исследования составляют труды отечественных и зарубежных учёных в области философии образования, педагогики, психологии, культурологии и информатизации образования (Э. В. Барбашина, Н. В. Гуляевская, Т. Г. Ивошина, В. П. Зинченко, Н. Д. Подуфалов, А. И. Савенков, В. Г. Мартынов, Е. А. Пушкарёва, В. В. Рубцов и др.). В работе использовались системный, личностно ориентированный, культурологический и компетентностный подходы, позволившие представить становление в культуре субъекта образования благодаря выстраиванию собственного цифрового контента профессионального опыта [6; 8].

Основная часть. Начнём с определения и раскрытия сущности цифровой образовательной среды, модифицировав уже известные экспликации М. С. Ашиловой, Н. В. Гуляевской, М. Б. Ненашева, Е. А. Пушкарёвой, В. В. Рубцова и др. [12; 13; 14; 15; 16].

Цифровая образовательная среда (ЦОС) представляет собой комплексную систему, объединяющую информационные образовательные ресурсы, цифровые технологии обучения, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и обеспечивающую освоение обучающимися образовательных программ в полном объёме независимо от их местонахождения. Однако в современных условиях ЦОС оснащена ещё и большими языковыми моделями (LLM, БЛМ), которые позволяют выполнять различные семантические задачи, включая перевод, ответы на вопросы, компиляцию и создание авторского текста содержания образования. В образовательной среде LLM могут служить инструментами для продуцирования обучающимся эксклюзивных материалов, автоматической проверки его письменных работ, интерактивными ассистентами как для учащихся, так и для преподавателей. Таким образом, ЦОС – это не только и не столько хранилище культурного опыта, но и средство для продуцирования его новых форм, оригинальных контекстов и авторского отношения к текстам

© Чернобровенко Н. В., Дахин А. Н.

культуры. Для прямого использования больших языковых моделей существует опасность создания пользователем искусственной обучающей среды, в которой одна дидактическая система может воспроизводить функции и содержание другой. Соответственно, LLM создаст такую ситуацию диалога с обучающимся, когда большая языковая модель «перехватывает» команду-промпт и преобразует эту команду так, чтобы она работала в текущей среде. При этом система, для которой создаётся LLM-эмулятор, «не знает», что работает в другой среде.

Наше видение ЦОС во многом согласуется с позицией Е. С. Полат, которая понимает под цифровой образовательной средой педагогическую систему, включающую в себя информационно-образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения и управления образовательным процессом, а также педагогические технологии, направленные на формирование интеллектуально развитой, социально значимой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний и компетенций. Однако автор на данном этапе не включила в определение такие свойства открытости, которые включают обучающихся как в процесс целеполагания, так и генерации собственного представления о содержании образования. С нашей точки зрения, сущность ЦОС заключается в создании условий для трансформации традиционного образовательного процесса, обеспечении его гибкости, вариативности и адаптивности, что приведёт образование к подлинной персонализации процесса. Кроме того, педагогически валидная ЦОС предоставляет возможность участникам образовательного процесса самостоятельно выстраивать иерархические отношения между разными абстракциями и семантические отношения между сетевыми информационными блоками. Наличие такого свойства ЦОС, на наш взгляд, обязательно должно быть учтено при проектировании.

Заметим, что современная цифровая образовательная среда имеет сложную многокомпонентную структуру, которую представили, в частности, Н. Ю. Гончарова, В. В. Гриншкун, Н. Д. Подуфалов, А. И. Савенков, А. М. Кондаков, М. Б. Ненашев, Дж. Лаанпере, М. Браун. Нами выделены следующие основные компоненты ЦОС.

Технологический компонент включает в себя аппаратное обеспечение (компьютеры, серверы, интерактивное оборудование, коммуникационные устройства); программное обеспечение (системное, прикладное, специализированное, LLM), телекоммуникационную инфраструктуру (локальные сети, интернет-соединение), системы хранения данных.

Информационно-ресурсный компонент охватывает электронные образовательные ресурсы (учебники, учебные пособия, методические материалы), цифровые платформы, базы данных, электронные библиотеки, репозитории учебных материалов, массовые открытые онлайн-курсы (МООК), образовательные сервисы и приложения.

Организационно-управленческий компонент представлен системами управления обучением (LMS), системами управления образовательным контентом (LCMS), электронными журналами и дневниками, системами электронного документооборота, инструментами мониторинга и анализа качества образовательного процесса.

© Чернобровенко Н. В., Дахин А. Н.

Педагогический компонент включает цифровые педагогические технологии, методики применения цифровых инструментов и ресурсов в образовательном процессе, способы организации учебной деятельности с использованием цифровых технологий, системы оценивания образовательных результатов.

Коммуникативный компонент объединяет средства синхронной и асинхронной коммуникации (электронная почта, чаты, форумы, видеоконференции), системы совместной работы, социальные сети и образовательные сообщества.

Нормативно-правовой компонент состоит из документов, регламентирующих процессы создания и функционирования ЦОС, стандартов и требований к цифровым образовательным ресурсам, политик информационной безопасности и защиты персональных данных.

Структурно ЦОС может быть представлена как совокупность взаимосвязанных уровней: институциональный (уровень образовательной организации), региональный (уровень образовательной системы региона), национальный (федеральный уровень) и глобальный (международный уровень), которые интегрируются в единое образовательное пространство.

Современная цифровая образовательная среда выполняет ряд важнейших функций, способствующих повышению эффективности образовательного процесса и его соответствию требованиям цифрового общества:

1. Информационно-образовательная функция обеспечивает доступ к разнообразным информационным ресурсам, структурирование и систематизация учебного контента, предоставление актуальной и достоверной информации по изучаемым дисциплинам, организацию эффективного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса (педагогами, обучающимися, родителями, администрацией, социальными партнёрами), построение профессиональных сообществ и сетей профессионального роста.

2. Организационно-управленческая функция – автоматизация процессов планирования, организации и контроля образовательной деятельности, оптимизация административных процедур, мониторинг образовательных результатов.

3. Технологическая функция связана с обеспечением технологической инфраструктуры для реализации современных педагогических технологий, включая технологии смешанного, проектного, адаптивного обучения, а также с оценкой уровня освоения образовательных программ, выявлением индивидуальных образовательных потребностей и проблем обучающихся, прогнозированием образовательных результатов.

4. Социализирующая функция обеспечивает формирование цифровой культуры и цифровой грамотности обучающихся, развитие навыков сетевого этикета и безопасного поведения в цифровой среде, а также повышение учебной мотивации обучающихся за счёт использования интерактивных, игровых, соревновательных элементов, визуализации учебного материала, персонализации обучения.

© Чернобровенко Н. В., Дахин А. Н.

Перейдём к основным компонентам проектирования ЦОС, которые уже частично раскрыты нами в предыдущих работах, связанных с концепцией построения образовательной платформы (Рис. 1) [7; 11].

Рис. 1. Модули, реализованные на платформе персонализированного обучения

Модульная структура ЦОС обеспечивает гибкость процесса обучения и позволяет реализовывать отмеченные выше функции. «Модуль знаний», реализует технологию «Извлечение с дополненной генерацией» (RAG – Retrieval-Augmented Generation). Данную технологию можно рассматривать как метод расширения возможностей языковых моделей посредством доступа к внешним источникам знаний. RAG позволяет объединить преимущества предварительно обученных языковых моделей с доступом к специализированным базам знаний, что особенно важно в образовательном контексте, где точность и актуальность информации имеют критическое значение.

Следующий «Модуль оценки», который осуществляет комплексный подход к мониторингу активности обучающихся и оценке их учебных достижений. В этом модуле лучше применять многофакторный анализ, включающий как стандартные метрики оценки знаний, так и анализ поведенческих паттернов при взаимодействии обучающихся с текстами содержания образования. В результате создаются эффективные системы прогностической аналитики, способные с высокой точностью

© Чернобровенко Н. В., Дахин А. Н.

идентифицировать обучающихся, требующих педагогического сопровождения, что позволяет своевременно корректировать их академические затруднения.

«Модуль практических работ» осуществляет практическое применение полученных обучающимися знаний и реализуется через интерактивную среду, позволяющую им работать с симуляциями, виртуальными лабораториями и реальными проектами. Особенность модуля заключается в динамической адаптации содержания и сложности практических заданий в соответствии с текущим уровнем компетентности обучающегося.

«Мотивационный модуль» осуществляет спиральный подход к активации внутренних мотивационных триггеров – своеобразных «спусковых крючков», запускающих внутренние механизмы мотивации, которые зависят от потребностей, ценностей и целей индивида. Модуль анализирует психологический профиль студента/школьника и подбирает оптимальные стимулы для поддержания устойчивого интереса к обучению.

Учет индивидуальных мотивационных факторов значительно повышает вовлеченность учащихся в образовательный процесс и снижает риск преждевременного прекращения обучения, т. к. в основе модуля лежит концепция спирального подхода к развитию мотивации, которая опирается на фундаментальные представления о деятельности как способе познания собственной индивидуальности. Мотивация не является статичным состоянием, а представляет собой динамический процесс, развивающийся по спирали, где каждый новый виток обеспечивает более глубокое осознание личностью своих истинных мотивов и потребностей.

Цифровая образовательная среда открывает новые горизонты для гуманитарного развития личности, предоставляя инструменты и возможности, которые были недоступны в традиционной образовательной парадигме. Среди ключевых позитивных аспектов влияния цифровизации можно выделить следующие механизмы гуманитарного влияния.

1. Расширение доступа к культурному наследию человечества. Цифровые библиотеки, виртуальные музеи, архивы аудио- и видеоматериалов делают доступными уникальные произведения искусства, литературы, философии независимо от географического положения обучающегося. Такие проекты, как Google Arts & Culture, Национальная электронная библиотека, виртуальные экспозиции крупнейших музеев мира (Лувр, Эрмитаж, Прадо) позволяют прикоснуться к сокровищам мировой культуры, которые ранее были доступны лишь ограниченному кругу лиц. По данным исследований ЮНЕСКО, более 60 % образовательных учреждений в развитых странах регулярно используют виртуальные экскурсии и цифровые архивы в гуманитарном образовании.

2. Персонализация гуманитарного образования. Цифровые технологии позволяют выстраивать индивидуальные образовательные траектории в изучении гуманитарных дисциплин с учетом интересов, способностей и ценностных ориентаций обучающихся. Адаптивные системы обучения анализируют особенности восприятия, мышления и мотивации каждого обучающегося, предлагая релевантный контент и

© Чернобровенко Н. В., Дахин А. Н.

задания соответствующего уровня сложности. Исследования показывают, что персонализированный подход в цифровой среде способствует повышению уровня понимания гуманитарных текстов на 25–30 % по сравнению с традиционными методами.

3. Развитие новых форм творческого самовыражения. Цифровые инструменты расширяют возможности для художественного творчества и самовыражения: создание цифровой живописи, музыкальных композиций, литературных произведений, мультимедийных проектов, интерактивных историй. Педагогическая практика показывает, что использование таких инструментов, как Canva, Adobe Creative Cloud, Storytell, Tilda не только развивает технические навыки, но и стимулирует воображение, эмоциональный интеллект, способность к рефлексии и самоанализу.

4. Цифровая среда способствует межкультурному диалогу и пониманию различных культурных контекстов через участие в международных образовательных проектах, онлайн-дискуссиях, совместных исследованиях. Технологии телеприсутствия, видеоконференцсвязи, совместной работы над документами позволяют осуществлять кросс-культурные коммуникации в режиме реального времени. Так, около 70 % студентов, участвующих в международных онлайн-проектах, отмечают значительное повышение уровня культурной чувствительности и понимания глобальных гуманитарных проблем. Кроме того, в условиях информационной избыточности цифровая образовательная среда может стать пространством для формирования навыков критического отбора, анализа и интерпретации информации. Использование технологий визуализации данных, интеллект-карт, систем аннотирования текстов, инструментов факт-чекинга помогает обучающимся структурировать знания, выявлять взаимосвязи, различать факты и интерпретации. Применение интерактивных методов работы с информацией повышает степень критического осмысления гуманитарных концепций на 35–40 %, что установлено нами в предыдущих исследованиях [3; 7].

В завершение сделаем выводы, отражающие научную и практическую значимость результатов исследования. Для этого отметим, что теория проектирования ЦОС открывает широкие практические возможности для трансформации образовательного процесса; персонализации обучения с учётом индивидуальных потребностей, интересов и способностей обучающихся; расширяет временные и пространственные границы образования, обеспечивая его непрерывность и доступность. При этом цифровая индивидуальность обучающегося формируется через самостоятельное целеполагание в образовательном процессе; генерацию собственного представления о содержании образования; выстраивание персональных образовательных траекторий; «авторство в культуре» как способность создавать оригинальный культурный контент с помощью цифровых инструментов.

Проектирование современной ЦОС основывается на интеграции технологических, педагогических и гуманитарных компонентов в единую систему, обеспечивающую трансформацию образовательного процесса.

Большие языковые модели открывают возможность становления цифровой индивидуальности, позволяющей обучающимся производить

© Чернобровенко Н. В., Дахин А. Н.

«авторство в культуре» через создание оригинального образовательного контента и личностное присвоение культурного опыта.

Таким образом, цифровая образовательная среда выступает не просто технологическим инструментом, но и фактором, определяющим новую образовательную парадигму, основанную на принципах открытости, гибкости, индивидуализации и интерактивности. В контексте гуманитарного развития личности особую значимость приобретает способность ЦОС создавать условия для самореализации, творчества, критического мышления и формирования ценностных ориентаций обучающихся.

Список литературы

1. **Барбашина, Э. В.** «Нарративная парадигма» В. Фишера в контексте развития нарративных исследований / Э. В. Барбашина // Философия науки. – 2023. – № 3(98). – С. 57–70.
2. **Гриншкун, В. В.** О построении теоретико-методологических основ развития образовательных систем в условиях трансформационных процессов современного социума / В. В. Гриншкун, Н. Д. Подуфалов, А. И. Савенков // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 7. – С. 5–27.
3. **Дахин, А. Н.** Индивидуальность в цифровой среде / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 2. – С. 16–22. – EDN ELIDWF.
4. **Дахин, А. Н.** Педагогика больших языковых моделей / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 2. – С. 5–16. – EDN HBLAMA.
5. **Дахин, А. Н.** Психология выбора цели и что лежит в основе успешного выбора / А. Н. Дахин, М. Б. Ненашев // Сибирский социально-гуманитарный журнал. – 2025. – № 1(1). – С. 16–26. – EDN WVRUTB.
6. **Зинченко, В. П.** Ценности в структуре сознания / В. П. Зинченко // Вопросы философии. – 2011. – № 8. – С. 85–97.
7. **Когнитивная модель** в структуре педагогической технологии / Н. В. Ярославцева, А. С. Колухамбеков, А. А. Цыбулько [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 3(45). – С. 65–76. – DOI 10.32744/pse.2020.3.5.
8. **Мартынов, В. Г.** Социально-гуманитарная составляющая образования / В. Г. Мартынов // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 5. – С. 5–16. – EDN VFPZIH.
9. **Ненашев, М. Б.** Мотивация в действии или Деятельность как мотивация / М. Б. Ненашев, А. Н. Дахин // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 12. – С. 72–82. – EDN CKXYIU.
10. **Ненашев, М. Б.** Обучение общению, или Наша практика коммуникаций / М. Б. Ненашев, А. Н. Дахин // Народное образование. – 2024. – № 8. – С. 75–87. – EDN AZVRTE.
11. **Ненашев, М. Б.** Персонализированное машинное обучение / М. Б. Ненашев, А. Н. Дахин // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 6. – С. 49–60. – EDN RYPILK.
12. **Рубцов, В. В.** Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина. – Москва : Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.
13. **Турянская, О. Ф.** Функциональная направленность цифровой образовательной среды в обучении: от информации к взаимодействию /

© Чернобровенко Н. В., Дахин А. Н.

О. Ф. Турянская, Т. А. Павлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 219–227. – EDN UAFQPB.
14. **Чернобровенко, Н. В.** Цифровая среда как средство личностно-ориентированного обучения / Н. В. Чернобровенко, Н. В. Гуляевская // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2025. – № 2. – С. 272–281. – EDN NKGTBH.
15. **Assessment Future Evolution** of Massive Open Online Courses (MOOCs): SWOT Analysis (Global and Regional Measuring) / M. S. Ashilova, A. S. Begalinov, Yu. V. Pushkarev [et al.] // Russian Journal of Regional Studies. – 2024. – Vol. 32, № 1. – P. 144–162. – DOI 10.15507/2413-1407.126.032.202401.144-162.
16. **Dakhin, A. N.** Development of a multilingual online course with the language support for teaching physics in English / N. R. Zhakupov, A. Seitkhanova, A. N. Dakhin // International Journal of Evaluation and Research in Education. – 2024. – Vol. 13, № 2. – P. 752–758. – DOI 10.11591/ijere.v13i2.26803.

Chernobrovenko N. V.,
Dakhin A. N.

Theoretical Foundations of Digital Educational Environment Design

The article presents the theoretical foundations of digital educational environment (DEE) design; approaches, stages, and methods of DEE design are presented, and the creative potential and mechanisms of the digital educational environment's influence on the humanitarian development of personality and the formation of its digital individuality are determined. The study establishes that pedagogically valid DEE design opens broad practical opportunities for modernizing the entire education system, as well as predetermines pathways for personalization of learning taking into account individual needs, cultural preferences, and psychological types of learners; it expands the temporal and spatial boundaries of education, ensuring its continuity and accessibility. Meanwhile, the learner's digital individuality is formed through autonomous goal-setting in the educational process; generation of their own understanding of informational blocks of educational content; construction of personal educational pathways; and «authorship in culture» as the ability to create original cultural content presented in symbolic form.

Key words: *digital educational environment, large language models, design, humanitarian development*

© Чернобровенко Н. В., Дахин А. Н.

УДК 378.147.091.33’811.243-028.16

Чиж Роман Николаевич,
канд. филол. наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков
в сфере журналистики, филологии и искусств
ФГБОУ ВО «СПбГУ»
romanchizh@inbox.ru

Discourse-oriented approach in the system of foreign language teaching of students of non-linguistic directions

This article explores the problem of forming foreign language discourse competence of students who are taught humanitarian (non-linguistic) areas of study in higher educational institutions; defines the concept of discourse, foreign language discourse competence of students of a university; describes the methods contributing to forming, developing and consolidating foreign language discourse competence, implemented in English classes with students of humanitarian fields of study; the importance of using media resources and the role of application of artificial intelligence technologies in developing students’ foreign language discourse competence are also noted.

Key words: *teaching foreign language, discourse, discourse-oriented approach, foreign language discourse competence, non-linguistic universities*

Introduction

Changes in linguistic pedagogical thought in recent years have significantly impacted the process of foreign language teaching. The concept of «discourse» has become firmly established in academic usage, although despite its frequent use by scientist, it remains controversial. *The relevance* of this study lies in the recent shift in linguistics and linguodidactics toward a cognitive-discourse paradigm, according to which every linguistic phenomenon should be considered in close connection with its two functions: cognitive and communicative. The cognitive approach views language as a system closely linked to mental representations and cognitive processes. Particular attention is paid to how linguistic structures reflect and shape our knowledge of the world, as well as how language participates in the processes of perceiving and comprehending the environment. The communicative approach to language focuses on the analysis of the practical use of linguistic means, how linguistic phenomena are embodied in acts of communication, and how intentions are conveyed through speech. *The novelty* of this study lies in its detailed description of the linguodidactic perspective of applying a discourse-oriented approach to teaching foreign languages to students majoring in non-linguistic fields. *The purpose* of this study is to develop a methodological algorithm for teaching foreign languages to students specializing in non-linguistic fields using a discourse-oriented approach. *The theoretical significance* of this work lies in the development of theoretical propositions concerning the general theory of discourse, discourse competence, professionally oriented discourse of university students, and foreign language

© Чиж Р. Н.

teaching methods. *The practical significance* of this study lies in the potential application of the findings in foreign language instruction for students majoring in non-linguistic universities.

Currently, many scientists, both theorists and practitioners, agree that teaching foreign languages in universities should be focused on developing *competence in foreign language discourse of students*, which was caused by the competence-based approach in linguodidactics (N. D. Arutyunova, V. G. Borbotko, N. D. Galskova, A. G. Gorbunov, V. V. Grigoryeva, S. K. Gural, V. I. Karasik, O. V. Lushchinskaya, M. L. Makarov, R. P. Milrud, G. Brown, M. Canale, R. Carter, Dijk T. A. van., M. Foucault, M. McCarthy, P. Seriot, M. Swain, S. Savignon, D. Shiffrin and others).

Foreign language discursive competence is «the ability of a communicant to perceive and generate discourse, i.e. interpret and use the thesaurus of a particular discursive community in the process of perceiving (decoding) texts and, through understanding the systemic characteristics of discourse, demonstrate the ability to organize linguistic material into a compositionally designed, holistic and complete speech work in a socially, culturally, professionally and ideologically determined situation of speech interaction aimed at solving the stated communicative task in the most rational way» [7, p. 170].

As it can be seen from the definition, foreign language discursive competence is based on discourse. The researchers define *discourse* as:

a communicative situation involving the consciousness of the communicants (communication partners) and the text created in the process of communication [9, p. 41];

a coherent text, a coherent text in conjunction with extralinguistic, pragmatic and other factors which was taken in event-driven aspect [1, p. 136];

an exchange of utterances embodied in a chain of speech events, within which participants constantly switch the roles of a recipient and a communicator [16, p. 853];

a text immersed in a communication situation [8, p. 5];

long and serious consideration or discussion of the subject in oral or written form [15, p. 8];

a construct associated with any significant semiotic activity; as a real manifestation of what is cultural, social and historical [2, p. 447];

manifestation of speech activity [10, p. 200–201];

a communicative event happening in a certain cognitively as well as in a typologically determined communicative space [3, p. 14];

a way which represents social practice or practices, a certain form of knowledge [6, p. 36];

a standalone text, which has been «immersed in life», or, say otherwise, a unique configuration of speech, more broadly – the semiotic structure and context of its generation and/or perception [11, p. 14];

oral, written or online communication, carried out in a set of thematically, culturally and socially interconnected and interdependent texts, which can be supplemented with other texts and tends to develop ... it has the property of integrity, has an internal organization and is embodied in various but interconnected forms of expression [12, p. 3].

Considering the different interpretations of the concept, we note our understanding of the discourse. ***Discourse is a complex communicative act***

© Чиж Р. Н.

commonly implemented in oral or written form, which involves two or more participants united by a certain intention, communication situation, who are influenced by a certain established picture of the world, as well as various attitudes and conventions emanating from the sphere of communication.

It should be said that discourse is included in the structure of discourse personality of a specialist of any field and is an inseparable part of the latter [4]. This gives reason to consider the issue of developing students' foreign language discourse competence to be very important in the process of continuous education.

Methods and materials

As a research base, we used 6 bachelor's degree groups from different higher educational institutions with a non-linguistic profile, where in different years we conducted classes in English. The experiment as well as the analysis of the teaching methods of foreign language discourse competence to humanities students lasted one academic year.

In each educational institution we divided two groups. We called the first group as a control one. There the classes were conducted according to the usual program. The second group was experimental, in this group we approved our practices and methods of teaching a foreign language. The total number of students who participated in our experiment was 97.

The present study required the use of the following methods:

theoretical methods: generalization of provisions concerning foreign language teaching in non-linguistic universities; analysis of data on the research problem from a scientific standpoint; modeling the process of teaching foreign language discourse, foreign language discursive competence as a complex synergetic system;

empirical methods: in-depth study and generalization of various models of teaching discourse as a complex system in Russian universities; included observation, as well as analysis of the systems of teaching a foreign language in a non-specialized university; analysis of individual aspects of educational and methodological support for the process of teaching a foreign language and discourse in a non-core university; designing our own methods of teaching foreign language discourse;

statistical methods: testing students;

formative methods: experimental verification of the developed and implemented teaching methods, analysis of quantitative and qualitative learning results obtained during the experiment.

Discussion

Our long-term practice in teaching English in various educational institutions (Pushkin Leningrad State University, Higher School of Folk Arts (Academy), Saint Petersburg State University) to students in such fields as cultural studies, artists in the field of traditional artistic crafts and journalists made it possible to accumulate rich valuable linguodidactic material, systematizing various issues of teaching foreign language to students of non-linguistic specialties, as well as to develop and implement a special teaching method.

When teaching foreign languages, as is known, students develop different language skills: productive (speaking, writing), receptive (listening, reading). Based on them, we have identified in our methodology foreign language discourse competence in the following areas (speaking, writing, listening, reading). The

© Чиж Р. Н.

content of each of these areas is formed through the use of specially developed tasks and exercises.

Discourse competence in the field of speaking is developed through the use of initially simple tasks and exercises, each of which should motivate students to speak, stimulate their cognitive activity, and also arouse their interest in knowledge.

Getting started with teaching discourse at this stage we offer students to do simple speech exercises to develop monologue speech. Firstly, a keyword is set, we ask students to respond to that in several sentences. Secondly, a situation can also be proposed for students, where they should actively participate, demonstrating learned expressions, cliches and samples. Thirdly, it can be very effective to suggest listening a short statement after which we suggest that students support or refute the speaker's opinion in 4 or 5 sentences. Fourthly, after completing simple tasks students can already may be given a more complex situation, the task at this level is to answer several questions in sufficient detail in 8–10 sentences. This assignment may include vocabulary, syntax, grammatical constructions etc., which will be related to a more complex level. These tasks are then transformed into exercises of a dialogical nature.

Involving students in foreign language communicative activity with the purpose of mastering foreign language discourse requires from the teacher to create a certain situation of motivation. This is realized through such exercises as: listening to authentic texts, acting out dialogues with an interlocutor, revealing the content of the text, group discussions on a specific topic, where students discuss the main points of the task, argue their opinion, offer solutions to various problems. Such tasks can be carried out in the form of round tables, implementation of various projects.

From our point of view, ***discourse competence in the field of writing*** is not an easy type of speech activity for students to master. Lack of time in classes, as well as in most cases poor language training of students studying at non-linguistic faculties, often leads to ignoring this competence. Thanks to the experiment, we can confidently say that before mastering this competence, students should thoroughly study the basic vocabulary, grammar, and the basics of constructing sentences in the language being studied, that is, immerse themselves in the linguistic basics of a foreign language.

In terms of developing discourse competence in writing, students can first be asked to give written answers to simple questions related to everyday life: *What do you prefer to do in your free time? What books do you enjoy? What films do you watch? Where is the best place to relax in the summer from your point of view? How do you relax?* etc. It is expected that at this stage, students will give detailed answers, using all their knowledge.

Tasks with a series of questions after reading the text seem suitable for developing discourse competence in the field of writing. By completing such tasks, students express their own thoughts and learn to formulate coherent, reasoned sentences in a foreign language.

Next, it is possible to use more complex tasks based on some problematic situation, where it is necessary to analyze it, draw certain conclusions (for example, writing an informal letter, an essay with elements of exposition, reasoning, narration, argumentation and expressing students' point of view).

© Чиж Р. Н.

Tasks such as answers to questions given after listening to audio tracks are also applicable here. Students must express their opinion on the questions heard. Here, the connection between writing and listening is traced.

Discourse competence in the field of listening. At this stage students can be provided with a text or a passage after getting acquainted with which student should identify the speakers of the listened excerpts, answer the posed questions and choose the correct answers from the given ones. The matching task for better understanding what was heard can also be given.

Texts for forming competence in the field of listening should not be overly complicated, overloaded with unfamiliar vocabulary, collocations, grammar constructions, syntax etc. The tasks used at this level aim to test the completeness and adequacy of understanding of the text and may include topics such as: *«Education in our country and abroad», «Transport», «Environmental issues», «Art and Culture», «Science and human achievements»* and many others. The assignments may also be built by types: to complete the listening passage, to compare the ideas of several passages with similar problems but different content. In addition, students can be asked to watch a film or listen to a presentation in English and then divide the present material into semantic segments and also title them.

It should be placed stress on the fact that at the beginning of listening training texts with simple, unextended sentences are selected. Gradually texts are becoming more complex, having more extended sentences in their composition.

As you can see, the principle of transition from simple to complex is observed in the learning process. Complex structures are mastered by dividing the speech message into smaller parts, semantic fragments. Students study the ways of connecting sentences that make up a specific semantic fragment, determine its structure (subject, beginning and end). Possession of discourse competence in listening presupposes a holistic perception of the text.

Discourse competence in the field of reading. From our point of view, it is possible to develop and form this discourse competence with the help of the following. Firstly, these can be tasks based on choosing a suitable title for the passage read. Passages for this purpose are taken small, but at the same time informative. This simplifies the process of finding the main idea of the passage read, and accordingly, the title. Secondly, these are exercises in choosing the correct ending for short texts from the proposed options. These tasks use simple vocabulary and grammatical structures that are familiar to students, so the work process is dynamic and effective. Thirdly, after reading the text students learn how to answer questions correctly, using all the information they receive. This implies a full understanding of not only the general meaning of the text, but also its details. Fourthly, tasks to replace highlighted words with synonyms are very useful for developing discourse competence in the field of reading. In addition, students must learn to transform the chaotic sequence of parts of the text given to them into a logical whole; accordingly, they restore the logic of the exposition of the entire text. This teaches them effectively to model foreign language discourse.

It is impossible not to mention the use of modern information and communication technologies used in classes, which are closely connected with **media resources.** These resources contain a large number of media texts that make a significant contribution to the development of students' foreign language discourse competence.

© Чиж Р. Н.

By media text we mean any product of the media sphere (films, articles in the press, radio materials, media reports, texts), it is «a sequential combination of verbal and media units that is actualized in a specific media format and united by a common meaning» [5, p. 124]. The special feature and great advantage of media texts are that they contain audio, video content and graphics. The media texts we select for the formation of foreign language discourse competence of students are authentic materials characterized by such a category as polymodality, that is, the use of various ways of presenting the material (sound, picture, gesture).

The advantage of including media texts in English in the educational process is their linguodidactic potential, since they often contain sociocultural and linguistic information. While working with media texts, students become interested in the studied topics, extract information about world events, gain an understanding of regional and cultural information, and actively analyze materials that present background knowledge characterizing the countries of the language. The language of the media is characterized by dynamics, which can be found in authentic materials reflecting modern realities. Studying these materials, students encounter some new forms – neologisms, which undoubtedly expands their professional horizons.

Appealing to media texts from the standpoint of linguodidactics is explained by the fact that, on the one hand, thanks to them we can form discourse competence of students, on the other hand, media texts allow us to develop the professional discursive personality of students, which is quite understandable, since we can find a large number of different types of discourse in them, note the diversity of different speech tactics and strategies, and also become familiar with the specifics of constructing texts on their basis in the professional sphere.

The method for developing foreign language discourse competence of students of the humanitarian (non-philological) fields of study that we have developed is as follows.

At the first stage, a type of discourse that will be relevant for students is selected by the teacher: journalistic discourse, culturological discourse, art historical discourse etc. Focusing on a specific type of discourse is carried out by reading professionally oriented texts, completing various tasks after watching video fragments or listening to audio recordings. Thanks to immersion in a professional context with the help of detailed discourse analysis, students master the features of a given type of discourse (structure, composition, semantics, logic, language).

We check the assimilation of the material at this stage using the following tasks:

– *Formulate briefly the idea of the present text (video, audio track);*
– *Note the characteristic features of the structure of the given discourse;*
– *Write out the words, terms that are related to the presented discourse;*
– *Reread the text, answer the questions;*
– *Listen to the audio (watch video) again and replay the part where…follows;*
– *Reconstruct the discourse using the keywords provided.*

At the second stage of training, students either watch or listen to several more samples of discourse of their professional sphere, after which they perform exercises to practice expressions and language means used in this discourse. Particular emphasis is placed on examining the communicative situation of the

© Чиж Р. Н.

presented task, analyzing the verbal and non-verbal behavior of communicants, interpreting strategies and tactics, and taking into account the communicative intentions of communicants.

To check the assimilation of the material similar tasks can be applied here:

– *Relying on the interlocutor's remarks, model a specific discourse;*
– *Simulate a specific discourse by inserting missing fragments;*
– *Based on a given situation, model a specific discourse.*

The third stage is the practice stage. It is implemented as follows. There are two options for implementing this stage. In the first option, the teacher distributes among the students the type of discourse, within which they will have to demonstrate their discursive skills and abilities; in the second option, the students themselves can choose the type of discourse, expressing their desire. This stage stimulates students to independently create their own discursive statements. At the end of this stage, a detailed analysis of the students' discourse fragment is carried out. A joint discussion of the original communicative goal of the task and its result, that is, the communication situation, takes place. At the same time, the correctness of the design of the discourse fragment from the point of view of language is noted, the mistakes made by the students and the ways to eliminate them are discussed.

The benefits of using media texts in language teaching are obvious – they contain valuable information (sociocultural, linguistic, professional, etc.), which is important from the point of view of developing students' foreign language discourse competence.

We believe that foreign language discourse competence of students can be also developed by dint of such an effective tool as ***artificial intelligence technologies***, for example, the ChatGPT, neural network developed by OpenAI and focused on user interaction in a dialog format. When used wisely and as an additional auxiliary tool, a student can apply a neural network when he or she needs to quickly translate unfamiliar words, find examples of the use of words and expressions in a certain context, select synonyms and antonyms for words and expressions when it is necessary to classify words into certain thematic groups or categories, and comprehensively master the terminology of a future profession. For example, by means of the neural network Retext.ai it is possible to check spelling and punctuation, get an explanation of the topic, as well as an exercise to consolidate the rules.

Artificial intelligence technologies can also be useful when a teacher needs to prepare a large amount of educational material for students in a short period of time: «In cases where there is a lack of information, artificial intelligence can create it» [13, p. 283].

Neural networks can be used to practice writing skills in English. The chatbot is able to select the right words, slightly correct the structure of the text, add complex vocabulary, lengthen or shorten the text when necessary. There are also options for conducting dialogues with the bot on a specific topic, thereby introducing you to the colloquial vocabulary, grammatical constructions, and speech cliches of the professional field.

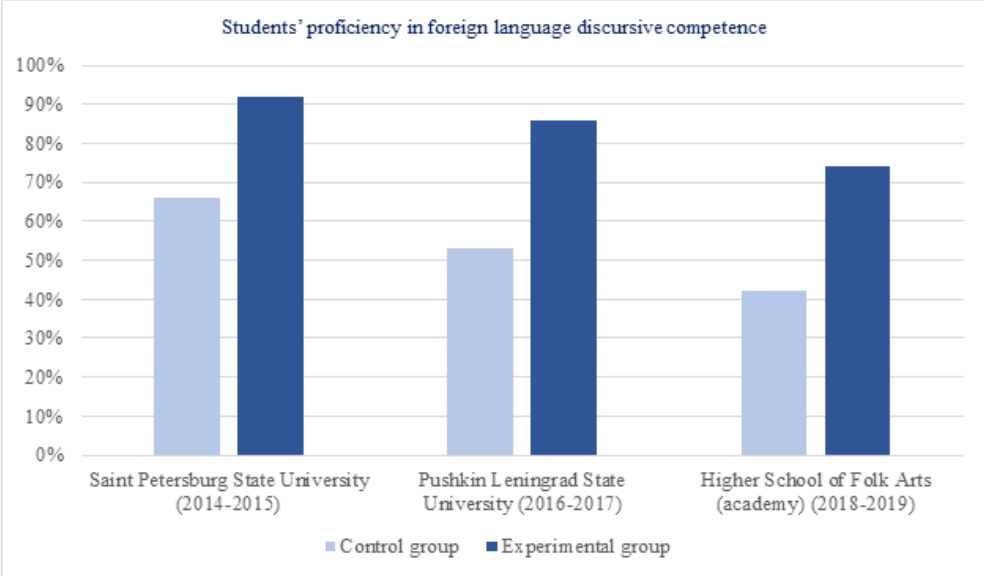
Artificial intelligence technologies can be used to improve reading skills. The bot can provide a list of complex words with their translation and definition. There are neural networks that allow you to create articles, materials based on

© Чиж Р. Н.

keywords, slogans, headlines, for example Hypotenuse AI. There are neural networks for generating images, for example, Mind journey, with which you can create the necessary images for presentations, as well as supplement them with text. At the same time, it must be said once again that it is not possible to fully rely on neural networks in teaching a foreign language, since artificial intelligence currently does not know how to adapt the material for those students who have just started learning a language. It is often very difficult to find the necessary material, adjust the level of chat proficiency to your level, there is a lack of good materials in a certain area of students' knowledge. Chat often makes mistakes in the use of vocabulary and grammar, as it works with a large amount of unverified information, blindly reproduces and repeats information, so it will not be able to explain to you why it used this or that construction. ChatGPT is not ideal for practicing conversational skills. It adapts to your needs, while language skills are developed in the process of communicating with different interlocutors. We can conclude and agree with the scientists that artificial intelligence should be considered «...as an additional tool for language learning that enhances traditional methods, rather than replacing human interaction» [14, p. 240].

Results

The results of the research can be seen in the following histogram:



Criteria for evaluating discourse models of utterance

The main requirements for constructing a discourse are: wholeness, completeness, compositional formality, compliance with the requisite communicative purpose and the style, taking into account the specifics of the context, participants and situations of communication.

Criteria:

C1 – content, solving a communication problem,
C2 – interlocutors' interaction,
C3 – correctness of speech (vocabulary, grammar),
C4 – pronunciation.

© Чиж Р. Н.

Criteria of evaluating	Level of development of foreign language discourse competence
The task is completely done. **C1:** communication was successfully completed; the goal was fully achieved; the topic was fully covered; sociocultural knowledge is used correctly, that is, in accordance with the communication situation. **C2:** skills and abilities of verbal interlocutors' interaction are excellent: the student has mastered communication etiquette, is an active, concerned interlocutor, maintaining a conversation. **C3:** the student's speech is distinguished by a rich vocabulary; the student demonstrates a variety of grammatical constructions that correspond to the communicative task; there are mistakes not hindering general understanding. **C4:** Phonetic mistakes are not made by the student, all sounds in the conversation are pronounced correctly, and the correct intonation is observed.	**91–100 advanced**
The task is done. **C1:** the goal of the task is achieved; the topic has not been fully expanded; sociocultural knowledge is used mainly in accordance with the task. **C2:** the student demonstrates skills and abilities of verbal interaction with the interlocutor; has communicative etiquette; observes the order of exchange of remarks in a conversation, sometimes there is a problem with understanding the interlocutor, the student does not always observe the rules of politeness. **C3:** the student uses vocabulary that is mostly consistent with the task, but the choice of certain words is not always justified, there are also some inaccuracies in their use. The constructions used generally correspond to the task; errors are allowed that do not impede understanding. **C4:** the intonation rules are observed; phonemic and grammatical errors are not allowed; all sounds in the flow of speech are pronounced correctly.	**71–90 high**

© Чиж Р. Н.

The task is partially done. **C1:** the communication goal is achieved, but the student did not fully cover the topic. Sociocultural knowledge is used mainly in accordance with the task. **C2:** the student does not have a developed ability to verbally interact with the interlocutor; does not maintain dialogue/ polylogue; largely depends on the help of the partner; in most cases does not observe the rules of politeness. **C3:** a limited vocabulary is used, which is insufficient to complete the task. There are a lot of mistakes making it difficult to understand what is being said. **C4:** there are gross phonemic / grammatical mistakes that are unacceptable; in most cases sounds in speech are pronounced correctly, intonation is mostly correct.	**51–70 average**
The task is not done. **C1:** the goal is not achieved. **C2:** it is not possible to maintain a conversation. **C3:** the vocabulary is insufficient to complete the task. Grammatical constructions are used incorrectly, which makes it impossible to complete the task. **C4:** the speech is not perceived by ear due to a large number of phonemic and grammatical errors and incorrect pronunciation of many sounds.	**0–50 low**

Conclusion

Discourse-oriented approach seems to be extremely relevant in teaching foreign languages of students of non-linguistic specializations. The process of forming students' discursive competence who are taught non-linguistic profiles is a long-term, purposeful, didactically organized and controlled process that ensures the gradual advancement of a humanities student from educational and academic to professional activity. The prerequisites for the implementation of an effective methods for teaching foreign language discourse competence are: creation of such psychological and pedagogical conditions in foreign language classes that form students' positive motivation for studying, taking into account the students' interests and needs; rational selection of educational content (presentation of relevant discursive genres and the most relevant topics for study), active involvement of students in problem-solving and interactive tasks, as well as the creation of a system of communication strategies aimed at optimizing the comprehensive interaction of subjects of the educational environment.

© Чиж Р. Н.

References

1. **Arutyunova, N. D.** Discourse / N. D. Arutyunova // Linguistic encyclopedic dictionary / Chief ed. V. N. Yartseva. – Moscow, 1990. – P. 136–137. – EDN RXSTYX (in Russian).
2. **Blommaert, J.** Critical discourse analysis / J. Blommaert, C. Bulcaen // Annual review of anthropology. – 2000. – Vol. 29, № 1. – P. 447–466. – DOI 10.1146/annurev.anthro.29.1.447 (in English).
3. **Chernyavskaya, V. Ye.** Discourse as an object of linguistic research / V. Ye. Chernyavskaya // Text and discourse. Problems of economic discourse : collection of scientific papers / [Ed. by V. E. Chernyavskaya]. – St. Petersburg, 2001. – P. 11–22. – EDN TCJLWL (in Russian).
4. **Chizh, R. N.** Discourse of professional communication in the social and humanitarian sphere: teaching methods in a non-linguistic university / R. N. Chizh // Bulletin of Lugansk state pedagogical university. – 2025. – № 1(124). – P. 138–145. – EDN ZLWGHF (in Russian).
5. **Dobrosklonskaya, T. G.** Mediatextology: a systemic approach to the study of the format and genre diversity of modern media speech / T. G. Dobrosklonskaya, N. B. Smolskaya // Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal. – 2023. – Vol. 26, № 4. – P. 118–135. – EDN LWEQQO (in Russian).
6. **Foucault, M.** Fearless Speech / M. Foucault ; Ed. by Joseph Pearson. – Los Angeles : Semiotext(e), 2001. – 183 p. – URL: https://openlibrary.org/books/OL3583307M/Fearless_Speech (date of access: 09.02.2026). – Text : electronic (in English).
7. **Gorbunov, A. G.** Discursive foreign language competence: an ontological approach / A. G. Gorbunov // Bulletin of Tomsk state pedagogical university. – 2014. – № 6(147). – P. 167–171. – EDN SGMFMV (in Russian).
8. **Karasik, V. I.** About the types of discourse / V. I. Karasik // Language Personality: Institutional and Personal Discourse : collection of scientific papers / Ed. by V. I. Karasik and G. G. Slyshkin. – Volgograd, 2000. – P. 5–20. – EDN VWHLIZ (in Russian).
9. **Kibrik, A. Ye.** Modeling of language activity in intellectual systems / A. Ye. Kibrik. – Moscow : Nauka, 1987. – 280 p. – EDN RTAKHV (in Russian).
10. **Krasnykh, V. V.** Fundamentals of psycholinguistics and communication theory : a course of lectures / V. V. Krasnykh. – Moscow : ITDGK Gnozis, 2001. – 270 p. – EDN QXPHEJ (in Russian).
11. **Molodychenko, Ye. N.** Discursive practices in genre, representational and metapragmatic aspects: an analysis of English language lifestyle discourse and the discourse of presidential rhetoric : Abstract of thesis dis. for the academic degree of Doctor of philol. sci. / Ye. N. Molodychenko. – Moscow : Moscow City Pedagogical University, 2023. – 42 p. – URL: https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2023/10/Avtoreferat-3.pdf?ysclid=mionnaoijn30972572 (date of access: 09.02.2026). – Text : electronic (in Russian).
12. **Sukhomlinova, M. A.** Discursive genres of academic communication: linguistic and stylistic aspect : Abstract of thesis dis. for the academic degree of Doctor of philol. sci. / M. A. Sukhomlinova. – Maykop : Adyghe State University, 2023. – 55 p. – URL: https://www.adygnet.ru/upload/iblock/53f/exhdht0qteyk2b4cfc6uq7eysklw36tx/%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%

© Чиж Р. Н.

B0%D1%82%20%D0%B4%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8.pdf (date of access: 09.02.2026). – Text : electronic (in Russian).

13. **Sysoyev, P. V.** Students' integration of generative artificial intelligence tools into their final qualifying works on foreign language teaching methodology / P. V. Sysoyev, M. N. Yevstigneyev // Language and Culture. – 2025. – № 72. – P. 278–295. – EDN INFXWO (in Russian).
14. **Titova, S. V.** The structure of a foreign language teacher's professional competence in the use of artificial intelligence / S. V. Titova, I. V. Kharlamenko // Language and Culture. – 2025. – № 69. – P. 220–246. – DOI 10.17223/19996195/69/11 (in Russian). – EDN ECEBOI (in Russian).
15. **Wood, L. A.** Doing discourse analysis : Methods for studying action in talk and text / L. A. Wood, R. O. Kroger. – London : Sage Publications, 2000. – 255 p. – URL: https://openlibrary.org/books/OL6775750M/Doing_discourse_analysis (date of access: 09.02.2026). – Text : electronic (in English).
16. **Yakobson, R.** Texts, documents, research / R. Yakobson ; Ed. by H. Baran, S. Gindin. – Moscow : Russian state university for the humanities, 1999. – 918 p. – EDN PVEDIX (in Russian).

Чиж Р. Н.

Дискурс-ориентированный подход в системе обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений

В данной статье исследуется проблема формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов гуманитарных (неязыковых) направлений подготовки в высших учебных заведениях; дается определение понятию дискурса, иноязычной дискурсивной компетенции студентов вуза; описывается методика, способствующая формированию, развитию и закреплению иноязычной дискурсивной компетенции, реализуемая на занятиях по английскому языку со студентами гуманитарных направлений подготовки; также отмечается важность использования медиаресурсов и роль применения технологий искусственного интеллекта в развитии иноязычной дискурсивной компетенции студентов.

Ключевые слова: *обучение иностранному языку, дискурс, дискурс-ориентированный подход, иноязычная дискурсивная компетенция, неязыковые вузы*

© Чиж Р. Н.

УДК 004.89:37.018

Швыров Вячеслав Владимирович,
канд. физ.-мат. наук, доцент,
доцент кафедры информационных
образовательных технологий и систем
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
slshj@yandex.ru

Капустин Денис Алексеевич,
д-р техн. наук, доцент, заведующий
кафедрой информационных
образовательных технологий и систем
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
kap-kapchik@mail.ru

Суворова Евгения Юрьевна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры информационных
образовательных технологий и систем
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
suvorova.itstep@ya.ru

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

Анализ больших языковых моделей в задачах формирования индивидуальных образовательных траекторий будущих IT-специалистов

В работе представлен комплексный анализ возможностей и ограничений применения больших языковых моделей для построения индивидуальных образовательных траекторий в IT-образовании. Основное внимание уделено методологии гибридного подхода, при котором генеративный потенциал LLMs сочетается с диагностическими и планирующими модулями интеллектуальных тьюторских систем, что обеспечивает адаптивность и педагогическую обоснованность. В статье проанализированы перспективные педагогические сценарии, такие как динамическая адаптация практических заданий и формирование содержательной обратной связи на основе анализа программного кода. Отмечается, что вопрос долгосрочной эффективности требует дальнейших исследований. Сформулированы практические рекомендации для интеграции технологий в образовательный процесс и перспективные направления для будущих изысканий.

© Швыров В. В., Капустин Д. А., Суворова Е. Ю., Зинченко В. О.

Ключевые слова: *адаптивное обучение, большие языковые модели, гибридные архитектуры, индивидуальные образовательные траектории, интеллектуальные тьюторские системы, IT-образование*

Введение

Современная образовательная парадигма подготовки IT-специалистов требует сочетания глубоких теоретических знаний и широкого спектра практических компетенций, постоянно обновляющихся в условиях быстрых технологических изменений. Индивидуализация обучения и формирование адаптивных образовательных траекторий признаны важнейшими инструментами повышения качества подготовки специалистов, поскольку позволяют учитывать уровень предшествующей подготовки, темп усвоения материала, профессиональные интересы и карьерные цели обучающихся [5; 14]. В последние несколько лет появление и бурное развитие больших языковых моделей (БЯМ, англ. Large Language Models – LLMs), основанных на архитектуре Transformer, которая использует механизм параллельной обработки данных и контекстного анализа текста, создает принципиально новые возможности для автоматизации персонализации и сопровождения образовательного процесса. Эти модели способны генерировать тексты, объяснения, задания и оценочные суждения [6]. Вместе с тем, это порождает ряд проблем научного и прикладного характера. Как гарантировать качество и достоверность автоматически генерируемых материалов? Как интерпретировать выводы модели в терминах образовательных компетенций? Как обеспечить соблюдение этических и нормативных требований при обработке персональных данных? Как верифицировать учебные траектории, сформированные с участием генеративного искусственного интеллекта?

Актуальность исследования обусловлена нарастающим противоречием между стремительным проникновением больших языковых моделей в образовательную практику и отсутствием системного научного понимания их долгосрочной эффективности и оптимальных путей интеграции, особенно в области подготовки IT-специалистов, где требования к актуальности знаний и персонализации обучения особенно высоки.

В этой связи, *целью работы* является комплексный анализ возможностей LLMs для формирования индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ), направленный на преодоление существующего разрыва между технологическим потенциалом и педагогической практикой. Для ее достижения предполагается систематизировать текущий опыт и выявить перспективные направления целенаправленного использования LLMs в подготовке IT-специалистов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Проведена систематизация архитектурных подходов к интеграции больших языковых моделей в процесс формирования ИОТ, в результате чего выделены и охарактеризованы три ключевых гибридных шаблона: 1) LLM как генератор с верификацией; 2) гибридный диалоговый тьютор; 3) персонализированные модели, специфичные для задач педагогического проектирования.

© Швыров В. В., Капустин Д. А., Суворова Е. Ю., Зинченко В. О.

2. На основе контент-анализа материалов ведущей международной конференции EDM выявлены и структурированы актуальные тренды развития технологий интеллектуального анализа образовательных данных, что позволило обнаружить фундаментальные изменения в сторону мультимодальных и генеративных LLMs при одновременном усилении внимания к вопросам педагогической обоснованности и этики.

3. Определены и содержательно раскрыты специфические вызовы и перспективные сценарии применения LLMs именно для IT-образования, включающие динамическую генерацию практико-ориентированных заданий, анализ программного кода и формирование адаптивных образовательных траекторий, учитывающих быстрое изменение профессиональных стандартов.

Теоретическая значимость работы состоит в развитии теоретических основ педагогического дизайна в условиях цифровой трансформации. Результаты исследования вносят вклад в теорию гибридного обучения, конкретизируя принципы интеграции генеративного искусственного интеллекта в педагогически выверенные структуры интеллектуальных тьюторских систем. Работа способствует уточнению понятийного аппарата в области персонализированного IT-образования и формированию научных представлений о необходимом балансе между технологической автономией и педагогическим контролем.

Практическая значимость определяется сформулированными рекомендациями для различных субъектов образовательной экосистемы. Результаты анализа и выделенные архитектурные шаблоны могут быть использованы разработчиками образовательных технологий при создании новых адаптивных систем. Выявленные перспективные направления задают тематику для прикладных исследований и опытно-экспериментальной работы.

Методологической основой работы выступил системный подход, позволяющий рассматривать интеграцию LLMs как комплексную проблему на стыке технологий, дидактики и педагогического проектирования. Исследование также опирается на *технологический подход*, направленный на анализ инструментальных возможностей и архитектурных решений; *дивергентный подход*, способствующий выявлению множества возможных сценариев и вариантов интеграции моделей в учебный процесс; *личностный подход*, обеспечивающий фокус на индивидуальных потребностях и образовательных результатах студента как центральном элементе проектируемой системы. В процессе исследования применялся комплекс взаимодополняющих **методов**: теоретический анализ научной литературы и публикаций конференций, контент-анализ и категоризация для выявления трендов, метод сравнительного анализа архитектурных решений, а также методологический прием обобщения и систематизации с целью формулирования рекомендаций.

Важно подчеркнуть, что применение больших языковых моделей в образовании не является самоцелью. Они выступают инструментом поддержки педагогических решений, а ядро методологии должно оставаться в руках педагогов и экспертов предметной области. Это принципиальный тезис, отраженный в растущем числе отечественных и зарубежных

© Швыров В. В., Капустин Д. А., Суворова Е. Ю., Зинченко В. О.

исследований [7; 11; 16; 17], выступающих за гибридные архитектуры, которые стратегически объединяют генеративный потенциал LLMs с проверенными педагогическими подходами и системами верификации. Актуальность такого синтеза дополнительно подчеркивается обзорами, которые фиксируют параллельный рост работ по интеграции LLMs в адаптивные среды и обострение дискуссий вокруг педагогической обоснованности и контроля качества таких систем [2; 4; 15].

Эволюция концепции ИОТ в педагогических исследованиях

Концепция индивидуальной образовательной траектории в российской педагогике эволюционировала от теоретического осмысления к практической реализации. Ранние работы заложили основы: Е. П. Носова [8] ввела понятие «способ учебной работы», а В. К. Абросимов и В. В. Лебидько [1] предложили формальный взгляд с позиций информатики. Дальнейшая систематизация уточнила понятийный аппарат и повлияла на нормативные документы. С середины 2010-х акцент сместился на технологические аспекты: алгоритмы проектирования [13] и развитие учебной автономии [9]. Современные исследования интегрируют ИОТ в цифровую среду, связывая ее с профессиональными компетенциями, проектными траекториями [10] и онлайн-обучением [3].

Формирование индивидуальных образовательных траекторий будущих IT-специалистов сопряжено с рядом специфических вызовов, обусловленных динамичностью самой отрасли. В отличие от многих других областей, оно требует не только учета профессиональных стандартов и компетенций, но и решения уникальных задач. К ним относятся: 1) комплексная мультимодальная диагностика навыков, выходящая за рамки тестирования и включающая анализ кода и проектных артефактов; 2) адаптивное моделирование траекторий в условиях быстро меняющихся технологий и неопределенных карьерных сценариев; 3) обеспечение интерпретируемости и прозрачности рекомендаций системы для формирования осознанного выбора обучающегося; 4) строгое соблюдение правовых и этических норм при работе с персональными и учебными данными. Эти особенности подчеркивают необходимость разработки специализированных подходов, интегрирующих возможности LLMs с глубоким пониманием предметной области.

Именно большие языковые модели предлагают мощный инструментарий для решения этих задач и создания по-настоящему адаптивных ИОТ. Ниже представлены перспективные направления их применения:

1. Динамическая генерация и валидация практико-ориентированных заданий, адаптированных под выявленный дефицит навыков и целевой профессиональный профиль.

2. Автоматизированное построение персонализированных «дорожных карт» обучения, которые динамически обновляются на основе прогресса студента и актуальных трендов IT-индустрии.

3. Интеллектуальная диалоговая поддержка, имитирующая роль консультанта для объяснения сложных концепций, анализа ошибок в коде и формирования метакогнитивных навыков [12].

© Швыров В. В., Капустин Д. А., Суворова Е. Ю., Зинченко В. О.

Таким образом, интеграция БЯМ позволяет перейти от статичного планирования к динамическому сопровождению образовательного пути будущего IT-специалиста.

Анализ тенденций использования LLMs в области интеллектуального анализа образовательных данных

Одной из ведущих мировых площадок, на которой представлены актуальные работы, связанные с интеллектуальным анализом данных в области образования, является конференция Educational Data Mining (EDM). Статистический анализ всех публикаций данной конференции за 2023–2025 гг. позволил выделить ряд направлений исследований, которые наиболее динамично развиваются в последние годы. На Рис. 1 представлена диаграмма, иллюстрирующая количество публикаций по каждому из выделенных направлений.

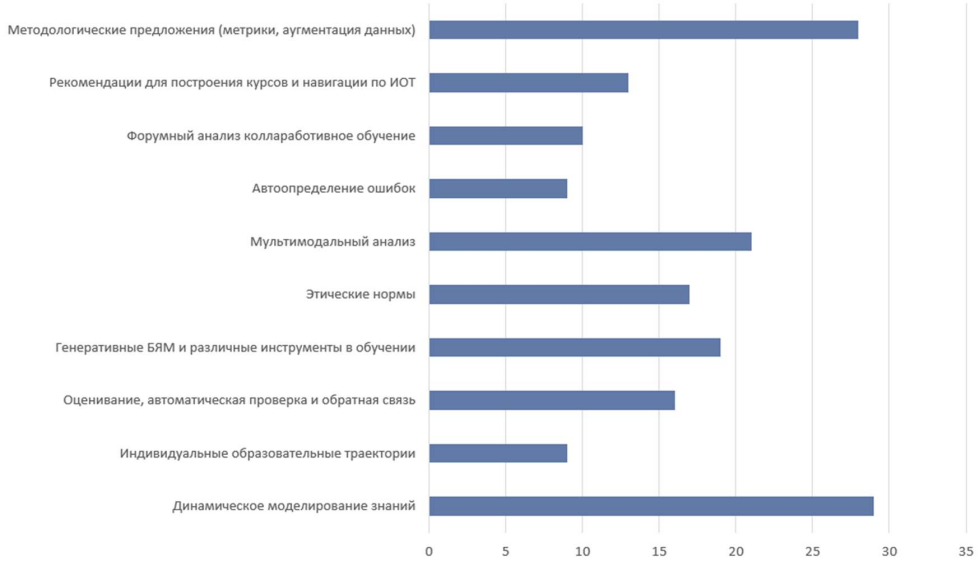


Рис. 1. Работы, связанные с интеллектуальным анализом данных в области образования

Общее количество проанализированных публикаций составило 171 единицу. Можем констатировать растущую роль мультимодальных и генеративных LLMs в процессе формирования и адаптации образовательного контента. Кроме того, в центре внимания научного сообщества находится углубленная персонализация обучения, которая сегодня достигается за счет комбинирования различных технологий: от интеллектуального анализа учебных материалов до нейросетевых алгоритмов, способных динамически формировать индивидуальные учебные планы.

Значительный прогресс отмечается в области автоматизации обратной связи. Генеративные модели используются для проверки заданий, комментирования ошибок и развернутых объяснений, стремясь к качеству, сопоставимому с оценкой преподавателя. При этом исследователи единодушно подчеркивают необходимость сохранения человеческого

© Швыров В. В., Капустин Д. А., Суворова Е. Ю., Зинченко В. О.

контроля и развития систем проверки достоверности выводов, формулируемых искусственным интеллектом.

Перспективным направлением также является мультимодальный анализ, который объединяет различные данные (например, о поведении и внимании студента) для оценки вовлеченности и групповой динамики. Особенно актуально это для области программирования, где ИИ учится не только находить ошибки в программном коде, но и генерировать педагогически выверенные пояснения к ним.

Отметим, что технологическое развитие сопровождается ростом внимания к этическим и нормативным аспектам, таким как обеспечение справедливости алгоритмов, защита персональных данных и воспроизводимость результатов. Растущая сложность этой области фиксируется в многочисленных обзорных работах, систематизирующих достижения и определяющих вектор дальнейших исследований.

Анализ использования LLMs в задачах формирования индивидуальных образовательных траекторий

Применение больших языковых моделей открывает новые возможности для построения индивидуальных образовательных траекторий в подготовке IT-специалистов. Основной потенциал заключается в создании адаптивных учебных сред, где модели способны генерировать практико-ориентированные задания, динамически подстраивая их под текущий уровень студента и актуальные требования профессии. Это приближает образовательный процесс к реальным условиям IT-индустрии, развивая как профессиональные, так и «мягкие» навыки, при особом внимании к формированию компетенций промпт-инжиниринга.

С 2022 г. накоплен значительный опыт эмпирически валидированных применений LLMs в образовании, хотя доказательства долгосрочной эффективности остаются ограниченными. Современные реализации тяготеют к гибридным архитектурам, где большие языковые модели отвечают за генерацию контента, а интеллектуальные тьюторские системы (ITS) – за диагностику и планирование траекторий. Параллельно развиваются методы персонализации через промпт-инжиниринг и дообучение, а также система аудита качества и безопасности.

Можно выделить три основных архитектурных шаблона проектирования образовательных систем на основе больших языковых моделей:

1. LLM как генератор с внешней верификацией – использование моделей как инструмента генерации учебных материалов с обязательной последующей проверкой их содержания.
2. Гибридный диалоговый тьютор – создание гибридных интеллектуальных помощников, сочетающих языковые возможности БЯМ с логикой педагогического планирования.
3. Персонализированные модели – дообучение модели под индивидуальные особенности студента с защитой приватности.

Среди перспективных задач – повышение точности и надежности моделей, разработка метрик для оценки их педагогической эффективности, а также решение вопросов этики и защиты данных. Для IT-образования специфичны автоматизированная оценка программного кода и генерация адаптивных курсов на основе анализа требований IT-сферы.

© Швыров В. В., Капустин Д. А., Суворова Е. Ю., Зинченко В. О.

Несмотря на явный прогресс, сохраняется потребность в долгосрочных исследованиях образовательной эффективности таких систем и разработке стандартов для их безопасного внедрения.

Визуализация ключевых направлений исследования, представленная на Рис. 2, подтверждает многогранность и комплексный характер формирования ИОТ с помощью LLMs.

Рис. 2. Облако релевантных слов для тематики БЯМ в задачах формирования ИОТ

Облако терминов, сгенерированное на основе анализа релевантных публикаций, наглядно демонстрирует, что современная научная повестка сосредоточена не только на технологических аспектах (таких как *RAG, Генерация, Код*), но и на фундаментальных педагогических принципах. В их числе – *Вовлеченность* учащихся, необходимость *верификации* знаний, развитие *компетенции* и обеспечение *справедливости* алгоритмов. Наличие терминов *Этика* и *Опасность* указывает на растущее внимание научного сообщества к рискам и ответственного использованию технологий. Таким образом, рисунок служит емким отражением основной идеи исследования: эффективная интеграция больших языковых моделей в подготовку IT-специалистов требует сбалансированного подхода, находящегося на стыке передовых компьютерных технологий, дидактики и педагогического проектирования.

Выводы

Проведенный анализ подтверждает значительный потенциал больших языковых моделей в построении индивидуальных образовательных траекторий в подготовке IT-специалистов. Исследование показало, что наиболее эффективным подходом является разработка гибридных архитектур, которые интегрируют генеративные возможности БЯМ с диагностическими и планирующими модулями интеллектуальных тьюторских систем. Такой симбиоз позволяет сочетать гибкость и адаптивность нейросетевых моделей с педагогической обоснованностью и контролем качества образовательного процесса.

Основными направлениями применения БЯМ выступают динамическая генерация и валидация практико-ориентированных заданий, автоматизированное построение персонализированных образовательных «дорожных карт», а также интеллектуальная диалоговая

© Швыров В. В., Капустин Д. А., Суворова Е. Ю., Зинченко В. О.

поддержка, имитирующая роль консультанта. Особую ценность для IT-образования представляют возможности БЯМ по анализу программного кода и генерации адаптивных учебных материалов на основе актуальных требований отрасли.

Вместе с тем, исследование выявило ряд существенных вызовов, связанных с необходимостью долгосрочной валидации образовательной эффективности таких систем, обеспечением интерпретируемости их рекомендаций, разработкой адекватных метрик педагогической пригодности и решением этико-правовых вопросов.

На основе проведенного анализа сформулируем следующие рекомендации для различных субъектов образовательной экосистемы. *Разработчикам образовательных технологий* целесообразно сосредоточить усилия на создании гибридных систем с четким разделением функций между генеративными модулями и педагогически обоснованными компонентами диагностики и планирования. В этом контексте для *специалистов в области педагогического дизайна* актуальной задачей становится разработка стандартов верификации и валидации контента, генерируемого БЯМ, включая методики оценки его соответствия образовательным стандартам и профессиональным требованиям. Одновременно *преподавателям и образовательным организациям* рекомендуется активнее вовлекаться в процесс интеграции LLMs, формируя запрос на инструменты, усиливающие, а не заменяющие педагогическую экспертизу, и развивая соответствующие компетенции, включая навыки промпт-инжиниринга. Для *научного сообщества* приоритетными направлениями должны стать организация исследований для оценки долгосрочного воздействия систем на основе БЯМ на образовательные результаты, а также разработка комплексных метрик для оценки их педагогической и экономической эффективности, что в совокупности будет способствовать созданию надежных и этически безопасных образовательных решений.

Перспективы дальнейших исследований видятся в развитии методов обеспечения доверия к системам на основе БЯМ, создании стандартов аудита и этико-правовых рамок их применения, а также в углубленной проработке сценариев использования для развития не только профессиональных, но и метакогнитивных навыков будущих IT-специалистов.

Список литературы

1. **Абросимов, В. К.** Индивидуальные образовательные траектории: формализация выбора, построения, управления / В. К. Абросимов, В. В. Лебидько // Открытое образование. – 2009. – № 4. – С. 4–16.
2. **Амиров, Р. А.** Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования / Р. А. Амиров, У. М. Билалова // Управленческое консультирование. – 2020. – № 3(135). – С. 80–88. – DOI 10.22394/1726-1139-2020-3-80-88.
3. **Давыдова, Т. Е.** Индивидуальная образовательная траектория студента в системе развития его личностного потенциала / Т. Е. Давыдова // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2025. – Т. 11, № 2. – С. 15–34. – DOI 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-2.

© Швыров В. В., Капустин Д. А., Суворова Е. Ю., Зинченко В. О.

4. **Донина, И. А.** Искусственный интеллект в современном образовании: возможности и угрозы / И. А. Донина, С. Н. Воднева, М. Н. Михайлова // Психолого-педагогический поиск. – 2021. – № 1(57). – С. 17–29. – DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.002.
5. **Индивидуальные** образовательные траектории студентов в проектной деятельности / П. С. Минакова, В. Б. Колычева, Е. В. Кравченко, О. К. Титова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 4(37). – С. 160–164. – DOI 10.26140/anip-2021-1004-0039.
6. **Использование** больших языковых моделей для классификации некоторых уязвимостей в программном коде / В. В. Швыров, Д. А. Капустин, Р. Н. Сентяй, Т. И. Шулика // Программная инженерия. – 2024. – Т. 15, № 9. – С. 465–475. – DOI 10.17587/prin.15.465-475.
7. **Корчагин, С. А.** Анализ тенденций применения технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере / С. А. Корчагин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2021. – Т. 21, № 1. – С. 37–42. – DOI 10.18500/1818-9601-2021-21-1-37-42.
8. **Носова, Е. П.** Индивидуальная образовательная траектория: сущность и механизмы проявления / Е. П. Носова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 12(91). – С. 138–144.
9. **Приходченко, Е. И.** Индивидуальная образовательная траектория как способ развития самостоятельной учебной деятельности / Е. И. Приходченко, Н. И. Бойко // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – № 1. – С. 65–76.
10. **Сафонов, К. Б.** Реализация индивидуальных образовательных траекторий студентов вуза как фактор обеспечения качества образования / К. Б. Сафонов // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5, № 10. – С. 63–68.
11. **Скворчевский, К. А.** Современные адаптивные и интеллектуальные цифровые системы обучения: механизмы и потенциал / К. А. Скворчевский, О. В. Дятлова // Вопросы образования. – 2024. – № 3(2). – С. 299–337. – DOI 10.17323/vo-2024-19751.
12. **Швыров, В. В.** Методы анализа безопасности программного кода на языке Python с использованием инструментальных средств для статического анализа / В. В. Швыров, Д. А. Капустин, Р. Н. Сентяй // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 5, Гуманитарные науки. Технические науки. – 2023. – № 3(108). – С. 96–106. – EDN WQTUDK.
13. **Шеманаева, М. А.** Индивидуальная образовательная траектория как форма синхронно-асинхронной образовательной деятельности / М. А. Шеманаева // Концепт. – 2017. – № 9. – С. 29–39. – DOI 10.24422/MCITO.2017.9.7470.
14. **Шилова, Л. В.** Индивидуальная образовательная траектория студента как инновационная модель профессионального и личностного развития / Л. В. Шилова, Л. Ю. Фетисова // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 7. – С. 40–43.

© Швыров В. В., Капустин Д. А., Суворова Е. Ю., Зинченко В. О.

15. **Large Language Models** for Education: A Survey and Outlook / S. Wang, T. Xu, H. Li [et al.]. – Text : electronic // ArXiv : [website]. – URL: https://arxiv.org/abs/2403.18105 (date of access: 27.11.2025).
16. **Mousavinasab, E.** Intelligent tutoring systems: a systematic review of characteristics, applications, and evaluation methods / E. Mousavinasab, N. Zarifsanaiey, S. R. Niakan Kalhori [et al.] // Interactive Learning Environments. – 2021. – Vol. 29, № 1. – P. 142–163.
17. **Urdaneta-Ponte, M. C.** Recommendation systems for education: Systematic review / M. C. Urdaneta-Ponte, A. Mendez-Zorrilla, I. Oleagordia-Ruiz // Electronics. – 2021. – Vol. 10, № 14. – P. 1611.

Shvyrov V. V.,
Kapustin D. A.,
Suvorova E. Yu.,
Zinchenko V. O.

Analysis of Large Language Models in Forming Individual Educational Trajectories for Future IT Specialists

The paper presents a comprehensive analysis of the possibilities and limitations of using large language models to build individual educational trajectories in IT education. The primary focus is on the methodology of a hybrid approach that combines the generative potential of LLMs with the diagnostic and planning modules of intelligent tutoring systems, ensuring adaptability and pedagogical validity. The article analyzes promising pedagogical scenarios, such as the dynamic adaptation of practical tasks and the generation of substantive feedback based on code analysis. It is noted that the question of long-term effectiveness requires further research. Practical recommendations for integrating these technologies into the educational process and prospective directions for future inquiries are formulated.

Key words: *Adaptive learning, Large Language Models, hybrid architectures, individual educational trajectories, intelligent tutoring systems, IT education*

© Швыров В. В., Капустин Д. А., Суворова Е. Ю., Зинченко В. О.

УДК 378.147:621.039

Яковенко Татьяна Викторовна,
д-р пед. наук, доцент,
профессор кафедры автоматизированного управления
и инновационных технологий
ФГБОУ ВО «ДонГТУ»
jakovenkot@mail.ru

Метод сквозного проектного преемства как педагогическая стратегия непрерывного развития проектно-исследовательских компетенций будущих специалистов

В статье обосновывается метод сквозного проектного преемства как инновационная педагогическая стратегия, обеспечивающая этапное, непрерывное и системное формирование проектно-исследовательских компетенций студентов технического вуза. Раскрываются его теоретические основы, опирающиеся на идеи проектного обучения, принцип преемственности и спиральной организации учебного содержания. Представлена модель реализации метода при обучении студентов по направлению подготовки «Автоматизация технологических процессов и производств» с акцентом на использование российского оборудования и программного обеспечения. Обоснованы теоретическая и практическая значимость подхода для подготовки инженеров в условиях технологического суверенитета.

Ключевые слова: *сквозное проектное преемство; проектно-исследовательская компетенция; инженерное образование; преемственность; компетентностный подход, цифровая трансформация*

Мы считаем, что в последние десятилетия система высшего образования как в России, так и во всём мире переживает масштабные трансформации, обусловленные глобальными технологическими сдвигами – прежде всего цифровизацией и интеграцией искусственного интеллекта [10, с. 68]. Нельзя не согласить с Т. Г. Везировым в том, что в этих условиях особую значимость приобретает ещё один аспект трансформации подготовки будущих специалистов – их способность эффективно осуществлять исследовательскую деятельность, в том числе с опорой на цифровые технологии [2]. Современное высшее техническое образование сталкивается с необходимостью перехода от фрагментарной передачи знаний к целенаправленному, непрерывному развитию у студентов проектно-исследовательских компетенций – способности самостоятельно выявлять инженерные проблемы, формулировать гипотезы, проектировать и реализовывать технические решения, оценивать их эффективность и вносить корректировки на основе анализа результатов. В условиях ускоряющейся цифровой трансформации промышленности и политики технологического суверенитета такие компетенции становятся ключевым ресурсом профессиональной устойчивости инженера. Ученые указывают, что сегодня наука

© Яковенко Т. В.

в Российской Федерации носит инновационный характер, и её перспективы напрямую связаны с эффективностью исследовательской работы [7].

Актуальность темы обусловлена растущим разрывом между академическим знанием и требованиями реального сектора экономики, где жизненный цикл инженерного проекта может занимать годы и требует преемственности между этапами проектирования, внедрения и модернизации. При этом традиционные формы проектного обучения, реализуемые в рамках одного курса или семестра, зачастую не обеспечивают достаточной глубины и системности [4].

Степень разработанности проблемы в педагогической науке достаточно высока в части отдельных компонентов. Так, Н. В. Чигиринская, М. И. Андреева, Е. А. Смирнов рассматривают данную дефиницию через способность самостоятельно выявлять, формулировать и решать актуальные социальные или технические проблемы путём проектирования и реализации исследовательской деятельности, включая целенаправленное преобразование её содержания, форм и методов, а также последующую рефлексию на полученные результаты и собственный познавательный опыт [6]. Аналогичные определения дают Н. А. Ухина [9], О. Е. Акулич и Н. А. Пахомова [1] и А. С. Корзунина [3]. Ю. Л. Нетунаева определяет проектно-исследовательскую компетенцию как «совокупность знаний в определённой области, опыта, мотивации студента, знаний о структуре проектной и исследовательской деятельности; наличие проектных и исследовательских умений <…> ; способности применять эти знания и умения как в профессиональной, так и в социальной деятельности» [5, с. 46]. В. О. Зинченко и А. Р. Сергиенко рассматривают данную компетенцию как «динамично развивающуюся интегративную систему, объединяющую специальные знания, умения и навыки, профессионально значимые личностные качества, а также мотивационно-ценностные установки, позволяющие эффективно организовывать проектно-исследовательскую деятельность» [8, с. 79]. Однако вопросы организации долгосрочной, межкурсовой проектной деятельности, обеспечивающей преемственность компетенций и ориентированной на отечественные технологии, остаются недостаточно изученными.

Цель статьи – обосновать метод сквозного проектного преемства как педагогическую стратегию, обеспечивающую непрерывное, системное и нарастающее развитие проектно-исследовательских компетенций студентов технического университета, и представить его практическую реализацию с акцентом на российское программное и аппаратное обеспечение.

Научная новизна заключается в разработке модели сквозного проектного преемства, интегрирующей этапы бакалавриата и магистратуры в единый цикл проектно-исследовательской деятельности с использованием отечественных технических средств.

Теоретическая значимость состоит в расширении понятийного аппарата педагогики высшей школы за счёт обоснования метода сквозного проектного преемства как синтетической стратегии, объединяющей проектный подход, принцип преемственности и компетентностную парадигму.

Практическая значимость обусловлена возможностью тиражирования модели в других технических вузах и её вкладом в повышение

© Яковенко Т. В.

трудоустраиваемости выпускников на предприятиях, использующих российские автоматизированные решения.

Методология и методы исследования. В целях теоретического обоснования проблемы был осуществлён анализ научно-методической литературы и интернет-ресурсов, относящихся к теме исследования. В работе использовались такие методы, как анализ, синтез, а также экспертная оценка ведущих специалистов в данной области.

Метод сквозного проектного преемства (СПП) представляет собой синтетическую педагогическую технологию, интегрирующую элементы проектного обучения, теории преемственности, компетентностного подхода и концепции спирального учебного проектирования.

Проектная педагогика берёт начало в трудах Дж. Дьюи и У. Килпатрика, которые рассматривали обучение как процесс «обучения через действие». В отечественной традиции принципы проектного подхода развивались С. Т. Шацким, Л. С. Выготским и др. Особенно значима концепция учебного проекта как социально значимой деятельности, в которой студент выступает субъектом проектирования. В контексте СПП проект становится долгосрочной, многоуровневой деятельностью, выходящей за рамки одного курса.

Принцип преемственности и непрерывности образования предполагает, что каждый последующий этап обучения логически опирается на предыдущий. Л. С. Выготский акцентировал внимание на «зоне ближайшего развития», где новое знание строится на уже усвоенном. Л. В. Занков развил эту идею в концепции непрерывного развивающего обучения. СПП реализует этот принцип, создавая единую образовательную траекторию, в которой знания реплицируются и углубляются от курса к курсу.

Спиральная модель учебной программы Дж. Брунера предполагает многократное возвращение к ключевым понятиям на всё более высоком уровне сложности. В СПП это реализуется через постепенное усложнение проекта: от базовой автоматики (2 курс) к интегрированным SCADA-системам (3–4 курс), и далее – к цифровым двойникам и машинному обучению (магистратура).

Наконец, компетентностный подход, закреплённый в ФГОС ВО 3++, требует формирования не отдельных знаний, а интегративных способностей. СПП создаёт условия для формирования проектно-исследовательских компетентностей студентов, поскольку проект требует не только инженерных знаний и умений, но и способности разрабатывать технические и математические модели, склонности к критической оценке собственных решений и работе с неопределённостью, готовности к междисциплинарной интеграции знаний.

Сквозное проектное преемство объединяет эти идеи в единый педагогический механизм: проект, начатый на первом или втором курсе, передаётся на следующий уровень подготовки, где углубляется, дополняется новыми модулями, техническими решениями или исследовательскими компонентами. Такой подход способствует:

– формированию у студентов чувства ответственности за долгосрочный результат;

– развитию системного инженерного мышления;

© Яковенко Т. В.

– преодолению фрагментарности знаний за счёт их многократного применения и расширения;

– развитию коммуникативных и кооперативных навыков между студентами разных возрастных и академических групп.

На основе теоретических положений, рассмотренных выше, была разработана педагогическая модель сквозного проектного преемства. Модель представляет собой целостную систему, включающую цели, содержание, организационные формы, механизмы преемственности и критерии оценки результатов на каждом этапе. Она состоит из следующих взаимосвязанных компонентов:

Целевой компонент. Основная цель модели – формирование у студентов устойчивых проектно-исследовательских компетенций, обеспечивающих способность к непрерывному развитию инженерного проекта от постановки задачи до внедрения и модернизации. Второстепенные цели включают: развитие системного мышления, укрепление профессиональной идентичности, освоение отечественных технологических стандартов и умение работать в условиях межкурсовой кооперации.

Содержательный компонент. Проект строится вокруг реальной инженерной задачи, релевантной для промышленности региона (в данном случае – автоматизация термических процессов). Содержание проекта на каждом этапе соотносится с учебными дисциплинами текущего курса и наращивает сложность в соответствии с принципом спирали Брунера: от базовой автоматики – к интеллектуальным системам.

Организационно-технологический компонент. Модель предполагает:

– поэтапную реализацию проекта на 2–4 курсах бакалавриата и в магистратуре;

– единое курирование преподавателем-наставником на всех этапах;

– передачу артефактов (техническая документация, исходный код, схемы, отчёты) через цифровой репозиторий;

– совместные защиты с участием студентов-«предшественников» и «преемников»;

– вовлечение промышленных партнёров на этапах оценки и возможного внедрения.

Ресурсный компонент. Модель опирается на использование: учебного оборудования на базе российских ПЛК, датчиков и IoT-модулей; отечественного программного обеспечения.

Оценочный компонент. Преемственность обеспечивается не только передачей содержания, но и едиными критериями оценки на всех этапах, включающими:

– полноту и корректность технической документации;

– совместимость решений с архитектурой предыдущих версий;

– уровень инновационности и глубины исследовательской составляющей (особенно на магистерском уровне);

– соответствие требованиям отраслевых стандартов РФ и ГОСТ.

Модель сквозного проектного преемства, таким образом, представляет собой динамическую, адаптивную систему, в которой каждый участник вносит вклад в общий результат, формируя у себя не только технические, но и профессионально-этические качества инженера нового поколения. Она

© Яковенко Т. В.

обеспечивает вертикальную интеграцию учебных планов, горизонтальную связь между дисциплинами и практико-ориентированную направленность всего образовательного процесса.

В Донбасском государственном техническом университете (ДонГТУ) метод сквозного проектного преемства начал применяться в образовательном процессе по направлению подготовки «Автоматизация технологических процессов и производств», с акцентом на использование отечественного оборудования и программного обеспечения. Данный подход соответствует государственной политике импортозамещения и направлен на формирование у студентов компетенций, востребованных на предприятиях промышленности ЛНР и Российской Федерации, где активно внедряются российские автоматизированные системы.

В рамках метода разрабатывается единый сквозной проект «Автоматизированная система управления температурным режимом термической печи», реализуемый последовательно студентами 2–4 курсов бакалавриата и магистратуры с использованием отечественной элементной базы и российского ПО.

Этапы реализации проекта с применением российских решений:

2 курс. В рамках дисциплин «Технологические процессы автоматизированного производства» и «Технические измерения и приборы» студенты проектируют базовую систему автоматизации с использованием программируемого логического контроллера (ПЛК) «ОВЕН ПЛК210» – одного из наиболее распространённых российских контроллеров. Программирование ПЛК осуществляется в отечественной среде OwenLogic, совместимой с IEC 61131-3. На этом этапе разрабатывается функциональная схема автоматизации и осуществляется моделирование в SimInTech – российском аналоге MATLAB/Simulink для системного моделирования.

3 курс. После освоения курсов «Средства автоматизации и управления», «Моделирование систем и процессов» и «Цифровые устройства в автоматизации» студенты интегрируют систему с российской SCADA-системой «Trace Mode» (разработчик — компания «AdAstra»).

4 курс. На этапе изучения дисциплин «Проектирование автоматизированных систем», «Интегрированные системы проектирования и управления» и «Разработка прикладных SCADA-систем» студенты дополняют проект модулем удалённого мониторинга с использованием российского IoT-шлюза «Микран Промышленный» или ПЛК с встроенной поддержкой MQTT от «ОВЕН». Данные передаются в облачную платформу «Контур.Промышленность» (разработка группы «СКБ Контур») или в локальное решение на базе ОС «Астра Линукс» с развёрнутой SCADA-инфраструктурой. Разрабатывается регламент технического обслуживания, соответствующий требованиям ГОСТ и отраслевых стандартов РФ.

Магистратура. Проект развивается в научно-исследовательском направлении: «Адаптивное управление термическими процессами на основе отечественных цифровых двойников и методов машинного обучения». Магистранты используют российские библиотеки машинного обучения (например, CatBoost от «Яндекса») и платформу для цифрового моделирования «Нейролаб» или SimInTech с модулем цифровых двойников. Исследования

© Яковенко Т. В.

проводятся в рамках сотрудничества с промышленными партнёрами, включая предприятия металлургического комплекса ЛНР, использующие российские системы автоматизации.

Обеспечение преемственности осуществляется путем передачи проекта от курса к курсу с сопровождением итоговой защитой с участием студентов-«предшественников» и «преемников», а также представителей промышленных партнёров. Преподаватели кафедры автоматизированного управления и инновационных технологий выступают в роли единых методических кураторов, обеспечивая согласованность учебных планов и проектных задач.

Применение метода сквозного проектного преемства способствует:

– непрерывному развитию проектно-исследовательских компетенций: от проектирования простых контуров на 2 курсе до разработки интеллектуальных систем на магистерском уровне;

– формированию системного инженерного мышления, основанного на понимании взаимосвязи аппаратных, программных и организационных компонент;

– развитию профессиональной идентичности и ответственности за долгосрочный результат;

– усвоению отечественных технологических стандартов, что повышает трудоустраиваемость выпускников на предприятиях, ориентированных на российские решения.

Кроме того, метод способствует межкурсовой кооперации, преодолению «разрыва» между бакалавриатом и магистратурой, а также укрепляет связь университета с реальным сектором экономики.

Такой подход не только формирует у студентов устойчивые компетенции в области проектирования и внедрения автоматизированных систем на базе российских технологий, но и способствует самостоятельной адаптации к условиям импортозамещения на промышленных предприятиях. Он позволил не только повысить мотивацию студентов, но и сформировать у них понимание жизненного цикла инженерного проекта – от идеи до потенциального внедрения.

Можем сделать вывод о том, что метод сквозного проектного преемства представляет собой эффективную педагогическую стратегию, обеспечивающую этапное, непрерывное и системное формирование проектно-исследовательских компетенций студентов технического профиля. Сквозное проектное преемство становится не просто методом, а механизмом обеспечения непрерывности в формировании проектно-исследовательских компетенций, что делает его особенно актуальным для подготовки инженеров нового поколения – исследователей, проектировщиков и созидателей, готовых работать в условиях технологической неопределённости и национального технологического суверенитета. Теоретическая значимость метода заключается в его способности интегрировать ключевые педагогические концепции (проектное обучение, преемственность, спиральность, компетентностный подход) в единую образовательную модель. Практическая значимость проявляется в повышении качества подготовки инженеров, готовых к работе с отечественными автоматизированными системами, а также в укреплении связей университета с промышленностью.

© Яковенко Т. В.

Список литературы

1. **Акулич, О. Е.** Развитие проектно-исследовательских компетенций в аграрном вузе / О. Е. Акулич, Н. А. Пахомова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 3–3(105). – С. 10–15. – DOI 10.23670/IRJ.2021.105.3.060. – EDN ZUZCNF.
2. **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.
3. **Корзунина, А. С.** Организация внеурочной работы по предмету как средство формирования проектно-исследовательской компетенции / А. С. Корзунина // Вестник науки. – 2023. – Т. 4, № 6(63). – С. 341–345. – EDN CIDUSL.
4. **Модернизация профессионально-педагогического образования** в условиях современных трансформационных процессов : монография / Т. В. Яковенко, В. О. Зинченко, Е. Я. Сердюкова [и др.] ; ГОУ ВО ЛНР «Луганский гос. пед. ун-т». – Волгоград : Перемена, 2021. – 196 с. – EDN NGCXEC.
5. **Нетунаева, Ю. Л.** Анализ понятия проектно-исследовательская компетенция студентов колледжа / Ю. Л. Нетунаева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3(51). – С. 44–49. – DOI 10.52772/25420291_2021_3_44. – EDN QVUMRI.
6. **Проектно-рефлексивный подход** к формированию проектно-исследовательской компетенции студентов-технологов машиностроительных производств / Н. В. Чигиринская, М. И. Андреева, Е. А. Смирнов [и др.] // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 4–2. – С. 343–347. – DOI 10.17513/snt.38022. – EDN MPGMJU.
7. **Санченко, Е. Н.** Программа развития академической культуры молодого исследователя «Академический портал ЛГПУ»: основные положения / Е. Н. Санченко, В. О. Зинченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 202–210. – EDN WLGUIG.
8. **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.
9. **Ухина, Н. А.** Формирование проектно-исследовательских компетенций у студентов-дефектологов / Н. А. Ухина // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2020. – Т. 2, № 4(100). – С. 115–120. – DOI 10.34684/ek.up.p.r.2020.04.02.019. – EDN NYNTAE.
10. **Яковенко, Т. В.** Применение адаптивных образовательных систем в техническом университете / Т. В. Яковенко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 4(122). – С. 68–74. – EDN QIECZM.

© Яковенко Т. В.

Yakovenko T. V.

The method of the end-to-end project succession as a pedagogical strategy for the continuous development of the future specialists' design and research competencies

The article substantiates the method of the end-to-end project succession as the innovative pedagogical strategy that ensures the phased, continuous and systematic formation of the technical university students' design and research competencies. Its theoretical foundations are revealed, based on the ideas of the project-based learning, the principle of continuity and the spiral organization of the educational content. The model for the implementation of the method in the students' training in the field of "Automation of technological processes and production" with an emphasis on the use of Russian equipment and software is presented. The theoretical and practical significance of the approach for training engineers in the conditions of the technological sovereignty is substantiated.

Key words: *end-to-end project succession; design and research competence; engineering education; continuity; competence-based approach; digital transformation*

© Яковенко Т. В.

УДК 377.4:331.5

Ярченко Наталья Владимировна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры безопасности жизнедеятельности
и защиты Родины
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
nata.belgraj@bk.ru

Литвинов Владислав Александрович,
аспирант 2 курса очной формы обучения по
научной специальности
«Методология и технология
профессионального образования»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
vladislavlvladislavl@gmail.com

Сравнительный анализ требований к педагогам профессионального обучения

В статье проводится сравнительный анализ требований к педагогам профессионального обучения, зафиксированных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, профессиональном стандарте, а также статистических данных о запросах работодателей. Авторы выявляют и структурируют системные противоречия между нормативными документами и ожиданиями рынка труда. Особое внимание уделяется исследованию ситуации, при которой стратегическая заинтересованность работодателей в сотрудничестве с университетами блокируется административно-правовыми барьерами, что приводит к дефициту практико-ориентированных компетенций у выпускников.

Ключевые слова: *педагог профессионального обучения, образовательный стандарт, профессиональный стандарт, требования работодателей, практико-ориентированная подготовка, сравнительный анализ*

Основная цель профессионального образования – подготовка специалиста соответствующего уровня и квалификации, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, способного к эффективной работе по специальности, ориентированного на обучение и профессиональный рост [3]. Полифункциональный характер деятельности педагога профессионального обучения (преподаватель-технолог-наставник) обусловливает повышенные требования к его профессионализму. Однако анализ показывает, что значительная часть выпускников по специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)» не готова к ключевым аспектам работы: проектированию учебной и производственной среды, использованию аддитивных технологий и гибкой корректировке программ обучения под требования динамично меняющегося рынка. Неспособность выпускников работать на современном оборудовании, анализировать и

© Ярченко Н. В., Литвинов В. А.

решать производственные задачи и адаптироваться к новым технологическим регламентам напрямую снижает качество подготовки кадров, что в конечном итоге приводит к росту издержек предприятий на их доучивание и повышает риски технологических ошибок. Таким образом, стратегическим направлением развития должно стать кардинальное обновление содержания профессионально-педагогического образования, построение сетевых форм взаимодействия с индустриальными партнерами и внедрение объективной системы аттестации, гарантирующей выход специалиста, адаптированного к требованиям инновационной экономики.

Проблема исследования заключается в системном противоречии между официальными нормативами, регулирующими подготовку педагогов профессионального обучения (на уровне ФГОС ВО и профессионального стандарта), и реальными компетентностными запросами высокотехнологичных предприятий.

Актуальность статьи определяется насущной необходимостью преодоления системного кризиса в подготовке педагогов профессионального обучения. Этот кризис выражается в устойчивом разрыве между теоретическими установками образовательных стандартов, требованиями профессиональных отраслевых стандартов и реальными потребностями современного производства. В условиях курса на технологический суверенитет и импортозамещение качество подготовки рабочих кадров становится фактором конкурентоспособности и национальной безопасности. Однако это качество подготовки напрямую зависит от компетенций педагога профессионального обучения, который сегодня зачастую лишён актуального производственного опыта и глубокого понимания современных технологических процессов. Существующая модель подготовки воспроизводит «преподавателя-теоретика», что приводит к цепной реакции: слабая практическая подготовка педагога профессионального обучения снижает качество подготовки выпускников колледжей, увеличивая издержки бизнеса на их обучение и повышая риски реального производства к снижению качества и количества выпускаемой продукции. При этом стратегическая заинтересованность работодателей в партнёрстве с вузами блокируется несовершенством нормативной базы и административными барьерами, не позволяя реализовать потенциал сетевых форм взаимодействия. Таким образом, детальная диагностика данного тройственного противоречия (ФГОС ВО – профстандарт – запрос предприятия) является критически важным шагом для любых последующих содержательных преобразований в системе профессионально-педагогического образования, от которых зависит кадровое обеспечение реального сектора экономики.

Проведенный анализ научных публикаций ученых (А. С. Авершина, Д. А. Бордюг, Н. В. Бельграй, А. Г. Жуева, В. О. Зинченко, Е. И. Киреева, А. Н. Корнеева, Н. Ю. Корнеева, А. Р. Корчемкина, О. Ю. Леушканова, М. И. Мыхнюк, О. М. Россомахина, А. В. Савченков, А. Р. Сибиркина, Л. З. Тархан, Е. А. Титова, Д. А. Чернышев, Н. В. Уварина и др.) позволяет констатировать, что современная система отечественного профессионального образования остро нуждается в глубоком и системном реформировании [1–15]. Ключевым вектором этой трансформации должно

© Ярченко Н. В., Литвинов В. А.

стать кардинальное усиление практической составляющей в подготовке профессионально-педагогических кадров.

Стратегической задачей профессионально-педагогического образования является создания таких условий, посредством которых педагог профессионального обучения будет не только транслятором знаний, но и носителем актуального, глубокого практического опыта, уровень квалификации которого превосходит требования к будущим выпускникам колледжей.

В целом проблема рассогласования результатов профессионально-педагогического образования и рынка труда, а также недостатка практики в подготовке педагогов профессионального обучения признана и описана в научной литературе. Однако комплексное исследование, которое синхронно сопоставляет и накладывает друг на друга три ключевых «слоя» требований – формально-нормативный (ФГОС ВО), формально-профессиональный (профстандарт) и неформально-эмпирический (опрос работодателей) – разработано недостаточно. Именно это сопоставительное «трехмерное» поле анализа, выявляющее не просто разрыв, а его конкретную структуру и точки наибольшего напряжения, составляет научную нишу и новизну данного исследования. Существующие работы часто анализируют эти элементы попарно или изолированно, не давая целостной картины системного противоречия.

Цель исследования – выявить и систематизировать противоречия между официальными нормативами, регулирующими подготовку педагогов профессионального обучения, и реальными требованиями высокотехнологичных предприятий – ключевых потребителей кадров.

Научная новизна заключается в синхронном сопоставлении трех ключевых источников требований к подготовке педагогов профессионального обучения (формальный стандарт образования, формализованный стандарт профессии и неформализованные ожидания бизнеса), что позволило не только констатировать разрыв, но и определить пути решения противоречий.

Результаты исследования предоставляют четкую аналитическую основу для образовательных организаций, органов управления образованием и бизнес-ассоциаций. Выявленные противоречия и конкретные предложения работодателей по их преодолению задают вектор для разработки конкретных механизмов сетевого взаимодействия, обновления учебных планов и лоббирования изменений в нормативной базе.

Исследование основано на комплексном подходе, сочетающем: сравнительно-сопоставительный анализ нормативных документов (ФГОС ВО по направлению 44.03.04 и соответствующего профессионального стандарта); эмпирические методы, включающие анкетирование (N=35) и экспертные интервью с представителями работодателей для верификации и детализации запросов рынка труда.

В рамках системного и компетентностного подходов переведены в структурированные блоки компетенций педагогов профессионального обучения.

Для получения объективных результатов применялась комбинация методов:

© Ярченко Н. В., Литвинов В. А.

– контент-анализ и сравнительно-сопоставительный анализ документов: ФГОС ВО по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», отраслевых стратегий развития и дорожных карт различных отраслей экономики для выявления сходств, противоречий и эволюции требований;

– анализ вторичных данных: изучение существующих исследований, аналитических отчетов (например, образовательная программа «Профессионалитет») к квалифицированным рабочим кадрам;

– анкетирование представителей работодателей – руководителей и специалистов высокотехнологичных предприятий, которые являются потенциальными потребителями кадров и партнерами образовательных организаций с целью количественной оценки значимости различных компетенций педагогов профессионального обучения, форм практики и барьеров для взаимодействия.

Анализ нормативной документации в сфере высшего образования выявляет принципиальное различие в подходе к формулированию требований между ФГОС ВО и профессиональными стандартами. ФГОС ВО выполняет роль рамочного документа, устанавливающего общие параметры подготовки выпускников. Он определяет универсальные и общепрофессиональные компетенции, создавая основу для формирования образовательных программ, но не конкретизирует практические аспекты будущей профессиональной деятельности. В отличие от ФГОС ВО, профессиональные стандарты детализируют конкретные требования к квалификации специалистов, описывая реальные трудовые функции, необходимые знания и умения, а также критерии эффективности профессиональной деятельности.

Профессиональный стандарт является фундаментальным документом, определяющим квалификационные требования к работнику. Для выпускника, претендующего на должность педагога профессионального обучения в СПО, данный стандарт представляет собой прямой перечень требований работодателя.

Наиболее значимыми для производственной деятельности являются трудовые функции: «Организация учебно-производственной деятельности обучающихся по освоению ОППО и (или) программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих и (или) специалистов среднего звена, в том числе с применением электронного обучения, дистанционных технологий, цифровых средств обучения» (В/01.6), «Педагогический контроль и оценка освоения квалификации рабочего, служащего и (или) специалиста среднего звена в процессе учебно-производственной деятельности обучающихся, в том числе с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, цифровых средств обучения» (В/02.6). Эти требования подразумевают не только передачу теоретических знаний, но и организацию производства, прямое обучение выполнению конкретных трудовых операций на реальном оборудовании и др.

Поскольку профессиональные стандарты разрабатываются при непосредственном участии работодателей, они становятся эффективным

© Ярченко Н. В., Литвинов В. А.

механизмом подготовки специалистов, отвечающих текущим и будущим потребностям экономики. Работодатель заинтересован не просто в выпускнике образовательной организации, а в зрелом профессионале, который обладает подтвержденным опытом работы в своей отрасли, прошел необходимую педагогическую подготовку и готов к выполнению всего спектра задач – от преподавания, оценки знаний, воспитательной, организационно-методической работы до квалифицированной производственно-технологической деятельности. Такой подход гарантирует, что образовательный процесс будет иметь выраженную практическую направленность и соответствовать актуальным запросам экономики.

Основные направления деятельности и требования можно логически объединить в три взаимосвязанных блока:

1. Организационно-технологический блок. Педагог профессионального обучения выступает не как пассивный пользователь, а как активный создатель и модернизатор инфраструктуры для обучения:

– проектирует и развивает материально-техническую базу (от составления обоснованных заявок на оборудование до контроля его состояния и ремонта);

– организует полный цикл практики – от учебной до производственной, выступая связующим звеном между образовательным учреждением и работодателями. Он согласовывает задания, контролирует качество и сроки работ, что делает его ответственным за актуальность и практико-ориентированный характер обучения.

2. Практико-ориентированный модуль обусловливает необходимость присвоения педагогу профессионального обучения статуса эксперта-практика с опережающим уровнем квалификации. Это предполагает его способность к демонстрации комплексных профессиональных действий (от решения контекстных задач до выполнения сложных технологических операций) на актуальном производственном оборудовании. Опережающий характер его мастерства является не произвольным условием, а системным требованием, который позволяет преодолевать разрыв между учебной средой и динамичными требованиями рынка труда. Роль педагога профессионального обучения – быть эталонным специалистом, чей глубокий и современный практический опыт служит основой для формирования реальных компетенций у обучающихся колледжей. На итоговом этапе педагог профессионального обучения становится ключевым членом аттестационной комиссии, оценивая освоение практических умений с применением, при необходимости, цифровых и дистанционных инструментов. Это обеспечивает сквозную и преемственную систему оценки, где педагог, как главный эксперт, отвечает за соответствие подготовки актуальным производственным стандартам.

3. Консультационно-методический блок. Педагог профессионального обучения становится аналитиком и навигатором для каждого студента:

– анализирует и оценивает не только итоговые результаты, но и динамику формирования компетенций, мотивацию и готовность к работе;

– проводит индивидуальную диагностику затруднений и оперативно корректирует учебный процесс для их устранения;

– консультирует по вопросам карьерного развития на основе реальных наблюдений за студентом в процессе практики.

© Ярченко Н. В., Литвинов В. А.

Проведя анализ профессионального стандарта и требований к педагогу профессионального обучения, можно сделать вывод, что его роль кардинально трансформируется. Он становится ключевым интегратором образовательного и реального производственного процессов, чья деятельность обеспечивает плавный и качественный переход студентов от теории к практике.

Соответственно, современный педагог профессионального обучения – это многофункциональный специалист-практик, который совмещает в себе роли инженера-технолога, мастера производственного обучения, методиста и персонального наставника. Все требования профессионального стандарта направлены на формирование именно такого специалиста, который владеет актуальным профессиональным опытом и умениями передавать его в современной образовательной среде что является безусловным приоритетом в развитии отечественного профессионального образования.

Синхронное изучение нормативной документации служит основой для структурирования запросов, предъявляемых к выпускникам. Выявленные ожидания целесообразно классифицировать в рамках трех взаимодополняющих блоков. Во-первых, это глубокое владение современным педагогическим инструментарием, умение разрабатывать и корректировать образовательные траектории, а также конструировать мотивирующую образовательную экосистему. Во-вторых, обязательным условием является включенность в контекст реального сектора экономики: понимание специфики технологических цепочек и механизмов конкретной отрасли с последующей интеграцией этого знания в учебный контент. В-третьих, особая значимость придается гибким навыкам: эффективной коммуникации, системному и проектному видению задач, а также установке на непрерывное саморазвитие. Синтез указанных элементов формирует портрет специалиста, конкурентоспособного в сфере профессионального обучения. В этой логике ключевым вектором построения учебного процесса выступает его ориентация на формирование практических умений, напрямую отвечающих динамичному спросу на рынке труда.

Нормативная база высшего образования, в частности ФГОС ВО по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» и соответствующий профессиональный стандарт, создают впечатление четко отлаженной системы подготовки квалифицированных специалистов. Эти документы детально прописывают компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника: от общекультурных до профессиональных, включая способность к проектной деятельности, методической работе и решению практических задач.

Однако данные опросов работодателей рисуют менее оптимистичную картину. Анкетирование показывает системный разрыв между формальными требованиями нормативных документов и реальной готовностью выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности.

Для того, чтобы иметь конкретные данные по запросу работодателей нами была разработана анкета, предназначенная для проведения исследования и выявления актуальных требований работодателей к профессиональной подготовке и компетенциям будущих педагогов профессионального обучения. Результаты исследования позволят

© Ярченко Н. В., Литвинов В. А.

сформировать рекомендации по оптимизации учебных планов и усилению практико-ориентированной составляющей в процессе подготовки студентов.

Аналитический отчет по результатам анкетирования работодателей «Требования работодателей к практической подготовке будущих педагогов профессионального обучения». Выборка: 35 респондентов (руководители и специалисты кадровых служб предприятий малого, среднего и крупного бизнеса из высокотехнологичного и обслуживающего секторов) (Табл. 1).

Таблица 1

Анализ анкет работодателей: ключевые требования к подготовке педагогов профессионального обучения

№ п/п	Требования к компетенциям	Экспертная оценка
Ключевые требования к компетенциям педагога		
1.	Технологическая экспертиза: глубокое знание современного оборудования и отраслевых технологий	84 %
2.	Производственный опыт: наличие опыта работы в реальном производстве	(1–2 года) – 78 %
3.	Гибкость и адаптивность: способность осваивать и внедрять новые технологии в обучение	54 %
4.	Коммуникативная функция: навыки организации взаимодействия с предприятиями, что подтверждает роль педагога как связующего звена	82 %
Критика текущего уровня подготовки студентов		
5.	Уровень готовности к практике	«практические навыки работы на оборудовании» – 3 балла из 5 баллов, «понимание современных технологических процессов» – 2 балла.
6.	Главные недостатки организации практики: слабая практическая подготовка студентов перед её началом	88 %
7.	Несоответствие задач практики реальным процессам	84 %
8.	Краткий срок практики	48 %
9.	Отсутствие четкого плана	56 %
10.	Дефицит навыков ручного труда и отсутствие уверенности в самостоятельной работе.	56 %

© Ярченко Н. В., Литвинов В. А.

Предлагаемые эффективные формы практики		
11.	Подавляющее большинство видит решение в длительной стажировке (от 3 месяцев) с полным погружением в производство и в форматах дуального обучения	87 %
Мотивация работодателей к участию в подготовке		
12.	Основным стимулом для предприятий является не финансовая компенсация, а: – возможность влиять на содержание образовательных программ – возможность отбора лучших выпускников – участие в совместных инновационных проектах и грантах	75 % 71 % 63 %
13.	Ключевой мотив – необходимость совершенствования подготовки по рабочим профессиям из-за катастрофического недостатка у студентов базовых практических навыков	78 %
Готовность к сотрудничеству		
14.	Большинство респондентов готовы к активному участию или пилотным проектам в рамках сетевого взаимодействия (совместные программы, базовые кафедры).	68 %

Результаты анкетирования демонстрируют глубокий разрыв между требованиями производства и результатами образовательного процесса. Работодатели констатируют неготовность выпускников к работе, оценивая их практические навыки на 3 балла из 5, а понимание современных технологических процессов – на 2 балла.

Требования к преподавателю смещаются от теоретика к практику-интегратору. Наибольшую важность работодатели видят в глубоком знании современного оборудования (84 %) и наличии у педагога реального производственного опыта от 1 до 2 лет (78 %). Также высоко ценится коммуникативная функция педагога как связующего звена с предприятиями (82 %), в то время как способность осваивать новые технологии для обучения считается менее развитой (54 %).

Критика организации практики носит системный характер. Главными недостатками названы слабая практическая подготовка студентов перед её началом (88 %) и несоответствие задач практики реальным

© Ярченко Н. В., Литвинов В. А.

производственным процессам (84 %). Более половины респондентов отмечают отсутствие чёткого плана (56 %), дефицит у студентов навыков ручного труда и уверенности в работе (56 %), а почти половина – краткий срок практики (48 %).

В решении этой проблемы существует выраженный консенсус: подавляющее большинство опрошенных (87 %) видит эффективную форму в:

1) в длительной стажировке от 3 месяцев с полным погружением в производство;

2) и в моделях дуального обучения.

Мотивация работодателей к участию в подготовке носит в основном прагматический характер. Ключевым стимулом для 78 % респондентов является необходимость совершенствования подготовки из-за катастрофического недостатка у студентов базовых практических навыков. Также значимы возможность влиять на содержание программ (75 %), отбирать лучших выпускников (71 %) и участвовать в совместных инновационных проектах (63 %).

При этом большинство респондентов (68 %) демонстрирует готовность к активному сотрудничеству или участию в пилотных проектах в рамках сетевого взаимодействия с образовательными организациями.

Анализ запросов работодателей к системе подготовки педагогов профессионального обучения выявил комплекс конкретных предложений по преодолению существующих барьеров. Ключевые инициативы сосредоточены на четырёх направлениях.

Во-первых, существует острая потребность в правовой унификации. Предприятия предлагают разработать и законодательно закрепить единый федеральный типовой договор на проведение всех видов практик. Такой документ должен чётко прописывать распределение ответственности, условия страхования и охраны труда, а также права на интеллектуальные результаты, что снизит риски и избавит стороны от длительных согласований.

Во-вторых, для оперативного взаимодействия требуется персонализация. Работодатели видят решение в закреплении за каждым предприятием-партнёром персонального координатора из вуза – менеджера по партнёрству. Этот специалист будет курировать весь цикл сотрудничества, выступая единым контактным лицом для решения организационных вопросов.

В-третьих, необходим переход к гибкому планированию. Вместо жёсткой привязки к семестровому расписанию работодатели предлагают формировать индивидуальные графики практик, синхронизированные с производственными циклами и реальной потребностью в кадрах, что повысит ценность такого погружения для студентов.

В-четвёртых, запрашиваются действенные механизмы влияния на содержание подготовки. Предприятия выступают за создание на региональном или отраслевом уровне наделённых реальными полномочиями советов работодателей. Решения таких советов по корректировке рабочих программ и заданий практик должны быть обязательными для образовательных организаций.

© Ярченко Н. В., Литвинов В. А.

На основании проведенного исследования сформулируем конкретные предложения по модернизации процесса подготовки педагога профессионального обучения:

1. Изменение содержания учебных дисциплин. Введение модуля или дисциплины: «Проектирование и управление практико-ориентированным обучением», в рамках которого:

– раздел по правовому и организационному оформлению необходимых документов (разбор типовых договоров, соглашений об НДС, актов; практическое задание, пример: разработать пакет шаблонных документов (договор, программа практики, индивидуальное техническое задание для студента, дневник, отчет по практике) для гипотетического предприятия, предусмотрев возможность быстрой адаптации студента;

– раздел по менеджменту процессов: методы согласования учебных и производственных циклов (скользящий график практик, модульный подход). Принципы составления четкого технического задания на практику для студента и предприятия, где прописаны конкретные итоги работы, компетенции и измеримые результаты;

– раздел по экономике практики: модели финансирования наставничества (включая гранты, налоговые вычеты для предприятий). Принципы страхования и управления рисками на производстве.

2. Развитие практических компетенций (практикумы и стажировки):

– стажировка будущего специалиста на предприятии в двойной роли: как стажер, изучающий процесс; как проектный менеджер по организации практики. Его задача – не просто поработать, а провести аудит «проблемных ситуаций» предприятия при приеме практикантов и разработать план их устранения;

– кейс-лаборатории с приглашенными специалистами по управлению персоналом (HR-менеджерами) и руководителями производств. Решение реальных кейсов от предприятий: «Как принять на практику (работу) 10 студентов в период плановой остановки оборудования и простоя предприятия?»;

– ролевые игры и симуляции переговоров: «Студент-педагог-руководитель от предприятия – юрист вуза, методист по практике и др.»;

– изменение формата итоговой аттестации в сторону решения реальных производственных проблем или сложных задач.

3. Смещение фокуса с теоретической работы на прикладной проект в рамках профильной дисциплины или практики. Например: «Разработка и апробация комплексной модели организации производственной практики по специальности «А» на базе предприятия «Б»; в такой работе должны быть: анализ контекста предприятия, пакет согласованных документов, план-график, расчет ресурсов, программа адаптации студентов, методические рекомендации для наставников, инструменты оценки эффективности для всех сторон.

4. Развитие soft skills (гибких навыков):

– включение в программу развития навыков: системного мышления (чтобы видеть всю цепочку от приказа ректора до рабочего места), коммуникации (включая работу с возражениями), клиентоориентированности (где «клиенты» – и студент, и предприятие), переговорных навыков.

© Ярченко Н. В., Литвинов В. А.

5. Работа с действующими педагогами (повышение квалификации):

– создание кратких интенсивных программ по преодолению конкретных барьеров: «Типовые документы для практики за 2 дня», «Эффективный наставник: как мотивировать предприятие», «Цифровые инструменты для удаленного сопровождения практики (специализированные платформы)»;

– создание профессиональных сообществ педагогов-практиков, где они могут обмениваться успешными шаблонами договоров и программами с привязкой к отраслям.

Исследование подтверждает необходимость системной интеграции практико-ориентированного подхода, что требует пересмотра учебных планов, углубления партнёрств с предприятиями и внедрения проектного обучения на основе реальных производственных задач.

Ключевым шагом для реализации этой цели мы видим создание Центра координации практик как сервисной, а не административной структуры. Его задача – снять организационную рутину с педагогов, передав её менеджерам-выпускникам, которые будут работать с договорами, программами и графиками. Это высвободит педагога-куратора для содержательной работы: методического руководства, наставничества и интеграции учебного процесса с практикой предприятий.

Такой Центр становится механизмом, который делает партнёрство с производством устойчивым и управляемым, направляя все ресурсы на ликвидацию разрыва между подготовкой выпускников и запросами экономики.

Список литературы

1. **Бельграй, Н. В.** Совершенствование методического обеспечения проектно-технологической практики будущих педагогов профессионального обучения / Н. В. Бельграй, А. Н. Корнеева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4(130), ч. 1. – С. 5–16.
2. **Бордюг, Д. Д.** Теоретическое моделирование профессионально-личностного развития будущих педагогов в системе среднего профессионального образования / Д. Д. Бордюг, Д. А. Чернышев // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4(130), ч. 2. – С. 5–10.
3. **Зинченко, В. О.** Готовность будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности: теория и практика формирования / В. О. Зинченко, Е. А. Титова, Н. В. Бельграй. – Москва : Мир науки, 2025. – 113 с.
4. **Зинченко, В. О.** Методологическая основа практико-ориентированного обучения в вузе / В. О. Зинченко, О. М. Россомахина. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 1. – С. 151–156. – URL: https://vestnik-pip.kosgos.ru/attachments/article/287/zinchenko-vo-rossomahina-om-vestnik-pip-2020-1-ru.pdf (дата обращения: 04.11.2025). – DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-151-156.

© Ярченко Н. В., Литвинов В. А.

5. **Зинченко, В. О.** Технико-технологическая компетентность будущих педагогов профессионального обучения: теория и практика формирования / В. О. Зинченко, Н. В. Бельграй, А. Г. Жуева. – Москва : Мир науки, 2023. – 103 с.
6. **Киреева, Е. И.** Непрерывная преемственная подготовка педагога профессионального обучения в системе «Колледж-ВУЗ» / Е. И. Киреева, А. С. Авершина, А. Г. Жуева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4(130), ч. 1. – С. 25–30.
7. **Корнеева, Н. Ю.** Инновационные подходы к формированию надпрофессиональных навыков у будущих педагогов профессионального обучения / Н. Ю. Корнеева, Н. В. Уварина // Бизнес. Образование. Право. – 2025. – № 2(71). – С. 455–460. – DOI 10.25683/VOLBI.2025.71.1303.
8. **Корнеева, Н. Ю.** Креативно-прогностическое управление формированием надпрофессиональных навыков у будущих педагогов профессионального обучения / Н. Ю. Корнеева, Н. В. Уварина. – Москва : Первое экономическое издательство, 2024. – 214 с. – DOI 10.18334/9785912924996.
9. **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.
10. **Корнеева, Н. Ю.** Реализация проекта «Профессионалитет» во взаимодействии «вуз»-«колледж»-«предприятие» при подготовке педагогов профессионального обучения / Н. Ю. Корнеева // Профессия, что всем даёт начало: роль педагога в современном образовании : IV Междунар. науч.-практ. конгресс, Челябинск, 25 марта – 02 апр. 2024 г. / Профессионально-педагогический ин-т, Южно-Уральский гос. гуманит.-пед. ун-т. – Челябинск, 2024. – С. 285–289.
11. **Корнеева, Н. Ю.** Стратегические детерминанты современной политики России в подготовке педагогов профессионального обучения / Н. Ю. Корнеева // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 8. – С. 202–206. – DOI 10.62257/2687-1661-2024-8-202-206.
12. **Корнеева, Н. Ю.** Формирование цифровой инженерной культуры у будущих педагогов профессионального обучения / Н. Ю. Корнеева, Н. В. Уварина. – Челябинск : Челябинский гос. ун-т, 2025. – 104 с.
13. **Мыхнюк, М. И.** Наставничество как условие профессионального становления молодого педагога / М. И. Мыхнюк, Л. З. Тархан // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2025. – Т. 11(77), № 1. – С. 101–109.
14. **Оценка сформированности** мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности на основе построения индивидуального профиля / А. В. Савченков, Ю. В. Корчемкина, А. Р. Сибиркина [и др.] // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 6. – С. 33–61. – DOI 10.15293/2658-6762.2406.02.
15. **Савченков, А. В.** Модель формирования готовности обучающихся педагогического колледжа к профессиональному самоопределению / А. В. Савченков, Н. В. Уварина, О. Ю. Леушканова // Вестник

© Ярченко Н. В., Литвинов В. А.

Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2025. – Т. 17, № 1. – С. 5–14. – DOI 10.14529/ped250101.

16. **Тархан, Л. З.** Самообразовательная деятельность преподавателя высшей школы как фактор профессионально-педагогического развития / Л. З. Тархан, М. И. Мыхнюк // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 2. – С. 34–42.

Yarchenko N. V.,
Litvinov V. A.

Comparative analysis of requirements for vocational training teachers

The article presents a comparative analysis of the requirements for vocational training teachers, as stipulated by the federal state educational standard of higher education, the professional standard, as well as statistical data on employer demands. The authors identify and structure systemic contradictions between regulatory documents and labor market expectations. Special attention is paid to investigating the situation where employers' strategic interest in cooperating with universities is hindered by administrative and legal barriers, leading to a deficit of practice-oriented competencies among graduates.

Key words: *vocational training teacher, educational standard, professional standard, employer requirements, practice-oriented training, comparative analysis*

© Ярченко Н. В., Литвинов В. А.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2.091.33:17.022.1+2-584.5-044.247:001+2

Чеботарева Ирина Владимировна,
д-р пед. наук, профессор,
заведующий кафедрой дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
irina_pedagogika@mail.ru

Короткова Светлана Владимировна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
pictor15@rambler.ru

Теоретические основы разработки воспитательных практик духовно-нравственного развития старших дошкольников с использованием интеграции научного и религиозного знания

В статье акцентируется внимание на признаках духовного кризиса и значимости повышения качества духовно-нравственного воспитания и развития личности на всех уровнях образования как одном из эффективных путей его разрешения. Подчеркивается значимость дошкольного возраста как сензитивного периода в решении задач духовно-нравственного воспитания, особенно старшего дошкольного возраста – благоприятного для восприятия научного и религиозного знания в качестве средства развития эмоционально-чувственной и волевой сфер личности, формирования нравственных знаний, качеств и поведения ребенка. С целью разработки эффективных воспитательных практик для реализации их в условиях дошкольных образовательных учреждений представлен анализ позиций ряда авторитетных ученых, позволивший выделить существенные положения и на их основе наметить пути практического решения обозначенной проблемы.

Ключевые слова: *духовный кризис, дошкольный возраст, старший дошкольный возраст, духовно-нравственное развитие, духовно-нравственное воспитание, воспитатель, педагог дошкольного образования, научное знание, религиозное знание, интеграция научного и религиозного знания*

По оценкам ученых разных областей знания, в мировом масштабе происходит углубление духовного кризиса, проявление которого выражается в таких негативных тенденциях в российском обществе, как: утрата ценностно-нравственных ориентиров; трансформация семьи как социального института (малодетность, добровольная бездетность, большая доля неполных семей,

© Чеботарева И. В., Короткова С. В.

утрата значимости ряда семейных функций, увеличение количества разводов и терпимости к ним и др.); рост насилия и экстремизма; распространение в обществе такого типа личности, как человек-потребитель, деятельность которого в большей степени является деструктивной; утрата многими людьми смысла жизни, потеря веры в будущее; рост социально значимых заболеваний и девиаций; увеличение числа людей, предпочитающих погружение в виртуальную реальность и неспособных решать реальные жизненные задачи и проблемы и др. [1; 3; 6; 8; 19]. Безусловно, снижению этих негативных тенденций в обществе будет способствовать сохранение, укрепление и принятие молодым поколением традиционных российских духовно-нравственных ценностей как регулятора поведения личности, что подчеркивается в Указе Президента Российской Федерации № 809 от 09.11.2022 г. [12], выполнение которого в большей степени возлагается на систему образования. В связи с чем духовно-нравственное воспитание детей и молодежи утверждается как одно из значимых направлений на всех уровнях образования, поскольку успешность решения его задач во многом определяет качество и результативность образования. А главное – этот вид воспитания способствует созданию прочной духовной основы, на которой взращивается нравственная, культурная личность, способная использовать полученные знания, умения и способы деятельности для преображения своего внутреннего мира, а также для решения социальных проблем и проявления активного созидательного поведения во благо своего Отечества, т. е. личности, способной вносить существенный вклад в преодоление духовного кризиса.

Повышение качества организации процесса духовно-нравственного воспитания и развития личности требуется на всех уровнях образования, особенно на дошкольном, что обусловлено сензитивностью дошкольного возраста в решении задач обозначенного направления воспитания. В этот период при условии создания благоприятных педагогических условий происходит интенсивное развитие всех сфер личности ребенка, влияющих на формирование его нравственных знаний, ценностей, качеств и нравственного поведения. В целом качество духовно-нравственного воспитания дошкольника определяет ход и результат его развития на всех последующих уровнях образования, его дальнейший путь к самому себе (С. Б. Крымский), путь преобразования себя и мира по законам Любви, Добра и Красоты. В связи с чем каждая встреча с личностью воспитанника (Е. В. Бондаревская) должна способствовать движению по этому сложному, но очень важному для каждого человека пути.

Анализ научной литературы по проблеме духовно-нравственного воспитания и развития детей дошкольного возраста показал, что в последние годы были исследованы различные ее аспекты (И. В. Верховых, О. С. Ильина, С. А. Козлова, Н. А. Кузьмина, Н. В. Ломоносова, В. М. Меньшиков, Ю. Ю. Незнаева, Т. В. Поданёва, О. М. Потаповская, Н. П. Сазонова, Т. Г. Феоктистова, Н. П. Шитякова и др.).

Вопросы организации культурных и воспитательных практик отражены в исследованиях Н. В. Бутенко, С. И. Васениной, Н. В. Винокуровой, М. В. Корепановой, И. Э. Куликовской, А. А. Муратовой, Н. В. Черушевой и др. Однако малоизученной остается проблема по определению

© Чеботарева И. В., Короткова С. В.

теоретических основ разработки воспитательных практик духовно-нравственного развития старших дошкольников с использованием интеграции научного и религиозного знания, что и стало целью нашей статьи.

Теоретической значимостью излагаемых материалов является анализ философских, психологических и педагогических работ, позволяющий определить научную основу проектирования и реализации воспитательных практик духовно-нравственного развития старших дошкольников с использованием интеграции научного и религиозного знания, а также наметить пути практического решения этой проблемы в современных условиях развития общества и детства как особого жизненного периода, что составляет практическую значимость исследования.

Для достижения цели исследования использованы общенаучные методы: анализ, синтез, обобщение, сравнение, интерпретация, что позволило теоретически обосновать сущность духовно-нравственного воспитания дошкольников с использованием научного и религиозного знания. Методологическую основу исследования составили аксиологический, системно-деятельностный, культурологический и теологические подходы, что позволило рассмотреть духовно-нравственное воспитание личности как сложный, непрерывный, многогранный процесс, результативность которого зависит от учета ряда факторов как внутренних, так и внешних.

Проблема духовно-нравственного воспитания личности, как показало наше исследование, является актуальной не только в современных условиях развития человечества. В трудах известных ученых прошлого четко прослеживается мысль, что решение этой проблемы является условием сохранения человека как разумной, духовной личности и в целом обусловливает вектор дальнейшего развития человечества. Если обратиться к философскому античному наследию, то в нем мы находим подтверждение значимости усовершенствования души человека. Например, Демокрит считал, что прекрасной душе под силу выправить «дурные стороны тела» [9, с. 337]. Сократ, о жизни которого мы узнаем из работ его ученика Платона, сам был примером нравственного поведения для молодежи и, используя искусство ведения беседы с учениками (друзьями, как философ их называл), мудро подводил их к глубокому осмыслению и принятию нравственных понятий и норм как руководству в жизни. В современной науке этот метод называют сократовским. На суде Сократа обвинили в том, что он не чтит богов и тем самым развращает молодежь. Философ вместо обращения к милосердию судей, как это было тогда принято, произнес речь, в которой подчеркнул важность заботы больше не о телах или о деньгах, а о душе; «не от денег рождается доблесть, а от доблести бывают у людей и деньги, и все прочие блага, как в частной жизни, так и в общественной» [15, с. 83–84].

Платон в работе «Законы» таким образом сформулировал цель воспитания нравственного человека: «<…> человек должен стать добрым, он должен владеть надлежащей ему душевной добропорядочностью, основанной на тех или иных обычаях или правах, на том, чем он владеет, и на определенном стремлении, взглядах или познании» [17, с. 246].

© Чеботарева И. В., Короткова С. В.

Ценным для нашего исследования является идея Платона о создании подобия детского сада для детей от трех до шести лет. Философ называет группы детей стайками, за которыми должны присматривать женщины, выбранные главными попечительницами брака. Поскольку важной задачей таких стаек является обучение дошкольников моральным нормам, то и сами воспитатели должны хорошо их знать, руководствоваться ими в собственной жизни, в работе с детьми и в наблюдении за их забавами (играми) [16].

Аристотель писал: «Дело человека – некая жизнь, а жизнь эта деятельность души и поступки, … дело порядочного мужа – совершать их хорошо и прекрасно в нравственном смысле, т. е. согласно добродетелям. Если добродетелей несколько – то сообразно наилучшей и наиболее полной» [2, с. 64–65].

В Средневековье, в эпоху Возрождения, Нового и Новейшего времени проблема духовно-нравственного воспитания и развития человека была в центре внимания таких известных ученых, как А. Августин (Блаженный), Ф. Аквинский, М. Монтень, Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ф. Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.

Несомненную ценность для решения нашей проблемы представляют сформулированные Я. А. Коменским шестнадцать правил искусства по развитию у воспитанников нравственности, актуальные в любой исторический период времени. Ученый подчеркивает, что формируемые нравственные качества составляют фундамент личности, благодаря которому обретается мудрость. Условием эффективного решения проблемы нравственного воспитания человека и, соответственно, развития общества, является формирование нравственных качеств у всех без исключения детей и молодых людей на основе дисциплины; предоставления им примеров для подражания, прежде всего в лице педагога, искусно владеющего методами наставления; организации деятельности (воспитательных практик), способствующей формированию нравственных привычек, преодолению самих себя, развитию мудрости, выносливости в труде и обретению других важнейших характеристик нравственной личности [7].

В наследии Я. А. Коменского прослеживается роль педагога в решении задач нравственного воспитания детей. Так, в работе «Великая дидактика» мыслитель отмечает значимость проявления по отношению к детям доброжелательности и теплоты, чтобы расположить их к себе отеческим отношением, мудрым словом и обходительностью. Ученый в отношении малышей даже советует педагогам использовать поощрения в виде маленьких подарков за различные достижения. Путем такого доброго отношения на основе искренней любви к детям педагоги могут поддерживать связь с родителями, что очень важно для совместного решения воспитательных задач [7]. В работе «Материнская школа» (от рождения до шести лет) Я. А. Коменский также подчеркивает приоритетность воспитания души ребенка, для чего советует установить троякую цель воспитания (именно в такой последовательности): 1) вера и благочестие; 2) добрые нравы; 3) знание языков и наук. Таким образом, по Я. А. Коменскому, изучение наук нужно осуществлять на основе веры в Творца, осмысления Его воли, принятия

© Чеботарева И. В., Короткова С. В.

Его законов, что способствует формированию нравственных качеств личности, которые ученый перечисляет в тексте Материнской школы. Поскольку, по Я. А. Коменскому, родители должны стать соработниками педагога, им дается ряд рекомендаций: постоянный образец добродетелей; своевременное и разумное наставление и упражнение; умеренная дисциплина; демонстрация детям хорошего примера [7].

Песталоцци И. Г. под нравственным воспитанием понимает процесс познания человеком добра, формирования у него умения и желания его творить, всестороннее и гармоническое развитие нравственных задатков, необходимое для обеспечения самостоятельности нравственных суждений, и привитие определенных нравственных навыков. По И. Г. Песталоцци, в соответствии с законами природы, подлинная нравственность человека проявляется не в произнесении добродетельных слов, а скорее, произнесение их является следствием внутренней нравственной силы, которая движет его речью. Таким образом, проживая истинно нравственную жизнь, а не ограничиваясь лишь ее внешними проявлениями, нравственно зрелый человек, следуя установленному природой порядку, восходит по ступеням нравственной силы – от начальной любви к матери до искренней и чистой любви к Богу и Его Сыну Иисусу Христу [13].

Ушинский К. Д. в статье «О нравственном элементе в русском воспитании» подчеркивал, что одних познаний еще недостаточно для укоренения в человеке «нравственного чувства, того общественного цемента, который иногда согласно с рассудком, а часто и в противоречии с ним, связывает людей в честное, дружное общество... Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще…» [21]. По глубокому убеждению К. Д. Ушинского, процесс нравственного становления воспитанника должен сопровождать духовно зрелый педагог, поскольку его личность заключает в себе огромный воспитательный потенциал, ее влияние на молодую душу нельзя заменить ни учебниками, ни системой поощрений и наказаний. Только личность может воспитать личность [21]. По мнению К. Д. Ушинского, ключевая задача воспитателя, придерживающегося христианских принципов, – предоставлять детям правдивую информацию, адаптированную к их возрасту. Он должен знакомить их с реальными фактами, охватывающими жизнь, душу и природу, всегда акцентируя внимание на границах человеческого понимания и избегая подмены незнания вымыслами.

В работе «О народности в общественном воспитании» К. Д. Ушинский отмечает, что христианское учение содержит в себе всё необходимое для формирования полноценной личности, а задача воспитания заключается в укреплении вечных христианских истин, которые несут жизнь и определяют высшую цель воспитательного процесса. Ученый также утверждал, что для всестороннего воспитания личности педагогика должна, прежде всего, всесторонне изучить человека [21]. Таким образом, для воспитателя крайне важно осознать свою позицию относительно природы человека: возник ли он в процессе эволюционного развития или является божественным творением. По нашему мнению, именно это является ключевым моментом в осмыслении понятия «человек». От этого зависит и отношение к ребенку: видеть ли в нем просто случайный

© Чеботарева И. В., Короткова С. В.

результат эволюции или высшее проявление созидательной силы. Соответственно, это позволит педагогу дошкольного образования осознать себя соработником Творца, которому вверен ребенок для взращивания в нем любви, доброты, милосердия, сострадания, развития творческих способностей, создания условий для духовного развития и придания наибольшего сходства с оригиналом (по Я. А. Коменскому).

Деятельность В. А. Сухомлинского, по сути, состояла в поиске и нахождении успешных воспитательных практик, которые в целом способствовали созданию духовной общности – прочной взаимосвязи педагогов и воспитанников (основанной на общих духовных ценностях: стремлении к красоте, добру, справедливости, истине, милосердию, уважению, взаимопомощи; интересах; чувствах и переживаниях), направленной на всестороннее развитие личности каждого члена и всего коллектива в целом. В. А. Сухомлинский подчеркивает, что создание духовной общности является кропотливым трудом как педагогов, так и воспитанников, безусловно, при ведущей позиции педагога, которому ученый отводит роль наставника, друга, организатора, творческого вдохновителя, образца для подражания. Результатом духовно-нравственного воспитания детей, как писал педагог-классик в работе «Сердце отдаю детям», должны стать люди с «ясным разумом, благородным сердцем, золотыми руками и возвышенными чувствами» [20, с. 26].

В качестве теоретических основ решения обозначенной научной проблемы выступают результаты исследований современных авторитетных ученых, подчеркивающих значимость использования в решении задач духовно-нравственного воспитания дошкольников интеграции научного и религиозного знания как способа повышения эффективности этого процесса. Так, в ответ на кризисные явления в образовании и воспитании, Ш. А. Амонашвили создает с группой ученых Манифест гуманной педагогики. Этот документ предлагает решение проблем через восстановление фундаментальных духовных ценностей, рассматривая их как средство противостояния бездуховности и моральному упадку, характерным для современного общества. Авторы Манифеста обращаются ко всем людям, призывая к трансформации внутреннего мира человека посредством воспитания, а не через технологическое воздействие на личность, как это отстаивают сторонники трансгуманизма [10].

Подласый И. П. отмечает, что воспитание – это обязанность, заключающаяся в непрерывном труде по самосовершенствованию и гармонизации отношений с окружающим миром, которую вменил человеку Бог. Задача педагогов состоит в поиске наиболее эффективных способов воспитания личности, учитывающих ее особенные жизненные обстоятельства, т. е. Творец дал задание воспитателю совершенствовать педагогические методы с тем, чтобы не позволять человеку отклоняться от заданного идеала, Им созданного [18].

Петракова Т. И., на основе сравнения сущности основных педагогических категорий «воспитание» и «образование» в светском и христианском понимании, убедительно доказывает значимость использования христианского учения в духовно-нравственном воспитании человека. Например, целью светского воспитания является всестороннее и

© Чеботарева И. В., Короткова С. В.

гармоничное развитие личности. Тогда как целью христианского воспитания и образования является спасение души, под которым подразумевается избавление не от физической опасности, а от опасности духовной. Одной из важных задач духовно-нравственного развития личности, по убеждению Т. И. Петраковой, является воспитание сердца – «чувствилища» души и главного органа познания, влияющего и подчиняющего себе ум, чувства и волю человека [14].

Рассуждая о важности взаимодействия светского образования и духовного просвещения в формировании личности, Н. Д. Никандров настаивает на использовании потенциала христианства, полагая, что его учение содержит в себе фундаментальные ценности, созвучные общечеловеческим идеалам, свойственным другим великим религиям, исторически укоренившимся в России. К таким ценностям относятся патриотизм, любовь к Родине, уважение к её историческому наследию и традициям, почитание семьи, ответственность за воспитание подрастающего поколения и добросовестный труд. Ученый убежден, что конструктивное взаимодействие государственной системы образования и института духовного просвещения может укрепить светские моральные принципы и гуманистические идеи, что, несомненно, внесет вклад в укрепление нравственных устоев общества [11].

Ключевой идеей духовно-нравственного развития личности с опорой на христианские ценности, по С. Ю. Дивногорцевой, является установление связи с Богом, что предполагает следование Его предписаниям, самоанализ, работу над собой и достижение душевного равновесия [5].

Условием успешного проектирования и реализации воспитательных практик по духовно-нравственному развитию дошкольников является учет психологических особенностей их развития. Поскольку наше исследование направлено на духовно-нравственное развитие старших дошкольников, выделим основные новообразования, характерные для этого возраста, опираясь на работы известных психологов (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская, В. С. Мухина, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.): развитие произвольного поведения (ребенок учится управлять своими действиями, эмоциями и желаниями, он уже может подчиняться правилам и инструкциям, даже если они ему не нравятся); развитие произвольного внимания (способность сосредоточиваться на задаче или деятельности в течение более длительного времени); развитие произвольной памяти (способность осознанно запоминать и воспроизводить информацию); развитие самосознания и самооценки, появление чувства собственного достоинства; формирование основ ответственного отношения к результатам своих действий и поступков, понимание нравственного смысла ответственности и др.

Проектируя воспитательные практики духовно-нравственного развития дошкольников, важно учитывать особенности развития современных детей. Так, исследование М. В. Горбуновой и О. А. Калимуллиной выявило такие характеристики современного дошкольника: быстрое взросление, характеризующееся «взрослой» манерой общения, речью и употреблением сложных выражений; уверенным владением компьютером и другими

© Чеботарева И. В., Короткова С. В.

современными устройствами; развитой самостоятельностью в различных ситуациях; активным участием в различных занятиях (кружки, секции), выбранных родителями; открытостью и оптимизмом, свойственными для детского возраста [4].

Итак, на основе анализа научной литературы установлено, что условием духовно-нравственного развития является духовно-нравственное воспитание личности, под которым мы понимаем управляемый, квалифицированный, творческий процесс по созиданию личности, стремящейся принять сердцем и разумом моральные нормы, принципы и моделировать свою жизнь на основе высших духовных ценностей, жить по законам добра и с устойчивой потребностью его творить. Это процесс сотворчества педагога и ребенка, направленный на создание богатого духовного мира воспитанника; облагораживание сердца; наполнение его прекрасными возвышенными чувствами (любовью, совестью, справедливостью, милосердием и др.); нахождение ценностных смыслов в вечном диалоге Я-реального и Я-духовного. Это процесс, в котором происходит расписывание, шлифовка и отделка Божьих изображений (детей), «чтобы придать им наибольшее сходство с оригиналом» (Я. А. Коменский) [22].

Таким образом, анализ научной литературы дал нам возможность выделить следующие положения эффективного проектирования воспитательных практик:

– осмысление педагогом приоритетности духовно-нравственного воспитания дошкольников, служащего основой и стержнем воспитания гармоничной личности;

– осознание и готовность педагога включать в процесс духовно-нравственного воспитания и развития всех без исключения детей группы;

– стремление педагога к непрерывному расширению знаний; глубокое постижение христианского учения, принятие его как Педагогики от Самого Творца и руководство в жизни;

– познание природы ребенка, принятия его как Образа Божьего, учет в процессе его развития психофизиологических особенностей;

– непрерывная забота воспитателя о своем духовном здоровье, о развитии духовных ценностей и качеств, прежде всего любви к детям и профессии как эффективному и нежному педагогическому средству воздействия на развивающуюся личность;

– демонстрация педагогом безупречного поведения как нравственного примера для воспитанников и их родителей;

– владение педагогом искусством создания благоприятных условий для осмысления детьми дошкольного возраста нравственных норм и законов, принятия их разумом и сердцем;

– наполнение воспитательного пространства прекрасными образами, благоприятно воздействующими на развитие всех сфер личности ребенка;

– включение дошкольников в различные дела созидательной направленности, способствующие созданию духовной общности, где дети будут непрерывно упражняться в хороших поступках;

– использование в духовно-нравственном воспитании и развитии личности христианского учения, содержащего фундаментальные ценности,

© Чеботарева И. В., Короткова С. В.

созвучные общечеловеческим идеалам, свойственным другим великим религиям;

– поиск педагогом пути не только к сердцу ребенка, но и к его родителям с тем, чтобы расположить их добрым отношением, что будет способствовать эффективному взаимодействию в решении задач духовно-нравственного воспитания дошкольников.

Направлением наших дальнейших исследований будет разработка программы эффективных воспитательных практик духовно-нравственного воспитания и развития детей старшего дошкольного возраста на основе интеграции научного и религиозного знания.

Список литературы

1. **Агапова, Е. А.** Духовный кризис в условиях социальных трансформаций: динамика и основные тенденции / Е. А. Агапова, М. А. Игошева, Т. В. Плотникова // Гуманитарий юга России. – 2025. – Т. 14, № 3(73). – С. 50–59.
2. **Аристотель.** Сочинения : в 4 т. Т. 4 / Аристотель ; пер. с древнегр., общ. ред. А. И. Доватура. – Москва : Мысль, 1983. – 830 с.
3. **Воропинова, О. А.** Социально значимые заболевания: динамические характеристики, факторы роста, проблемы учета и управления / О. А. Воропинова, И. Н. Киселева, А. В. Нестеренко // Экономика: вчера, сегодня, завтра. – 2023. – Т. 13, № 11 А. – С. 357–370. – DOI 10.34670/AR.2023.69.34.040.
4. **Горбунова, М. В.** Потрет дошкольника: ретроспектива, тенденции / М. В. Горбунова, О. А. Калимуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 63, ч. 1. – С. 80–83.
5. **Дивногорцева, С. Ю.** Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры / С. Ю. Дивногорцева ; Православ. Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. – Москва : Изд-во ПСТГУ, 2012. – 237 с.
6. **Зотова, Д. В.** Патологическое использование и зависимость от социальных сетей – анализ с позиций феноменологии аддиктивного поведения / Д. В. Зотова, В. А. Розанов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2020. – Т. 10, вып. 2. – С. 158–183. – https://doi.org/10.21638/spbu16.2020.204.
7. **Коменский, Я. А.** Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 1982. – 656 с.
8. **Лугуценко, Т. В.** Динамика развития современного духовного кризиса в условиях трансформирующегося общества / Т. В. Лугуценко, О. М. Шевченко // Гуманитарий Юга России. – 2024. – Т. 13, № 2(66). – С. 26–35. – DOI 10.18522/2227-8656.2024.2.2. – EDN XMENHA.
9. **Лурье, С. Я.** Демокрит. Тексты. Перевод. Исследования / С. Я. Лурье. – Ленинград : Наука, 1970. – 664 с.
10. **Манифест гуманной педагогики**. – Текст : электронный // Ярославское Рериховское Общество «Орион» : [сайт]. – URL: http://yro.narod.ru/mcr/Amonashvili/Manifest_pedagogika.htm (дата обращения: 01.12.2025).
11. **Никандров, Н. Д.** Светское образование и духовное просвещение: проблема взаимодействия : (выступление на XVIII Международных

© Чеботарева И. В., Короткова С. В.

Рождественских чтениях) / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 9–14.

12. **Об утверждении** основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента Российской Федерации : № 809 от 9 нояб. 2022 г. – Текст : электронный // ГАРАНТ : [информационно-правовой портал]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=lrtjsku6fq943519026 (дата обращения: 01.12.2025).
13. **Педагогическое наследие** : [сборник] / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; сост.: В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – Москва : Педагогика, 1987. – 416 с.
14. **Петракова, Т. И.** Духовные основы нравственного воспитания / Т. И. Петракова. – Москва : ИМПЭТО, 1997. – 46 с. – URL: http://www.verav.ru/ biblio/monogr/donv.html (дата обращения: 01.12.2025). – Текст : электронный.
15. **Платон.** Собрание сочинений : в 4 т. Т. 1 / Платон ; [общ. ред. А. Ф. Лосева и др. ; примеч. А. А. Тахо-Годи ; [пер. с древнегреч. Вл. С. Соловьева и др.]. – Москва : Мысль, 1990. – 860 с.
16. **Платон.** Собрание сочинений : в 4 т. Т. 4 / Платон ; [общ. ред. А. Ф. Лосева и др. ; примеч. А. А. Тахо-Годи ; [пер. с древнегреч. А. Н. Егуноваи др.]. – Москва : Мысль, 1994. – 830 с.
17. **Платон.** Сочинения : в 3 т. Т. 3, ч. 2 : [пер. с древнегреч.] / Платон ; под общ. ред.: А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. – Москва : Мысль, 1972. – 678 с.
18. **Подласый, И. П.** Педагогика : в 2 т. Т. 1. Теоретическая педагогика : в 2 кн. Кн. 1 : учебник для вузов / И. П. Подласый. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 404 с.
19. **Протасова, Т. Н.** Трансформация российской семьи: история вопроса и тенденции современного периода / Т. Н. Протасова // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. – 2024. – Т. 9. № 2. – С. 209–219. – https://doi.org/10.21603/2500-3372-2024-9-2-209-219.
20. **Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.
21. **Ушинский, К. Д.** Собрание сочинений : в 11 т. Т. 2 / Константин Дмитриевич Ушинский. – Москва ; Ленинград : Изд-во АПН, 1948. – 655 с.
22. **Чеботарева, И. В.** Духовно-нравственные основы формирования личности : учебное пособие / И. В. Чеботарева ; ГОУ ВПО ЛНР «Луганский нац. ун-т им. Тараса Шевченко». – Луганск : Книта, 2018. – 420 с.
23. **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. – EDN YLSTIZ.

© Чеботарева И. В., Короткова С. В.

Chebotareva I. V.,
Korotkova S. V.

Theoretical basis for the development of educational practices of spiritual and moral development of senior preschoolers using the integration of scientific and religious knowledge

The article focuses on the signs of spiritual crisis and the importance of improving the quality of spiritual and moral education and personal development at all levels of education as one of the effective ways to resolve it. The significance of preschool age as a sensory period in solving the problems of spiritual and moral education, especially the older preschool age – favourable for the perception of scientific and religious knowledge as a means of development of emotional-sensitive and volitional spheres of personality, the formation of moral knowledge, qualities and behaviour of the child. For the purpose of developing effective educational practices for their implementation in the conditions of preschool educational institutions the analysis of positions of a number of authoritative scientists is presented, which allowed to highlight the essential provisions and on their basis to outline ways of practical solution of the problem.

Key words: *spiritual crisis, preschool age, senior preschool age, spiritual and moral development, spiritual and moral education, educator, preschool pedagogue, scientific knowledge, religious knowledge, integration of scientific and religious knowledge*

© Чеботарева И. В., Короткова С. В.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 37.015.31:34-053.6

Жданов Сергей Александрович,
канд. техн. наук, доцент,
профессор кафедры конституционного права
и историко-правовых дисциплин
ФГБОУ ВО «ЛГУ имени Владимира Даля»
zholsa11@gmail.com

Жданова Ольга Сергеевна,
д-р экон. наук, доцент,
профессор кафедры экономики,
проректор по воспитательной работе
и молодёжной политике
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
mon-lnr@mail.ru

Правовое воспитание современной молодёжи в условиях интеграционных процессов

В статье исследуются актуальные вопросы правового воспитания молодежи в контексте глобальных интеграционных процессов. Рассматривается противоречие между объективной потребностью в формировании комплексной правовой культуры и неэффективностью существующих практик. На основе анализа степени научной разработанности проблемы выявляются ключевые дефициты: отсутствие интеграционной составляющей, слабая информированность молодежи о правах и возможностях в рамках наднациональных объединений, риски «клипового» правосознания в цифровой среде. В качестве решения предлагается концептуальная модель правовоспитательной деятельности, целевым ориентиром которой является формирование интеграционной правовой компетентности.

Ключевые слова: *правовое воспитание, молодежь, интеграционные процессы, правосознание, модель правовоспитательной деятельности, интеграционная правовая компетентность, цифровизация, правовой нигилизм*

На сегодняшний день существует системное противоречие между объективной потребностью в формировании у молодежи комплексной правовой культуры, адаптированной к условиям глобальной интеграции (ЕАЭС, БРИКС и др.), и неэффективностью существующих практик правового воспитания. Последние не учитывают интеграционную составляющую, не противостоят рискам цифровой среды (формирование «клипового» правосознания и правового нигилизма) и носят зачастую формальный, имитационный характер.

© Жданов С. А., Жданова О. С.

Актуальность темы исследования обусловлена системными противоречиями, порожденными динамикой интеграционных процессов. С одной стороны, существует объективная необходимость формирования национально-правовой идентичности и сохранения правового суверенитета. С другой – глобализация, регионализация и рост мобильности молодежи требуют правовой адаптации к наднациональным правовым порядкам (ЕАЭС, БРИКС и др.) [1]. Как верно отмечает А. Н. Медушевский, «правовая интеграция ставит фундаментальный вопрос о пределах уступки национального суверенитета в обмен на выгоды от коллективного регулирования» [8, с. 86]. В современной юридической науке констатируется, что «главным вызовом для национальных правовых систем XXI века становится поиск баланса между интеграционной открытостью и правовой самобытностью» [9, с. 183]. Это противоречие усугубляется «трансформацией правового сознания в эпоху цифровизации, когда социальные сети формируют «клиповое» правосознание, подверженное манипуляциям и правовому нигилизму» [3, с. 112]. Данный феномен характеризуется тем, считает В. В. Белкин, что «информационное пространство цифровой эпохи фрагментирует правовое сознание, заменяя целостное восприятие права на совокупность ситуативных и часто противоречивых образов» [4, с. 173]. Авторы считают, что ключевой проблемой современного правового развития является острое противоречие между необходимостью сохранять национальный правовой суверенитет и вынужденной адаптацией к наднациональным правовым системам в условиях глобализации. Этот поиск баланса усугубляется цифровой трансформацией, которая фрагментирует правовое сознание молодежи, порождая «клиповое» восприятие права, правовой нигилизм и уязвимость к манипуляциям. Таким образом, актуальность вопроса определяется тройственным вызовом: противостоянием национального и наднационального права, необходимостью найти между ними устойчивое равновесие и противодействием деструктивному влиянию цифровой среды на правовую культуру.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной потребностью в формировании у современной молодежи интеграционной правовой компетентности (способности эффективно действовать в многоуровневом правовом пространстве, включающем национальные и наднациональные нормы) и неэффективностью существующей системы правового воспитания, которая не адаптирована к вызовам интеграционных процессов и цифровизации.

Следует выделить следующие конкретные аспекты проблемы:

содержательный разрыв: отсутствие или фрагментарность «интеграционной составляющей» в программах правового воспитания (например, знаний о праве ЕАЭС), что создает правовой вакуум и низкую информированность молодежи о возможностях в рамках наднациональных объединений;

методологический кризис: несоответствие традиционных, часто формальных методов воспитания реалиям цифровой эпохи, что приводит к их частой неконкурентоспособности с «клиповым» правосознанием, формируемым социальными сетями, и способствует правовому нигилизму;

© Жданов С. А., Жданова О. С.

институционально-управленческая неэффективность: расхождение между продуманной нормативной базой и проблемами реализации на практике, включая некий формализм мероприятий, недостаток квалифицированных кадров, оценку по количественным, а не качественным показателям, отсутствие системной обратной связи;

практико-ориентированный дефицит: неспособность существующей системы сформировать у молодежи навыков разрешения правового дуализма (коллизий между национальными и наднациональными нормами) и применения права в реальных жизненных и профессиональных ситуациях в интеграционном контексте.

Таким образом, проблема носит комплексный характер и затрагивает содержательные, методические, организационные и ценностные аспекты правового воспитания в новых геополитических и технологических условиях.

Целью исследования является разработка интегративной модели правового воспитания молодежи, адекватной вызовам современной эпохи, и определение направлений совершенствования политики в данной сфере.

Проведенный анализ степени научной разработанности проблемы правового воспитания через призму современных интеграционных процессов показывает, что, несмотря на наличие фундаментальных трудов по теории правового воспитания (Н. И. Матузов, А. В. Малько [7]), педагогическим аспектам (Е. Д. Волохова [8]) и влиянию интеграции на правовые системы (Б. Н. Топорнин, Л. М. Энтин [13]), целостного исследования, системно увязывающего три ключевых компонента – «правовое воспитание», «молодёжь» и «интеграционные процессы», на сегодняшний день не существует.

Научная новизна данного исследования заключается в синтезе актуальных требований интеграционной эпохи и цифровой трансформации в рамках интегративной модели правового воспитания, целью которой является формирование нового типа правосознания – активного, компетентного и способного к навигации в сложном, многоуровневом правовом пространстве, адекватного вызовам интеграционной эпохи.

Теоретическая значимость исследования заключается в: способствовании развитию теории правового воспитания и правовой социализации за счет введения и обоснования новых понятий («интеграционная правовая компетентность», «интеграционная правовая культура»); расширении методологической базы исследований за счет интеграции системного, деятельностного, компетентностного и аксиологического подходов применительно к новой реальности; систематизации и углублению понимания трансформации правосознания молодежи под влиянием интеграционных процессов и цифровизации.

Практическая значимость заключается в разработке предложенной модели и конкретных мер (дифференцированные курсы, интерактивные формы, цифровые симуляторы), которые могут быть использованы органами управления образованием для модернизации образовательных программ на всех уровнях (школа, СПО, вуз); рекомендации по смене парадигмы управления (оценка по результату, а не по процессу), инвестициям в кадры и созданию сетевой инфраструктуры для повышения эффективности

© Жданов С. А., Жданова О. С.

государственной политики в сфере правового воспитания. Разработанные критерии оценки эффективности позволяют перейти от формальной отчетности к мониторингу реальных изменений в правосознании и поведении молодежи. Таким образом, результаты работы направлены на укрепление социально-правовой основы евразийской интеграции через повышение правовой грамотности и активности молодого поколения.

Методологической основой исследования выступает интегративный теоретико-методологический фундамент, включающий системный, деятельностный, аксиологический, личностно ориентированный и компетентностный подходы.

В работе применялись методы теоретического анализа научной литературы и нормативно-правовой базы, сравнительно-правовой анализ, систематизация и обобщение данных, а также метод моделирования.

Современная парадигма правового воспитания, с точки зрения А. Х. Абашидзе и З. Н. Каландаришвили, базируется на интегративном теоретико-методологическом фундаменте. В условиях интеграции особую значимость приобретает подход с точки зрения компетенций, ориентирующий на формирование не просто знаний, а готовности и способности применять их в поликультурном правовом пространстве [1].

Правовое воспитание, по мнению У. В. Серова, следует рассматривать как целенаправленный элемент более широкого процесса правовой социализации [12]. Его структура представляет собой единство трех компонентов: правового просвещения (формирование базовой осведомленности), правового обучения (системное усвоение знаний и навыков) и правовой практики (реальное применение норм). В контексте интеграции завершающий компонент становится критически важным, так как именно через практику происходит адаптация к наднациональным правовым порядкам.

Правосознание современной молодежи характеризуется ценностным плюрализмом, прагматичным и инструментальным отношением к праву, а также смещением авторитета от формальных норм к неформальным правилам референтных групп и цифровой среды [11]. Цифровизация оказывает амбивалентное влияние: демократизируя доступ к правовой информации, она одновременно способствует фрагментации знаний и распространению правового нигилизма [10]. Крайними формами деформации правосознания выступают правовой нигилизм и правовой идеализм, которые в условиях интеграции могут обостряться при столкновении национальных правовых ценностей с либеральными стандартами [3].

Интеграционные процессы трансформируют национальные правовые системы, создавая многоуровневую правовую архитектонику. Ключевой проблемой становится соотношение национального и наднационального права, что порождает явление правового дуализма [13]. Успешность интеграции напрямую зависит от формирования интеграционной правовой культуры – типа правосознания, для которого характерна особая правовая идентичность, знание многоуровневых правовых порядков и готовность к правовой активности в наднациональном пространстве.

Анализ политики в области правового воспитания молодежи показывает сложную картину, для которой характерно значительное

© Жданов С. А., Жданова О. С.

расхождение между продуманной нормативной базой и проблемами ее реализации на практике. Действительно, в России создана комплексная нормативно-правовая и программная база, которая формирует системный подход к правовому воспитанию.

Фундаментальный уровень: Конституция РФ гарантирует право на образование и устанавливает основы правового статуса личности.

Стратегический уровень: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет задачу формирования правовой культуры обучающихся. Такие документы, как «Стратегия государственной национальной политики» и «Стратегия развития воспитания в РФ» прямо указывают на необходимость воспитания гражданской ответственности и правосознания.

Программный уровень: существуют различные ведомственные программы и проекты (например, от Министерства просвещения Российской Федерации и Министерства науки и высшего образования Российской Федерации), направленные на повышение правовой грамотности.

Таким образом, существует четкий запрос на воспитание молодого человека, который знает свои права и обязанности, уважает закон и активно участвует в жизни гражданского общества, что позволяет сделать вывод об особой актуальности гражданского воспитания как одного из приоритетных направлений. Под гражданским воспитанием понимают «формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным» [2, с. 99].

Несмотря на прочную нормативную базу, при воплощении этих идей в жизнь возникает ряд системных проблем:

1. Формализм и «для галочки»: зачастую правовое воспитание сводится к разовым мероприятиям (лекциям, конкурсам), например, «Недели права», которые носят часто формальный характер и не оказывают глубокого влияния на реальное правосознание молодежи.

2. Недостаток квалифицированных кадров: многие педагоги в школах и вузах не имеют специализированной подготовки для преподавания права в интересной, прикладной форме. Они часто читают сухой теоретический материал, который не находит отклика у обучающихся.

3. Устаревшие методы и клиповое сознание: программы часто отстают от сегодняшней цифровой реальности. В то время, как молодежь получает информацию через социальные сети и короткие видеоформаты (то самое «клиповое сознание»), официальные методы воспитания остаются «лекционно-книжными», что часто снижает их эффективность.

4. Правовой нигилизм в обществе: молодежь не живет в вакууме. Она видит примеры правовой безграмотности в повседневной жизни. Этот бытовой правовой нигилизм часто сводит на нет усилия формальной системы воспитания. Проще говоря, жизнь учит одному, а учебники – другому.

5. Отсутствие системной обратной связи: нет действенных механизмов, чтобы оценить, как изменилось реальное правовое поведение молодых людей после проведенных мероприятий. Отчетность строится на количестве проведенных мероприятий, а не на качестве усвоенных правовых ценностей.

© Жданов С. А., Жданова О. С.

Анализ возможных тенденций в сфере правового воспитания молодежи, которые наглядно демонстрируют системность проблем и комплексный подход, необходимый для их решения, представлен в Табл. 1.

Таблица 1

Анализ тенденций в сфере правового воспитания молодежи и предлагаемые меры решения

Сфера проблемы	Суть проблемы (диагноз)	Глубинные причины (аналитика)	Предлагаемые меры (вектор решения)
1. Управление и оценка	Формализм и имитационный характер реализации. Мероприятия «для галочки», не влияющие на реальное правосознание.	Культура отчетности»: эффективность оценивается по количественным показателям (охват, число мероприятий), а не по качественным изменениям. Отсутствуют измеримые критерии успеха.	Смена парадигмы управления: переход от оценки процесса к оценке результата (снижение правового нигилизма, рост правовой активности); внедрение ключевых показателей эффективности, привязанных к изменению правовых установок молодежи.
2. Кадры и компетенции	Недостаток квалифицированных кадров. Педагоги не готовы к прикладному преподаванию права.	Институциональный разрыв: система образования отстает от запросов времени. Подготовка часто сфокусирована на теории, а не на практике, праве и медиаграмотности.	Инвестиции в кадры: перестройка программ подготовки и повышения квалификации; акцент на практическое право и психологию работы с молодежью.

© Жданов С. А., Жданова О. С.

3. Методы и цифровая среда	Цифровой разрыв. Официальные методы (лекции) не конкурируют с клиповым сознанием и соцсетями.	Методологический кризис и инертность институтов. Фокус направлен на контроль (мониторинг), а не на интеграцию в цифровую среду, воспринимая ее как угрозу. Это приводит к маргинализации официальных инициатив.	Цифровая трансформация: создание креативных цифровых проектов (подкасты, игровые симуляторы, блоги), говорящих с молодежью на ее языке; использование форматов коротких и глубоких конвентов для разбора правовых кейсов.
4. Социокультурный контекст	Правовой нигилизм в обществе. Повседневный опыт противоречит идеальной модели права из учебников.	Системное противоречие между «идеальным» и «реальным» правом. В условиях когнитивного диссонанса молодежь доверяет практическому опыту, а не абстрактным лозунгам.	Практико-ориентация и прозрачность: смещение фокуса на прикладные навыки (составление запросов, трудовых договоров); развитие сети юридических клиник; публичное обсуждение и разбор реальных правовых проблем в обществе.
5. Мониторинг и обратная связь	Отсутствие системной обратной связи. Невозможно оценить реальное изменение правового поведения.	Замыкание порочного круга имитации. Без данных о реальном воздействии продолжают финансироваться неэффективные, но удобные для отчетности формы работы.	Внедрение системы мониторинга: проведение регулярных социологических и психологических исследований правовых установок молодежи;

© Жданов С. А., Жданова О. С.

			использование наборов данных для анализа запросов и трендов в правовой сфере; создание открытых отчетов об эффективности программ.

Как видим, сложилась парадоксальная ситуация: созданы все необходимые «скрипты» для правового воспитания, но исполнители на местах не всегда мотивированы и подготовлены, а молодежь часто не вовлечена из-за неактуального формата подачи материала.

Преодоление этого разрыва требует перехода от формального выполнения планов к созданию живой, интерактивной и практико-ориентированной системы правового воспитания, которая говорила бы с молодежью на ее языке и отвечала на реальные жизненные вызовы.

Во-первых, в программах сегодня отсутствует или слабо отражена интеграционная составляющая. Право ЕАЭС, например, упоминается фрагментарно и носит зачастую теоретический характер [6]. Для студентов неюридических специальностей и учащихся систем СПО и школ эта тема остается полной неизвестностью, что создает «вакуум» для интеграционного проекта.

Во-вторых, отмечается крайне низкий уровень информированности российской молодежи о конкретных правах и возможностях в рамках ЕАЭС. Наименее известными являются возможности академической мобильности и предпринимательства. Доминирующими каналами получения информации выступают социальные сети, в то время как официальные ресурсы интеграционных объединений остаются малопосещаемыми из-за сложности и неадаптированности контента.

В-третьих, сохраняется проблема правового дуализма. Молодые люди, сталкиваясь с коллизиями между национальными нормами и правом ЕАЭС (например, при трудоустройстве или признании диплома), не обладают навыками правовой навигации для их разрешения, что подрывает доверие к интеграционным институтам.

В качестве ответа на выявленные вызовы предлагается концептуальная модель правовоспитательной деятельности, целевым ориентиром которой является формирование интеграционной правовой компетентности.

Данная компетентность представляет собой интегративное качество личности, включающее:

когнитивный компонент: системные знания о праве интеграционного объединения;

ценностно-мотивационный компонент: позитивное отношение к интеграционному праву как инструменту расширения возможностей, правовая толерантность [1];

© Жданов С. А., Жданова О. С.

деятельностный компонент: практические навыки применения норм наднационального права для защиты своих интересов [11].

Модель базируется на трех ключевых принципах: диалога правовых культур (понимание многообразия правовых традиций), компаративизма (сравнительный анализ национального и наднационального права) и практико-ориентированности (связь обучения с реальными жизненными и профессиональными задачами) [11].

Направления совершенствования правового воспитания включают:

1. Совершенствование содержания: разработка и внедрение дифференцированных учебных курсов по праву ЕАЭС для юридических и неюридических специальностей вузов, систем СПО и школ с акцентом на практическое применение.

2. Внедрение интерактивных форм: активное использование деловых игр (моделирование заседаний ЕЭК), игровых судебных процессов (модель Суда ЕАЭС), кейс-чемпионатов и международных молодежных форумов, что позволяет перевести знания в плоскость практических умений [5].

3. Развитие цифровой образовательной среды: создание виртуальных симуляторов и ведение активной просветительской работы в социальных сетях с использованием форматов инфографики, коротких видео и прямых эфиров.

Реализация модели требует создания сетевой инфраструктуры взаимодействия между наднациональными и национальными органами власти, образовательными учреждениями и общественными организациями. Ключевым элементом является подготовка и повышение квалификации педагогических кадров, для которых необходимо разработать специализированные программы.

Оценка эффективности предлагаемых мер должна проводиться на основе системы критериев, отслеживающих динамику сформированности интеграционной правовой компетентности (знания, установки, практические навыки), развитие инфраструктуры (количество курсов, подготовленных педагогов) и востребованность (рост академической и трудовой мобильности, молодежного предпринимательства).

Правовое воспитание современной молодежи в условиях интеграции не может ограничиваться формированием законопослушного поведения в рамках национальной правовой системы. Его стратегической целью должно стать воспитание правового активного гражданина, обладающего интеграционной правовой компетентностью, способного ориентироваться, критически оценивать и эффективно действовать в сложном, многоуровневом правовом пространстве [7].

Предложенная в исследовании модель нацелена на преодоление разрыва между объективными требованиями интеграционной эпохи и текущим состоянием правовоспитательной практики. Их реализация позволит не только повысить правовую культуру молодого поколения, но и заложить прочную социально-правовую основу для дальнейшего развития евразийской интеграции, превратив ее из проекта элит в реальность, наполненную конкретными возможностями для каждого молодого человека.

Оценка эффективности предлагаемых мер должна проводиться на основе системы критериев, отслеживающих динамику сформированности

© Жданов С. А., Жданова О. С.

интеграционной правовой компетентности (знания, установки, практические навыки), развитие инфраструктуры (количество курсов, подготовленных педагогов) и востребованность (рост академической и трудовой мобильности, молодежного предпринимательства). Дальнейшие исследования могут быть сфокусированы на разработке конкретных методик и учебно-методических комплексов для различных уровней образования, а также на сравнительном анализе эффективности предлагаемой модели в рамках различных интеграционных объединений.

Таким образом, на основе проведенного анализа сформулированы следующие результаты и выводы исследования:

1. Выявлен системный характер проблем правового воспитания. Несмотря на сформированную в России многоуровневую нормативно-правовую базу (Конституция РФ, ФЗ «Об образовании», стратегические программы), реализация политики на практике страдает от формализма, имитации («мероприятия для галочки») и разрыва между декларируемыми целями и реальным воздействием на правосознание молодежи.

2. Обнаружен ключевой дефицит содержания – отсутствие интеграционной составляющей. Современные программы правового воспитания практически не учитывают вызовы интеграционных процессов (ЕАЭС, БРИКС и др.). У молодежи отсутствуют системные знания о наднациональном праве, правах и возможностях в рамках интеграционных объединений, что создает правовой вакуум и подрывает эффективность интеграционных проектов.

3. Диагностировано противоречивое влияние цифровой среды. С одной стороны, цифровизация расширяет доступ к правовой информации, с другой – способствует формированию фрагментарного, «клипового» правосознания, подверженного манипуляциям и правовому нигилизму. Существующие методы правового воспитания (лекционные, формальные) не конкурируют с динамичным цифровым контентом, что ведет к маргинализации официальных просветительских инициатив.

4. Установлено наличие правового дуализма в сознании молодежи. Молодые люди сталкиваются с коллизиями между национальными и наднациональными правовыми нормами (например, в вопросах трудоустройства или признания образования), но не обладают навыками правовой навигации для их разрешения. Это усиливает правовую неуверенность и нигилизм.

5. Разработана концептуальная модель правовоспитательной деятельности, целевым ориентиром которой является формирование интеграционной правовой компетентности. Модель включает три компонента (когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностный) и базируется на принципах диалога правовых культур, компаративизма и практико-ориентированности.

Выводы исследования:

1. Правовое воспитание в эпоху интеграции требует смены парадигмы. Стратегической целью должно стать не просто воспитание законопослушного субъекта в национальной системе, а формирование правового активного гражданина, способного ориентироваться и эффективно действовать в сложном, многоуровневом правовом пространстве. Для этого

© Жданов С. А., Жданова О. С.

необходимо формирование особого типа правосознания – интеграционной правовой культуры.

2. Для преодоления разрыва между теорией и практикой необходим комплексный подход, затрагивающий все уровни системы:

на управленческом уровне: переход от оценки количества мероприятий к оценке качественных изменений в правосознании и поведении молодежи;

на содержательном уровне: интеграция знаний о наднациональных правовых порядках (право ЕАЭС) в учебные программы всех уровней образования;

на методическом уровне: массовое внедрение интерактивных и цифровых форматов (деловые игры, кейс-чемпионаты, правовые симуляторы, адаптированный контент в соцсетях), способных конкурировать за внимание молодежи;

на кадровом уровне: перестройка системы подготовки и повышения квалификации педагогов с акцентом на практическое право и методики работы в цифровой среде.

3. Предложенная концептуальная модель и направления совершенствования носят прикладной характер и нацелены на решение конкретных выявленных проблем. Их реализация позволит трансформировать правовое воспитание из формальной процедуры в живой, вовлекающий процесс, напрямую связанный с жизненными и профессиональными перспективами молодежи в интеграционном пространстве.

4. Эффективность модернизации правового воспитания должна оцениваться по новой системе критериев, отслеживающих динамику не только знаний, но и правовых установок, практических навыков молодежи, а также рост реальных показателей (академическая и трудовая мобильность, молодежное предпринимательство в рамках ЕАЭС).

Таким образом, исследование доказывает, что только системная и содержательная трансформация правового воспитания, учитывающая вызовы интеграции и цифровизации, может сформировать у молодежи необходимую интеграционную правовую компетентность. Это, в свою очередь, является важнейшим условием не только для повышения общей правовой культуры, но и для обеспечения устойчивого социально-правового фундамента евразийской интеграции, наполнения ее конкретными смыслами и возможностями для нового поколения.

Список литературы

1. **Абашидзе, А. Х.** Воспитание в духе уважения к правам человека / А. Х. Абашидзе, З. Н. Каландаришвили. – Москва : РУДН, 2020. – 145 с.
2. **Акиншева, И. П.** Гражданское воспитание студенческой молодежи как элемент политической социализации / И. П. Акиншева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2022. – № 1(77). – С. 97–102. – EDN TOKFVQ.
3. **Алексеев, С. С.** Правовое сознание в условиях глобализации и цифровизации / С. С. Алексеев. – Санкт-Петербург : Пресс, 2021. – 189 с.

© Жданов С. А., Жданова О. С.

4. **Белкин, В. В.** К вопросу об отдельных аспектах проблемы правового нигилизма в цифровом мире. Социально-философский взгляд / В. В. Белкин. – Текст : электронный // Наука. Общество. Государство. – 2025. – № 3(51). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-otdelnyh-aspektah-problemy-pravovogo-nigilizma-v-tsifrovom-mire-sotsialno-filosofskiy-vzglyad (дата обращения: 16.10.2025).
5. **Волохова, Е. Д.** Современные практики правового образования в школе и вузе / Е. Д. Волохова // Педагогика. – 2021. – № 5. – С. 14–23.
6. **Капустин, А. Я.** Евразийские интеграционные процессы: этапы формирования наднационального правопорядка / А. Я. Капустин. – Москва : Международные отношения, 2018. – 312 с.
7. **Матузов, Н. И.** Теория государства и права / Н. И. Матузов, А. В. Малько.– Москва : Юристъ, 2022. – 640 с.
8. **Медушевский, А. Н.** Когнитивная война: социальный контроль, управление сознанием и инструмент глобального доминирования. Часть 2 / А. Н. Медушевский // Вопросы теоретической экономики. – 2023. – № 3. – С. 92–107.
9. **Михайленко, Н. М.** Трансформация национальных правовых систем в условиях глобализации (проблемы теории) / Н. М. Михайленко // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. – 2014. – № 3–2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-natsionalnyh-pravovyh-sistem-v-usloviyah-globalizatsii-problemy-teorii (дата обращения: 16.10.2025).
10. **Мордовец, А. С.** Деформации правосознания и пути их преодоления / А. С. Мордовец. – Саратов : СГАП, 2019. – 210 с.
11. **Рубин, Ю. Б.** Правовой нигилизм в молодежной среде: социологический анализ / Ю. Б. Рубин. – Москва : ИС РАН, 2022. – 180 с.
12. **Серов, У. В.** Правовая социализация молодежи в глобализирующемся мире / У. В. Серов. – Москва : Норма, 2019. – 224 с.
13. **Топорнин, Б. Н.** Национальные правовые системы / Б. Н. Топорнин, Л. М. Энин. – Москва : Норма, 2021. – 480 с.

Zhdanov S. A.,
Zhdanova O. S.

Legal education of modern youth in the context of integration processes

This article examines current issues of legal education for young people in the context of global integration processes. It analyzes the contradiction between the objective need to develop a comprehensive legal culture and the ineffectiveness of existing practices. Based on an analysis of the current state of the scientific literature, key deficiencies are identified: a lack of an integration component, poor awareness of youth rights and opportunities within supranational associations, and the risks of «clip-based» legal awareness in the digital environment. A conceptual model of legal education is proposed as a solution.

Key words: *legal education, youth, integration processes, legal consciousness, model of legal education activity, integration legal competence, digitalization, legal nihilism*

© Жданов С. А., Жданова О. С.

УДК 374.7.091.31-055.52(470+571) ‘19/20’

Пахомова Мария Александровна,
аспирант кафедры педагогики и менеджмента
ФГБОУ ВО «ОГПУ»
masha_pashinina@mail.ru

Содержание форм педагогического просвещения родителей в России в XX–XXI вв.

Статья посвящена анализу изменения содержания и форм педагогического просвещения родителей в России на протяжении XX–XXI веков. Рассматриваются исторические этапы развития системы родительского образования, начиная с дореволюционного периода и заканчивая современностью. Автором выделяются ключевые тенденции и проблемы педагогического просвещения родителей на различных этапах развития общества, а также предлагаются перспективные направления развития системы родительского образования в современной России.

Ключевые слова: *просвещение, педагогическое просвещение, содержание, формы педагогического просвещения, родители, дети, семья*

Финансирование: *статья публикуется в рамках научного исследования по проекту «Методическое сопровождение работы с родительским сообществом», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение № 073-03-2025-054/1 от 19 марта 2025 г.).*

Вводная часть. В последние десятилетия в России наблюдается возрастающий интерес к вопросам взаимодействия образовательных учреждений с семьями обучающихся, что обусловлено пониманием важности роли родителей в воспитании и развитии детей. Педагогическое просвещение родителей становится неотъемлемой частью современной системы образования, направленной на создание единого образовательного пространства, где школа и семья действуют как партнеры. Однако содержание и формы педагогического просвещения претерпевали значительные изменения в ходе исторического развития страны, отражая социально-культурные, политические и образовательные трансформации XX и начала XXI века.

Проблема формирования эффективных форм педагогического просвещения родителей в России остается актуальной и сегодня. Несмотря на разнообразие подходов и методик, существует потребность в систематизации и анализе исторического опыта, а также выявлении современных тенденций, которые способствуют повышению качества взаимодействия педагогов и родителей. Особое значение имеет изучение эволюции содержания просветительской работы с семьями, что позволяет определить наиболее эффективные практики и адаптировать их к современным условиям.

Целью данной статьи является комплексное исследование содержания и форм педагогического просвещения родителей в России

© Пахомова М. А.

в XX – начале XXI века, выявление ключевых этапов развития, а также анализ современных подходов к организации просветительской работы с родительской общественностью.

Научная новизна излагаемых материалов заключается в системном историко-педагогическом анализе изменений в содержании и формах педагогического просвещения родителей на протяжении столетия, а также в выявлении современных тенденций и инновационных практик, направленных на повышение эффективности взаимодействия образовательных организаций и семей. Данная работа способствует расширению теоретических представлений о роли педагогического просвещения в формировании партнерских отношений между школой и семьей и может служить основой для разработки новых методических рекомендаций.

Методы и методология проводимого исследования. Настоящее исследование представляет собой комплексный теоретико-аналитический обзор, базирующийся на принципах историзма, системности и сравнительного анализа для изучения эволюции содержания и форм педагогического просвещения родителей в России в XX–XXI веке. Методология включает историко-педагогический и контент-анализ работ П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и других ученых, а также сравнительно-сопоставительный и системный подходы к реформам и взаимодействию школы и семьи. В качестве источников использовались первоисточники педагогов, нормативные акты о реформах и обширная научная литература.

Применение данной методологии позволило глубоко проанализировать теоретические основы и историческое развитие педагогического просвещения родителей и выявить преемственность в подходах. Важным аспектом стало обобщение полученных данных, что дало возможность не только осмыслить эволюцию педагогических идей, но и предложить комплекс ключевых направлений деятельности, реализация которого будет способствовать эффективному просвещению родителей и поддержке семьи в воспитании детей.

Основная часть. К изучению форм педагогического просвещения родителей в России обращались многие исследователи прошлого и современности, выдающиеся ученые, историки педагогики. Их работы позволяют составить более полное представление о развитии этой сферы деятельности в разные исторические периоды.

Педагогическое просвещение родителей в дореволюционной России не было широко развито, однако деятельность выдающихся педагогов и ученых того времени заложила важные основы для его дальнейшего развития. Они сформулировали ключевые принципы и задачи родительского образования, разработали эффективные методы работы с родительским сообществом и внесли значительный вклад в распространение педагогических знаний в обществе.

Одним из таких ученых был педагог и психолог П. Ф. Каптерев, который занимался разработкой теории семейного воспитания. П. Ф. Каптерев состоял в Петербургском педагогическом обществе, с 1874 года стал членом совета Петербургского Фребелевского общества, где читал

© Пахомова М. А.

лекции по педагогике и психологии для слушательниц курсов, будущих воспитательниц и матерей. С 1884 года и на протяжении многих лет в рамках Родительского кружка Каптерев делал ежегодные доклады о развитии личности и воспитании ребёнка в семье с целью совершенствования педагогической культуры родителей и инициировал выпуск десяти брошюр серии «Энциклопедия семейного воспитания» при сотрудничестве многих педагогов, ученых, литераторов под его общей редакцией [5]. Эта серия, состоявшая из маленьких по объему сборников статей, посвященных вопросам обучения, воспитания, физического развития и сохранения здоровья детей дошкольного возраста, фактически представляла собой пособие для родителей для домашнего обучения и воспитания [4].

Исследователи советского периода, как правило, рассматривали педагогическое просвещение как важную часть государственной системы воспитания и изучали его организационные формы и содержание в контексте советской идеологии и политики.

Выдающийся советский педагог А. С. Макаренко занимался разработкой теории коллективного воспитания и изучал роль родительских коллективов в воспитании детей. В своих трудах Антон Семенович подчеркивал практическую направленность педагогического просвещения родителей, считая, что наиболее эффективными являются формы взаимодействия, основанные на совместной деятельности и обмене опытом. Его идеи легли в основу современных подходов к работе с родителями в системе образования.

Известный советский педагог-новатор В. А. Сухомлинский посвятил значительную часть своего творчества вопросам воспитания детей через любовь, уважение и сотрудничество между родителями и педагогами, а также выступал против телесных наказаний и подчеркивал роль семьи как первичной ячейки воспитания.

Василий Александрович был убежден в том, что в школе над образованием ребенка нужно работать только совместно с родителями, и на протяжении многих лет в Павлышской средней школе, которой он руководил, был организован родительский университет. В него зачислялись родители за два года до поступления их детей в школу для прохождения образовательного курса лекций, консультаций и бесед об особенностях обучения, воспитания и развития школьников, их интересах и предпочтениях в конкретном возрастном периоде [10].

Современные исследователи, изучающие формы педагогического просвещения родителей в России, анализируют актуальные проблемы в области педагогического просвещения родителей, разрабатывают новые модели и технологии работы с семьей, учитывающие современные социокультурные условия.

Зверева О. Л. исследует вопросы взаимодействия семьи и образовательных учреждений и разрабатывает модели и технологии педагогического просвещения родителей в современных условиях [2].

Писаренко И. А. в своих исследованиях рассматривает педагогическое просвещение родителей как процесс, стимулирующий развитие всех субъектов образовательных отношений, помогающий родителям стать активными участниками воспитания и образования детей [9].

© Пахомова М. А.

Историко-педагогический анализ развития системы взаимодействия семьи и школы позволяет сделать вывод о том, что формы педагогического просвещения родителей в России находятся в процессе постоянной трансформации, пытаясь адаптироваться к возникающим потребностям общества.

Полученные в процессе исследования данные позволили выделить шесть основных этапов развития содержания и форм педагогического просвещения родителей в России в XX–XXI веках (Табл. 1).

Таблица 1

Этапы развития содержания и форм педагогического просвещения родителей в России в XX–XXI веке

№ п/п	Этапы	Содержание	Формы
1.	Этап зарождения педагогического просвещения родителей (1900–1917 гг.)	– Основы педагогики и психологии; – Нравственное и религиозное воспитание; – Гигиена и уход за детьми; – Подготовка к школьному обучению; – Воспитание гражданственности и патриотизма.	– Народные чтения и беседы; – Выставки, лекции и беседы по вопросам воспитания; – Издание печатной продукции (книги, брошюры, журналы для родителей); – Родительские комитеты при школах; – Народные университеты и женские педагогические общества.
2.	Этап становления советской системы педагогического просвещения (1917–1930-е гг.)	– Идеологическое воспитание; – Ликвидация педагогической безграмотности; – Вовлечение родителей в общественную жизнь; – Пропаганда новых форм семейных отношений (отказ от патриархальных устоев, равноправие мужчин и женщин).	– Ликбезы для родителей; – Родительские собрания (лекции, беседы); – Педагогические консультации; – Посещение семей на дому; – Дни открытых дверей в образовательных учреждениях; – Красные уголки и выставки для родителей; – Издание печатной продукции (книги, брошюры, журналы).

© Пахомова М. А.

3.	Этап укрепления системы педагогического просвещения и ее стандартизация (1930-е – 1950-е гг.)	– Усиление роли школы в воспитании; – Воспитание дисциплины и послушания; – Трудовое воспитание; – Патриотическое воспитание; – Половое воспитание.	– Родительские университеты; – Лектории для родителей; – Вечера вопросов и ответов; – Кинопоказы; – Индивидуальные беседы с родителями; – Наглядная пропаганда; – Издание печатной продукции.
4.	Этап развития гуманистических тенденций в процессе реализации педагогического просвещения (1960-е – 1980-е гг.)	– Усиление внимания к личности ребенка; – Гуманизация отношений между родителями и детьми; – Формирование нравственных ценностей; – Половое воспитание.	– Семейные клубы; – Семейные консультации; – Педагогические конференции и чтения; – Педагогические лектории и семинары; – Тематические выставки и конкурсы; – Использование средств массовой информации.
5.	Этап кризиса системы педагогического просвещения и поиск новых подходов (1990-е гг.)	– Деидеологизация образования и воспитания; – Поиск новых ценностей и ориентиров; – Индивидуализация и дифференциация воспитания; – Усиление роли семьи в социализации ребенка.	– Сокращение государственных программ педагогического просвещения; – Развитие альтернативных форм образования; – Появление новых журналов и книг по педагогике и психологии; – Использование средств массовой информации.
6.	Этап новых вызовов и развития информационных технологий (XXI в.)	– Адаптация к новым социокультурным условиям;	– Активное использование онлайн-платформ и вебинаров; – Создание онлайн-сообществ и форумов для родителей;

© Пахомова М. А.

		– Формирование компетентности родителей в вопросах использования интернета и социальных сетей; – Развитие инклюзивного образования; – Профилактика девиантного поведения; – Укрепление традиционных семейных ценностей.	– Разработка интерактивных образовательных программ и приложений; – Организация тренингов и семинаров по актуальным вопросам воспитания; – Партнерство с общественными организациями и благотворительными фондами (реализация совместных проектов и программ).

На первом этапе, с 1900 по 1917 год, педагогическое просвещение родителей в России находилось в стадии зарождения.

Начало XX века стало для Российской империи периодом активных социальных преобразований, что нашло отражение и в развитии системы образования. Наряду с привычными народными школами появлялись новаторские учебные заведения, отличавшиеся прогрессивными методиками: совместное обучение, ученическое самоуправление и коллегиальные формы управления, включающие школьные советы с участием педагогов, родителей и самих учащихся [7]. В этом контексте значимая роль отводилась именно родителям учеников, что подтверждается, например, существованием Родительского клуба при учебном заведении 2-го разряда Е. А. Кирпичниковой в городе Москве. Он «учреждался с целью содействия сближению и единению родителей на почве взаимной помощи в теоретическом и практическом разрешении вопросов, связанных с воспитанием и образованием детей» [11, с. 3].

По мере развития науки и образования росло понимание важности знания родителями основ педагогики и психологии для эффективного воспитания детей в семье. Поэтому в содержание педагогического просвещения родителей на первом этапе входили знания о возрастных особенностях детей, методах обучения и воспитания, формировании характера и личности.

Врачи и другие образованные люди распространяли знания о гигиене и уходе, правильном кормлении, профилактике болезней и соблюдении санитарных норм. Так, врач Московской гимназии им. И. и А. Медведниковых М. А. Миловидов давал некоторые особые практические советы родителям обучающихся, связанные с поддержанием здорового питания, гигиены и борьбой с близорукостью в школьном возрасте [6, с. 220–230].

В условиях религиозного общества большое внимание уделялось нравственному и религиозному воспитанию детей. Священники

© Пахомова М. А.

просвещали семьи о христианских ценностях, нормах морали, поведения и роли религии в формировании личности. Так, один из крупнейших церковных деятелей XIX века святитель Филарет Московский (Дроздов) занимался духовным просвещением семей. Он создал сборник из разных творений на тему семьи «Учение о семейной жизни». Учение представляет собой христианский взгляд на семейные отношения и проблемы, связанные с ними [12].

Педагогическое просвещение в эти годы было несистемным и разрозненным, но при этом играло важную роль в распространении знаний о воспитании детей и формировании педагогической культуры населения. Этот этап заложил основу для создания централизованной системы педагогического просвещения в советское время.

На втором этапе, в период с 1917 по 1930-е годы, происходит становление советской системы педагогического просвещения. После Октябрьской революции 1917 года политика в отношении семьи стала определяться идеологическими задачами и ориентироваться на достижение «классовых целей», а также на интересы государства. Советское руководство взяло на себя контроль над процессом социализации детей, поскольку не доверяло родителям в вопросах воспитания «строителей коммунизма».

На протяжении 1918 года принята серия правительственных документов, которые стали основой школьной реформы. Среди них – декреты об отделении церкви от государства и школы, о праве национальных меньшинств на образование на родном языке и о повсеместном внедрении совместного обучения. В результате, уже к 1920-м годам XX века прежняя дореволюционная система школьного образования была полностью упразднена [7, с. 98].

В содержание педагогического просвещения родителей на данном этапе входило идеологическое воспитание граждан, формирование коммунистического мировоззрения, коллективизма, преданности советской власти. Продолжалась работа по ликвидации педагогической безграмотности и вовлечения родителей в общественную жизнь (участие в работе родительских комитетов, помощь школе). Пропагандировались новые формы семейных отношений, заключающиеся в отказе от патриархальных устоев и равноправии между мужчинами и женщинами.

На третьем этапе (1930-е – 1950-е гг.) происходит укрепление системы педагогического просвещения. Она стала более централизованной, стандартизированной и идеологически ориентированной. Родители стали рассматриваться не только как помощники, но и как объект педагогического воздействия со стороны школы и государства. Воспитание детей в семье строго контролировалось, а любые отклонения от принятых норм и идеалов подвергались критике [16].

Содержание форм в период укрепления системы педагогического просвещения заключается в усилении роли школ в воспитании. Внимание родителей акцентируется на воспитании дисциплины и послушания детей, подготовке их к жизни в коллективе, соблюдении норм и правил поведения. Поощряется формирование уважительного отношения к труду, участие семей в общественно полезной деятельности, а также усиливается роль патриотического воспитания молодежи.

© Пахомова М. А.

Этот период заложил основы массовой, централизованной и стандартизированной системы работы с родителями, которая просуществовала в СССР вплоть до конца 1980-х годов и во многом определила подходы к семейному воспитанию и просвещению в последующие десятилетия.

Четвертый этап, продлившийся с 1960 по 1980-е годы XX века, можно назвать временем развития гуманистических тенденций в процессе реализации педагогического просвещения родителей в России. В этот период педагогическое просвещение стало не только средством передачи знаний о воспитании, но и инструментом формирования нравственности, уважения к достоинству человека.

Содержание педагогического просвещения родителей в это время было направлено на усиление внимания к личности детей, развитие их индивидуальных способностей, интересов и потребностей, гуманизацию отношений между родителями и детьми (отказ от авторитарных методов воспитания, развитие доверия, взаимопонимания в семьях и формирование нравственных ценностей). В начале 1960-х годов стали постепенно возобновлять работу по просвещению родителей в области полового воспитания, подготовке подростков ко взрослой жизни и только «с 1983 года по решению Министерства просвещения СССР в программы школ страны ввели обязательные курсы «Гигиеническое и половое воспитание» в 8-м классе и «Этика и психология семейной жизни» в 9-м и 10-м классах» [3].

Пятый этап (1990-е годы XX века) характеризуется кризисом системы педагогического просвещения родителей в России. Распад СССР и отказ от коммунистической идеологии привели к вакууму в ценностных ориентирах образования. Прежняя система педагогического просвещения, ориентированная на формирование «строителя коммунизма», оказалась неактуальной. Ухудшение материального положения, нехватка новых учебников, методических пособий и современных технологий обучения усложняла работу педагогов в условиях меняющихся требований к образованию, что стало приводить к снижению мотивации к повышению квалификации.

Содержание просвещения в этот период характеризуется отказом от идеологических установок советского периода, поиском новых ценностей и ориентиров, возвращением к религиозным и культурным традициям. Акцент в обучении и воспитании смещается на индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка, а также укрепляется роль семьи в социализации детей.

Шестым этапом развития форм педагогического просвещения родителей является этап новых вызовов и развития информационных технологий, продолжающийся и в настоящее время (XXI в.).

Реализация современных форм педагогического просвещения родителей направлена на адаптацию семей к новым социокультурным условиям под влиянием глобализации, информатизации и развития технологий [15]. Ведется работа по формированию компетентности родителей в вопросах обеспечения безопасности детей в онлайн-пространстве, профилактике девиантного поведения подростков и

© Пахомова М. А.

укрепления традиционных семейных ценностей. А также особое внимание уделяется поддержке родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.

Выводы. Учтивая сложившийся опыт, представим эффективный, на наш взгляд, комплекс ключевых направлений деятельности, реализация которого будет способствовать эффективному просвещению родителей и поддержке семьи в воспитании детей:

– интеграция цифровых технологий и онлайн-образования;

– персонализация и адаптация программ просвещения родительского сообщества;

– сотрудничество с образовательными учреждениями и специалистами;

– развитие эмоционального и психологического просвещения;

– пропаганда здорового образа жизни и безопасности;

– поддержка семей с особыми потребностями;

– формирование культуры совместного воспитания (привлечение к воспитанию других членов семьи и общественные институты).

Таким образом, содержание современного педагогического просвещения родителей в России находится в процессе трансформации, пытаясь адаптироваться к новым вызовам и потребностям общества. Оно должно быть направлено на формирование компетентных и ответственных родителей, способных обеспечить полноценное развитие и воспитание своих детей в условиях быстро меняющегося мира.

Список литературы

1. **Заварзина, Л. Э.** Вклад Санкт-Петербургского «Родительского кружка» в развитие отечественной семейной педагогики / Л. Э. Заварзина, И. Н. Нестерова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2(287). – С. 48–52. – EDN PXPUPO.
2. **Зверева, О. Л.** Использование цифровых технологий в просветительской деятельности / О. Л. Зверева // Педагогическое образование: история становления и векторы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию открытия пед. фак. при 2-м МГУ, г. Москва, 14–15 окт. 2021 г. / [редкол.: А. А. Алмазова и др.]. – Москва, 2022. – С. 1347–1355. – EDN WYMAFM.
3. **Исаев, Д. Н.** Половое воспитание детей: медико-психологические аспекты / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Ленинград : Медицина, 1988. – 160 с.
4. **Каптерев, П. Ф.** Задачи семейного воспитания: ст., советы и рекомендации : [избранное] / П. Ф. Каптерев ; [сост., вступ. ст.: М. В. Богуславский, К. Е. Сумнительный]. – Москва : Карапуз, 2005. – 190 с. – (Педагогика детства). – EDN QUXPOV.
5. **Каптерев, П. Ф.** Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. 1. Задачи и основы семейного воспитания / [соч.] П. Ф. Каптерева. – Санкт-Петербург : Тип. М. Стасюлевича, 1898. – 42 с.
6. **Московская гимназия** им. И. и А. Медведниковых : основы учебно-воспитательной организации и первые годы жизни (1901–1904) / сост. директор гимназии В. П. Недачин. – Москва : Тип. Г. Лисснера и А. Гешеля, 1904. – 246 с.

© Пахомова М. А.

7. **Овсянникова, А. А.** Система народного образования Российской империи во второй половине XIX – начале XX веков / А. А. Овсянникова // Социально-политические науки. – 2017. – № 2. – С. 95–99. – EDN YLPOOB.
8. **Петренко, П. П.** Педагогическое просвещение родителей в отечественной системе образования в послевоенные годы (теория и практика) : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Петренко Петр Петрович ; Пятигорский гос. лингвист. ун-т. – Пятигорск, 2006. – 19 с. – EDN ZNQGIB.
9. **Писаренко, И. А.** Цифровизация образования: потенциал родителей и педагогов в развитии учеников начальной школы / И. А. Писаренко, К. А. Балаженко. – Текст : электронный // Нижегородское образование. – 2022. – № 2. – С. 13–23. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48612836 (дата обращения: 09.02.2026).
10. **Сухомлинский, В. А.** Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. – Алма-Ата : Мектеп, 1983. – 126 с.
11. **Устав Родительского клуба** при Учебном заведении 2-го разряда Е. А. Кирпичниковой в гор. Москве. – Москва : Тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1909. – 7 с.
12. **Филарет** (митрополит Московский и Коломенский). Учение о семейной жизни святителя Филарета Московского / Филарет (Дроздов Василий Михайлович ; митрополит Московский и Коломенский) ; сост. священник Г. Вышеславцев. – Москва : Синтагма, 1997. – 63 с.
13. **Хижняков, С. С.** Предтечи родительского движения в России / С. С. Хижняков // Социальная педагогика в России. – 2016. – № 5. – С. 55–63. – EDN XIMMIB.
14. **Чеботарева, И. В.** Развитие семейной педагогики в трудах отечественных мыслителей XVIII–XX вв / И. В. Чеботарева, С. В. Короткова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 2(118). – С. 77–84. – EDN AIMCJY.
15. **Челпаченко, Т. В.** Современные формы педагогического просвещения родителей в России / Т. В. Челпаченко, М. А. Пахомова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 2(238). – С. 48–55. – DOI 10.25198/1814-6457-238-48. – EDN HSARGS.
16. **Шик, С. В.** Идеологизация педагогического просвещения родителей в СССР (1930-е – середина 1950-х гг.): историко-педагогический анализ / С. В. Шик // Педагогика и просвещение. – 2024. – № 2. – С. 26–36. – DOI 10.7256/2454-0676.2024.2.70233. – EDN CQWLEI.
17. **Якименко, Л. Н.** Подготовка студентов – будущих учителей начальных классов к работе с родителями младших школьников в процессе изучения современной художественной литературы: аксиологический аспект / Л. Н. Якименко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 1(117). – С. 38–44. – EDN GETAQZ.

© Пахомова М. А.

Pakhomova M. A.

The content of forms of pedagogical education of parents in Russia in the XX–XXI centuries

The article is devoted to the analysis of changes in the content and forms of pedagogical education of parents in Russia during the XX–XXI centuries. The historical stages of the development of the parental education system, starting from the pre-revolutionary period and ending with the present, are considered. The author highlights the key trends and problems of pedagogical education of parents at various stages of the development of society, and also suggests promising areas for the development of the system of parental education in modern Russia.

Key words: *education, pedagogical education, content, forms of pedagogical education, parents, children, family*

Funding: *This article is published within the framework of a scientific research project titled «Methodological Support for Working with the Parent Community», implemented with financial support from the Ministry of Education of the Russian Federation under the state assignment (supplementary agreement No. 073-03-2025-054/1 dated March 19, 2025).*

© Пахомова М. А.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 244.82:37.011

Андреева Юлия Владимировна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры отечественной и всеобщей истории
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
andreeva_u_v@insto.ru

О феномене духовного «Я»: педагогические аспекты философии дзен

Выявляя педагогические аспекты китайской и японской махаяны, автор обращается к феномену духовного «Я». Проблему исследования составляет поиск точек соприкосновения буддийской версии мышления с концепциями современной европейской философской мысли и российской педагогической практики. Новизна исследования состоит в том, что буддийские духовные принципы и техники (коллективизм, диалог, интуитивное постижение сердцем и личное присутствие) соотнесены с гуманистическими принципами европейской философской мысли и российской педагогической практики (метод диалога, эмоционального постижения В. А. Сухомлинского; принцип «здесь и сейчас» К. Р. Роджерса; принцип коллективизма, соблюдения традиций и метод личного примера А. С. Макаренко). Философский анализ показал, что в основе принципов и методов дзен-буддизма лежит концепция «Я». «Я» в статике – ноль, подобный кругу без окружности, без границ. Но истинная природа духовного «Я» динамична и представляет собой духовное движение от ноля до бесконечности и обратно. От состояния точки и сосредоточенности (метод медитации) «Я» приходит к истинной ценности человеческой природы и опоры на себя (метод не-помощи) в процессе самопознания и самосовершенствования

Ключевые слова: *философия дзен-буддизма, интуитивное постижение реальности, духовное «Я», образовательная практика*

Введение. Буддизм распространён в России (в Сибири и на Дальнем Востоке, что объясняется территориальной близостью к Монголии, Китаю и Японии как центрам буддийской культуры). Религиозные ценности буддийской культуры разделяют народы России: тувинцы, хакасы, буряты, калмыки и др. Эти ценности составляют аксиологическую линейку философских проблем, связанных с человеком и смыслом его существования. Это определяет **актуальность** нашего исследования.

Здесь важно отметить, что буддизм – это не только одна из трех мировых религий, но и определённая восточная философия, содержащая духовно-нравственные практики самовоспитания личности; это также и мировосприятие личности как совокупность её нравственных принципов, идей и ценностей. Современное российское общество нуждается в культурной традиции и модели благоразумного поведения,

© Андреева Ю. В.

эмоциональной саморегуляции и личностного самосовершенствования, которую предлагает буддизм.

Кроме того, буддизм содержит не только философские, но и психологические, и педагогические аспекты. В психологическом плане буддизм ориентирует личность на надежду и ожидание счастья, избавляет от страха, страдания и житейской суеты.

В педагогическом плане буддизм содержит ключевые идеи самовоспитания о том, что источник силы находится в самом человеке; он должен верить в себя и свои силы; самосовершенствоваться, тренировать не только духовно-нравственные чувства, ум, но и волевые качества.

Основные категории педагогики – (само)обучение и (само)воспитание. Самовоспитание здесь понимается как возможность личности формировать себя, определять свои жизненные смыслы, искать и находить свое место в мире, а обучение – внутренний процесс познания.

Гуманистическая парадигма образования предполагает развитие самосознания человека. Феномен самосознания (феномен духовного «Я») является основным и в восточной, и в западной философии. Философия предлагает методологию данному педагогическому исследованию.

Степень разработанности проблемы. Особенностью буддийской культуры является вера в безграничность человеческих возможностей в лице Просветленного, то есть – Будды и преклонение перед духовной субстанцией «Я». Будда – образ безграничности перспектив человеческого духа. Самое ценное буддийское качество – просветленность, пробужденность (с санскрита – Будда; с кит. – Нирвана; с яп. – сатори) достигается путём особой работы над собой, над своим мышлением и поведением. В этом вопросе Будда призывал монахов надеяться только на свои силы и опыт: «Не ищите опоры ни в чем, кроме самих себя» [10]. Большое значение в буддийской духовной практике имеет индивидуальное сознание, в связи с этим буддизм в европейской философии традиционно относят к направлениям субъективного идеализма.

Один из известных современных толкователей дзен-буддизма Дайсэцу Тайтаро Судзуки утверждает, что «основная идея дзена – войти в контакт с внутренними процессами нашего существа. В связи с этим, единственный авторитет в дзене – наша собственная внутренняя природа» [12, с. 285].

Философ И. А. Ильин [4] отмечал, что дух (человеческое «Я», *прим. авт.*) как «потребность священного» – одно из перспективных направлений философии. В частности, дзэн-буддизм с постулатом *«следования сердцу»* выступает одной из перспективных ценностей человечества, обогатившей мировую культуру методами, позволяющими удовлетворять «потребность священного» не только в сфере религиозной ритуальной практики, но и в любой другой сфере человеческой деятельности.

Дзен-буддизм Японии (чань-буддизм в Китае) – одно из направлений буддизма, которое фокусирует внимание на интуитивном понимании реальности и мышлении просветления (мышлении Будды) через практику медитации (дзен).

С идеей просветления (сатори) *через интуитивное постижение реальности* связана идея осознания человеком собственной природы –

© Андреева Ю. В.

феномен духовного «Я». Речь идёт о познании сердцем всего Человеческого в человеке, а не животного начала, лишенного сознания «Я».

В основе принципов и методов дзен-буддизма лежит концепция «Я». «Я» в статике – ноль, подобный кругу без окружности, без границ. Но истинная природа духовного «Я» *динамична* и представляет собой духовное движение от ноля до бесконечности и обратно. От состояния точки и сосредо*точ*енности (метод медитации) «Я» приходит к истинной ценности человеческой природы и опоры на себя (метод не-помощи) в процессе самопознания и самосовершенствования.

Проблему исследования составляет поиск точек соприкосновения буддийской версии мышления с концепциями современной европейской философской мысли и российской педагогической практики. *Новизна исследования, его практическая и теоретическая значимость* состоит в том, что буддийские духовные принципы и техники (коллективизм, диалог, интуитивное постижение сердцем и личное присутствие) возможно соотнести с гуманистическими принципами европейской философской мысли и российской педагогической практики (через метод диалога, эмоционального постижения В. А. Сухомлинского; принцип «здесь и сейчас» К. Р. Роджерса; принцип коллективизма, соблюдения традиций и метод личного примера А. С. Макаренко).

Объект и предмет исследования: представленность идей дзен-буддизма в европейской философии образования и в российской педагогической практике. *Цель статьи:* на основе китайской традиции – чань и японской традиции – дзен выявить сходства в представлениях о человеке, *его духовном «Я»* и соотнести их с концепциями современной философской мысли и современной российской педагогической практики. *Методы исследования:* компаративистский анализ, философское обобщение и педагогическая интерпретация.

Результаты исследования. Анализ буддийских подходов к пониманию человека осложнен множеством направлений этой религии. Мы представим *общие* теоретические положения дзен-буддизма, характерные для культурного и духовного развития Японии, Китая, России.

Основные теоретические положения дзен-буддизма:

1. *Коллективизм.* «Я» человека не является отделенным от окружающего мира. Так, для японского типа личности характерна высокая степень рефлексии с ведением дневниковых записей, начиная с VIII века, периода Хэйан (794–1185). В работах А. Н. Мещерякова отмечается, что «самоанализ при этом направлен не столько на осуществление собственных желаний, сколько на то, чтобы подавить их и адекватно вписаться в социальную структуру» [7, с. 239]. В японской традиции Человек *рассматривается как личность во взаимосвязи со своей принадлежностью к определенной социальной группе*, что накладывает определённый культурный отпечаток на её поведение.

2. *Интуитивное постижение реальности сердцем.* Исходное положение дзен-буддизма состоит в том, что Будда – это и есть сердце человека. Каждый, кто рожден человеком, должен пробудить своё сердце к добрым делам и раскрытию в себе своей истинно доброй человеческой

© Андреева Ю. В.

природы (путем медитации как пути к самопознанию и на основе правильных поступков и образа жизни).

В психоанализе Э. Фромма [16] целью дзен является познание человеком собственной природы. При этом речь идёт не о научном познании, а об *интуитивном постижении* «Я» на основе опыта. В медитации человек растворяется в абсолютном покое, ничегонеделании или, наоборот, проводит внутреннюю духовную работу по самоочищению, освобождаясь от негативных переживаний.

3. *Тренировка воли.* Дзен включает в себя, кроме познания, еще и волю. Т. Судзуки [12] утверждает, что дзен – это интуиция, порожденная волей. Воля желает познать себя безусловно. Для этого совершенно необходима её полная мобилизация. Это положение дзен-буддизма, в свою очередь, согласуется с сущностью философии А. Шопенгауэра, который считал, что всю философию можно отразить в одном тезисе: «мир – это самопознание воли» («Об интересном», [19, с. 378]), и его последователя Ф. Ницше [8], который призывал к осознанному поведению на основе отказа от ложных ценностей и принятия истинных ценностей: необходимости ухода в горы, прозрения и обретения подлинного смысла жизни. Интуитивное прозрение – один из признаков сатори.

4. *Духовное деятельное «Я»* человека подобно кругу без окружности. Это значит, что духовное «Я» без границ. «Я» – это ноль, пустота (шуньята), близкое к понятию «ничто» в экзистенциальной философии Ж.-П. Сартра [11], но точнее, – близкое понятию «потаенного бытия» М. Хайдеггера [17] и постижения тайны человеческого бытия и человеческой природы. Бытует мнение, что Хайдеггер был знаком с основными положениями и практиками дзен-буддизма, китайской и японской махаяны благодаря работам Судзуки, и читал курс восточной философии в университете.

5. Общее в дзен-буддизме и философии экзистенциализма прослеживается в понимании человеческого существования как бездны, на дне которой – пустота. Пустота – основа бытия и смыслов, что обостряет ценность человека как личности (как «духовного «Я»), способного наполнить пустоту жизни новыми переживаниями и смыслами. Человек – и сам пустота! до тех пор, пока не проявил себя в действии. Вне действия – ничего нет! [2].

Ноль («Я») – отправная точка в духовном развитии человека. Я – интеллектуальная интуиция, творящая основа и позитивно действующая сила, активное начало человека, которое познаёт себя и мир, самосознание как источник свободы человека. Эта точка может быть в разных местах [15, с. 80], перемещаться во времени и пространстве. Кроме того, буддизм не ограничивает человеческое существование рамками одной жизни. И человек не является точкой в абсолютном значении этого слова. Точка – человек только в покое, в своей сосредо*точ*енности – в дзен. Ноль пойман в статике, но *«Я» – не только ноль,* потому что *оно динамично* и находится в постоянном развитии, изменении. «Нам всем присуща таинственная, чудесная способность возвращаться к нашей внутренней сущности, освобожденной от всего того, что пришло извне, и там в форме неизменности созерцать в себе вечное. Такое созерцание есть самый глубокий внутренний опыт» [18]. Духовное совершенствование не имеет

© Андреева Ю. В.

пределов. Среди буддийских монахов существует идея «не-помощи». Человек должен *сам* приложить усилия, сам определить свою жизнь, *благодаря опыту, выбору, творчеству и свободе. Дзен – субъективен! Человек – деятельное «Я»! Жизнь – есть движение от нуля к бесконечности. И от бесконечности к нулю!* Человек – хозяин собственной жизни, его духовное «Я» способно *регулировать* свою деятельность, направленную в мир и на самого себя.

Дзен-буддизм: практика осознанности и присутствия в настоящем моменте. Данная практика дзен-буддизма стремится дать ответ на вопрос: «Кто есть я?» Человек, на основе принципа «Здесь и сейчас», широко используемого в методике К. Р. Роджерса. Для ответа на данный вопрос он использует практику дзен-присутствия в настоящем моменте через медитацию.

Дзен-буддизм: практика диалога. Дзен – одно из направлений буддизма с большой практической направленностью. Дзен не практикует уход от мира и допускает диалог (как у К. Р. Роджерса), что делает пространство доверия живым! Дзен-буддизм – не философия чистого разума И. Канта, а допущение переживаний, что делает подход и мышление более гибким.

Дзен-буддизм: практика медитации. Медитация расценивается как метод погружения в глубины человеческого «Я». В процессе медитации осуществляется концентрация внимания на звуке, движении, дыхании и др. В целом, медитация – это практика глубокого погружения в процесс (техники: дыхания, переживания, бесшумного шагания, приготовления пищи, общения, (раз)мышления, внимания, наблюдения, написания картин или текстов, медленного чтения, созерцания явлений природы и др.)

Внутренний голос (сатори) в дзен-буддизме – это состояние просветления, глубокого прозрения, осознания реальности и самого себя таким, каков есть, достигаемое в результате духовных практик дзен-буддизма (путём медитации, практики коанов: загадок для размышления и др.).

Сатори – это процесс, а не конечное состояние, это процесс непрерывного совершенствования личности и развития духа. После достижения просветления человек должен постоянно развивать свою *способность к внутреннему взгляду,* чтобы открыть духовное измерение самого себя и мира.

Обсуждение результатов исследования. Обращаясь к основополагающим положениям дзен-буддизма, отметим, что они были выявлены с позиции европейского философского мышления и образовательной практики XXI века.

В современной педагогике элементы концепции «Я» могут применяться через *личностно ориентированное обучение К. Р. Роджерса; духовно-нравственное воспитание А. С. Макаренко; индивидуально-личностное обучение В. А. Сухомлинского.*

Общее в педагогической практике Макаренко / Роджерса:

1. Педагог создаёт условия для самопознания ученика, помогает ему раскрыть свой духовный потенциал. У К. Р. Роджерса таким условием являлся *благоприятный психологический климат* на уроке, тогда как у А. С. Макаренко благоприятным условием воспитания являлся

© Андреева Ю. В.

коллективизм и общественное мнение. Эти идеи являются актуальными до сих пор. На сегодняшний день о создании благоприятной образовательной среды говорят современные педагоги [1; 13]. *Благоприятная эмоциональная учебная среда является основой любого учебного занятия* [13, с. 85].

2. *Воспитание – это процесс становления личности и внутреннее духовное движение:* от ближней цели к дальней у А. С. Макаренко и движение от Я-реального к Я-идеальному у К. Р. Роджерса. Образ «Я» – это внутреннее представление человека о самом себе. Позитивный образ «Я» – позитивное отношение к себе, самоуважение и принятие себя, ощущение собственной ценности. Такое отношение к себе можно воспитать. Среди факторов воспитания: отношения в коллективе, «значимых» других; общий эмоциональный фон (самочувствие, настроение) и общий эмоциональный тон («мажор» у А. С. Макаренко). Среди современных исследователей Ю. А. Илларионова говорит о необходимости внедрения духовно-нравственных ценностей воспитания в образовательный процесс и предлагает определенные технологии этого. Среди них: «Портфолио достижений студентов» [5, с. 162].

Отличия в педагогической практике Макаренко / Роджерса.

Идеи дзен-буддизма в педагогике А. С. Макаренко [6]:

1. Воспитание через коллектив: на основе взаимопомощи и совместной деятельности. На первой стадии его формирования – коллектива ещё нет, и педагог выполняет роль диктатора; затем формируется актив – группа самых деятельных воспитанников, которые поддерживают педагога. На третьей стадии коллектив сформировался и функционирует на основе самоуправления и самостоятельного решения бытовых, хозяйственных и культурных вопросов.

2. Направления воспитания: *семья-труд-традиции*, которые воспитывают дисциплину, сплоченность и ответственность.

3. *Дисциплина*, поощрение, наказание.

4. *Пример* родителей, *авторитет* родителей.

Идеи дзен-буддизма в философии образования К. Роджерса [9]:

1. *Принцип «здесь и сейчас» Роджерса* – нулевое бытие и время, принцип присутствия в теле (дзен-буддизм).

2. *Принцип «безоценочного активного слушания»* Карла Роджерса – принцип созерцания в дзен-буддизме.

3. *Принцип принятия* (просто понять без объяснений) – смирение с тем, что нельзя изменить. Вызов: что жизнь хочет от тебя.

4. *Принцип «быть собой» Роджерса* (принцип присутствия в теле у буддистов: медитативные техники: бесшумной ходьбы (Кинхин – техника сосредоточения на подошвах и ощущениях. Фокус внимания человека сосредоточивается на движении и дыхании, слушании тишины). Способность услышать «тихий голос собственного разума» у Роджерса требует воли больше, чем мышления – создаёт защитную атмосферу безопасности.

Идеи дзен-буддизма в педагогике В. Сухомлинского:

1. *Связь обучения с эмоциональным постижением.* Эмоциональное постижение «помогает увидеть истинную сущность предметов, сохранить гармонию и любовь» [14].

© Андреева Ю. В.

2. *Связь воспитания со свободой.* В. А. Сухомлинский считал, что навязанное извне воспитание, не идущее от сердца, не имеет положительного эффекта.

3. *Ответственность за выбор.* Внутренняя осознанная свобода растущей личности предполагает её ответственность за выбор и учебный результат, что тренирует умение поступать по совести, по зову сердца, а не из страха наказания [2; 3].

4. *Роль слова учителя.* В. А. Сухомлинский утверждал, что слово обладает воспитывающей силой, объединяющей сердца. Именно оно наполняет сердца смыслом, чувством радости и совести, даёт основу нравственным нормам и жизненным смыслам.

5. *Воспитание – глубинное понимание личности ребёнка на основе педагогической любви к нему.* Размышления В. А. Сухомлинского о природе воспитания нашли отражение в его книге «Сердце отдаю детям» [14].

Заключение. Экзистенциально-гуманистический подход в педагогике предполагает развитие творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности, что соответствует идеям дзен-буддизма о диалоге, «не-помощи» и самостоятельном следовании собственному жизненному пути.

Для гуманистической педагогики духовные практики буддизма чрезвычайно привлекательны, поскольку содержат принцип опоры человека на самого себя с апелляцией к его чувству собственного достоинства в речевой формуле: «Если не я, то кто». Не находя опору в своём «Я», человек оказывается перед бездной: беззащитным перед собственными страхами, страданиями, проблемами. Педагогику интересуют этапы становления «Я». Буддизм предлагает человеку неустанно осуществлять внутреннюю работу над собой, надеясь на себя и собственные силы, воспитывая в себе волю и нравственные чувства, доброе сердце и ясный ум.

Данное исследование позволило уточнить, что представленность идей дзен-буддизма в европейской философии образования вносит значительный вклад в развитие российской педагогической практики.

Список литературы

1. **Андреева, Ю. В.** Ситуация успеха как методика создания благоприятной образовательной среды / Ю. В. Андреева // Государственная культурная политика России и механизмы её реализации : материалы III Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., Орел, 10 апр. 2025 г. / Орловский гос. ин-т культуры. – Орел, 2025. – С. 133–135.
2. **Андреева, Ю. В.** Феномен тишины в философии, искусстве и образовательной практике / Ю. В. Андреева // Музыкальное искусство и образование = Musical Art and Education. – 2024. – Т. 12, № 1. – С. 18–25. – DOI 10.31862/2309-1428-2024-12-1-18-25.
3. **Андреева, Ю. В.** Философия сердца В. А. Сухомлинского как глубинный феномен современного воспитания / Ю. В. Андреева, М. В. Богуславский // Философия образования. – 2023. – № 4. – С. 135–147. – DOI 10.15372/PHE20230409.
4. **Ильин, И. А.** Аксиомы религиозного опыта / И. А. Ильин. – Москва : Академический проект, 2022. – 639 с.

© Андреева Ю. В.

5. **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. – EDN VIMXOT.
6. **Макаренко, А. С.** Педагогическая поэма. / А. С. Макаренко – Москва : АСТ, 2023. – 704 с.
7. **Мещеряков, А. Н.** Основные параметры японской цивилизационной модели / А. Н. Мещеряков // История и современность. – 2006. – № 1. – С. 98–128.
8. **Ницше, Ф.** Избранные произведения : в 2 т. Т. 1. Так говорил Заратустра / Фридрих Ницше. – Москва : Сирин, 1991. – 447 с.
9. **Роджерс, К. Р.** Становление личности. Взгляд на психотерапию / Карл Р. Роджерс. – Москва : ИОИ. 2016. – 258 с.
10. **Родичева, И. С.** Философия дзэн-буддизма как фактор становления самоидентификации в японском обществе / И. С. Родичева, О. С. Новикова // Идеи и идеалы. – 2019. – Т. 11, № 4, ч. 2. – С. 429–442.
11. **Сартр, Ж.-П.** Бытие и ничто / Ж.-П. Сартр. – Москва : АСТ, 2020. – 1072 с.
12. **Судзуки, Д.** Дзэн-Буддизм. Основы Дзэн-Буддизма / Д. Судзуки, С. Кацуки. – Биштек : Одиссей, 1993. – 672 с.
13. **Сумина, И. К.** Педагогическое обеспечение эмоционально-ценностного отношения студентов к профильной дисциплине (иностранный язык) / И. К. Сумина // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 84–88. – EDN PXIGOV.
14. **Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Москва : Концептуал, 2019. – 320 с.
15. **Фихте, И. Г.** Назначение человека / Иоганн Готлиб Фихте // Фихте И. Г. Сочинения : в 2 т. – Санкт-Петербург, 1993. – Т. 2. – С. 65–225.
16. **Фромм, Э.** Психоанализ и дзэн-буддизм / Э. Фромм // Что такое дзэн? / Э. Фромм, К. Х. Юнг, А. Уоттс, Р. Х. Блис. – Львов ; Киев, 1994. – С. 11–77.
17. **Хайдеггер, М.** Бытие и время / М. Хайдеггер. – Москва : Академический проект, 2023. – 488 с.
18. **Шеллинг, фон Ф. В. Й.** Сочинения : в 2 т. Т. 1 / Ф. В. Й. фон Шеллинг. – Москва : Мысль, 2025. – 637 с.
19. **Шопенгауэр, А.** Об интересном : [перевод] / Артур Шопенгауэр. – Москва : Олимп : АСТ, 1997. – 432 с.

© Андреева Ю. В.

Andreeva Yu. V.

On the Phenomenon of the Spiritual Self: Pedagogical Aspects of Zen Philosophy

By identifying the pedagogical aspects of Chinese and Japanese Mahayana, the author addresses the phenomenon of the spiritual self. The research problem is to find common grounds between the Buddhist version of thinking and the concepts of modern European philosophical thought and Russian pedagogical practice. The novelty of the research lies in the fact that Buddhist spiritual principles and techniques (collectivism, dialogue, intuitive understanding with the heart, and personal presence) They are related to the humanistic principles of European philosophical thought and Russian pedagogical practice (the method of dialogue and emotional comprehension by V. Sukhomlinsky; the principle of «here and now» by C. Rogers; the principle of collectivism, adherence to traditions, and the method of personal example by A. Makarenko). Philosophical analysis has shown that the principles and methods of Zen Buddhism are based on the concept of «I». In static form, «I» is a zero, like a circle without a circumference or boundaries. But the true nature of the spiritual self is dynamic and represents a spiritual movement from zero to infinity and back again. From the state of point and focus (the method of meditation), the self comes to the true value of human nature and self-reliance (the method of non-help) in the process of self-discovery and self-improvement.

Key words: *Zen Buddhism philosophy, intuitive comprehension of reality, spiritual self, educational practice*

© Андреева Ю. В.

УДК 37.015.31:17.022.1

Сенченков Николай Петрович,
д-р пед. наук, профессор,
проректор по внеучебной работе
ОГБОУ ВО «СГИИ»
nikolay.sen4enkov@gmail.com

Макаров Максим Викторович,
выпускник аспирантуры
по направлению «Педагогические науки»,
старший офицер отдела
ФБУ «Федеральное управление
по безопасному хранению и уничтожению
химического оружия»
maksm1984@mail.ru

Педагогический анализ понятий «ценность», «ценностная направленность», «ценностная направленность личности»

В статье рассмотрена проблема методологической и понятийной неопределенности категорий, связанных с ценностной направленностью личности в педагогике. Проанализированы трактовки понятий «ценность», «ценностная направленность», «ценностная направленность личности» в философии, социологии, психологии и педагогике. Особое внимание уделено уточнению педагогического смысла этих категорий и выявлению различий в междисциплинарных подходах. Обоснована необходимость формирования единого понятийного аппарата для постановки целей в педагогическом моделировании и воспитательной деятельности. Предложены рабочие определения ключевых терминов, обеспечивающие целостность научного анализа ценностей и практическую применимость в системе образования, в том числе в условиях вуза.

Ключевые слова: *ценность, ценностная направленность, ценностная направленность личности, педагогическая аксиология, духовно-нравственные ценности*

Вводная часть

Постановка проблемы. Современная система образования сталкивается со следующим противоречием: государственные нормативные документы предписывают формировать у обучающихся ценностную направленность личности, основанную на традиционных российских духовно-нравственных ценностях, однако в научной и педагогической практике отсутствует единое понятийное поле, позволяющее интегрировать эти предписания в образовательный процесс. Сомнения в целесообразности внедрения ценностных предписаний в образовательную практику, основанные на отсутствии единой трактовки

© Сенченков Н. П., Макаров М. В.

понятия «ценность», не могут служить достаточным основанием для отказа от воспитательной деятельности. Ожидание универсального и окончательно согласованного научного определения данной категории привело бы к фактической приостановке воспитательного процесса, что противоречит как социальной миссии образования, так и его нормативно закреплённым функциям. Категории «ценность», «ценностная направленность», «ценностные ориентации» трактуются неоднозначно в философии, социологии, психологии и педагогике, что приводит к методологической разобщённости, затрудняет диагностику развития ценностно-смысловой сферы личности и препятствует построению эффективных моделей воспитания.

Проблема заключается в отсутствии теоретически обоснованного, единообразного понятийного аппарата, необходимого для проектирования и оценки процессов формирования ценностной направленности обучающихся.

Актуальность исследования определяется:

1. Государственными приоритетами:

– Изменениями в Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», закрепившими воспитание на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей [9];

– Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», который определяет необходимость укрепления национальной идентичности и моральных ориентиров через систему образования [10];

– Указом Президента Российской Федерации от 25.11.2025 г. № 858 «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года», в котором подчеркивается общероссийская гражданская идентичность (гражданское самосознание), понимаемая как осознание личной принадлежности к Российскому государству, российскому народу и обществу; соблюдение прав, свобод и обязанностей граждан; приверженность традиционным российским духовно-нравственным и культурно-историческим ценностям [8].

2. Социально-культурными и научными вызовами:

– усложнение социального пространства, информационных рисков и ценностной нестабильности требует от обучающихся устойчивой нравственной позиции и развитой гражданской культуры;

– разночтения и несогласованность в трактовке категорий, необходимых для конструирования воспитательных моделей, препятствуют реализации задач, обозначенных в государственных документах.

Степень разработанности проблемы. Исследование опирается на широкий круг научных подходов:

– философских (М. Шелер, Н. Гартман и др.), трактующих ценности как идеальные сущности и основания нравственного выбора;

– социологических (М. Вебер и др.), рассматривающих ценности как элементы социального сознания и культурные нормативы;

© Сенченков Н. П., Макаров М. В.

– психологических (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Г. Олпорт), раскрывающих их как внутренние регуляторы поведения и личностные смыслы;

– педагогических, интерпретирующих ценности как цели, содержание и результат воспитания.

Цель исследования – теоретическое уточнение и разграничение категорий «ценность», «направленность личности», «ценностная направленность личности» и формирование научно обоснованного понятийного аппарата, необходимого для педагогического анализа, диагностики и проектирования процессов формирования ценностной направленности личности обучающихся. Исследование направлено на восполнение методологического пробела и отвечает стратегическим интересам страны и системы образования Российской Федерации.

Научная новизна. Впервые проведено системное сопоставление трактовок понятий в педагогике, философии, социологии и психологии с позиции их применения в образовательном процессе.

Уточнено и концептуально разграничено содержание категорий «ценность», «ценностная направленность», «ценностная направленность личности» именно в педагогическом контексте.

Показано отличие педагогической интерпретации ценностей (как цели и результата воспитания) от философской, социологической и психологической трактовок.

Создан единый «понятийный каркас», позволяющий моделировать, описывать и оценивать процессы ценностного развития личности в современном образовании.

Теоретическая значимость. Полученные результаты:

– уточняют категориальный аппарат аксиологической педагогики;

– создают основу для построения научно обоснованных моделей ценностного воспитания;

– позволяют повысить методологическую строгость исследований в области формирования ценностной направленности личности;

– обеспечивают единообразное понимание ключевых понятий, необходимых для разработки рабочих программ воспитания.

Практическая значимость. Уточнённый понятийный аппарат может использоваться:

– при разработке программ воспитания;

– в диагностике ценностных изменений обучающихся;

– в проектировании системного воспитательного воздействия;

– при построении моделей и технологий формирования ценностной направленности;

– для более точного целеполагания воспитательного процесса;

– при выстраивании эффективной педагогической стратегии;

– для повышения качества образовательной политики в области ценностного воспитания.

Данные о методах и методологии проводимого исследования

Методологическую основу исследования составляет совокупность научных подходов, обеспечивающих целостное и многоаспектное рассмотрение феномена ценностной направленности личности обучающегося.

© Сенченков Н. П., Макаров М. В.

В качестве базовых методологических оснований выступают:

– аксиологический подход, позволяющий рассматривать ценности как смыслообразующие регуляторы поведения и внутренние основания мировоззрения личности;

– личностно ориентированный подход, подчеркивающий субъектность обучающегося и его активную роль в присвоении и иерархизации ценностей;

– системный подход, обеспечивающий анализ ценностной направленности как структурно организованного и внутренне согласованного образования;

– деятельностный подход, позволяющий выявлять механизмы проявления ценностной направленности через реальные формы учебной и воспитательной активности обучающегося.

Для решения поставленных задач использовался комплекс *методов теоретического анализа:*

– понятийно-категориальный анализ, направленный на выявление сущностных характеристик категорий «ценность», «ценностная направленность», «ценностная направленность личности»;

– сравнительно-исторический анализ, обеспечивающий сопоставление трактовок ценностных концептов в философии, социологии, психологии и педагогике;

– систематизация и обобщение научных источников, позволившие устранить методологические разночтения и выстроить непротиворечивую понятийную структуру;

– теоретическое моделирование, позволившее представить ценностную направленность личности как структурно-функциональную систему, поддающуюся педагогическому проектированию.

Основная часть

Современные задачи воспитания и образования требуют обращения к фундаментальной категории – ценностной направленности личности как интегральному основанию поведения и мировоззрения обучающегося. В условиях нормативного закрепления идеалов патриотизма, гражданственности, семьи, моральной устойчивости в федеральных нормативно-правовых документах высшего образования возрастает потребность в научно обоснованном понятийном аппарате, способном отразить сущность и механизмы формирования ценностных установок обучающегося.

Нормативным основанием являются изменения в Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и внесённые в него изменения Федеральным законом № 685-ФЗ от 25 декабря 2023 г. В нем воспитание определяется как целенаправленный процесс, способствующий формированию личности обучающегося на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, принятых в российском обществе, исторических и национально-культурных традиций. В статью 2 закона введено новое определение воспитания, а в статью 12 – требование к организациям, реализующим образовательные программы, разрабатывать и внедрять рабочие программы воспитания с учётом духовно-нравственного развития личности гражданина России [9].

© Сенченков Н. П., Макаров М. В.

Особое значение в этом контексте приобретает реализация положений Указа Президента Российской Федерации от 5 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», в котором подчеркивается, что система образования должна быть направлена на воспитание граждан, способных руководствоваться традиционными нравственными установками, сохранять историческую преемственность и устойчивость культурной идентичности [10].

В нашей работе мы провели более четкое разграничение трактовок понятий «ценность», «ценностная направленность», «ценностная направленность личности» в разных научных дисциплинах, акцентируя внимание на педагогической составляющей. Кроме того, нами рассмотрены способы исследования этих явлений: выделение компонентов и переменных, методы диагностики, а также прикладное значение концептов для построения педагогических моделей. Итогом стало устранение теоретико-методологических разночтений и создание прочной понятийной основы для дальнейшего исследования в русле отечественной научной педагогической школы.

Термин «ценность» относится к базовым категориям аксиологии (теории ценностей) и отличается чрезвычайной многозначностью. В научной литературе насчитывается более ста определений ценности, и до сих пор отсутствует общепринятая дефиниция. Как метко замечает А. М. Ходырев, «ценность – это положительное значимое образование в структуре индивидуального сознания личности, выполняющее регуляторную и целевую функции её деятельности» [15, с. 21]. Ценности выступают в роли надситуативных источников мотивации, обладающих одновременно идеальным и объективным характером и определяющих отношение субъекта к окружающему миру. Педагогическое определение «ценности» подчёркивает двойственную природу данного феномена: с одной стороны, это внутренне принятые личностью смыслы и убеждения, с другой – социально обусловленные ориентиры, интегрирующиеся в процессе образования и воспитания и проявляющиеся в устойчивых формах поведения и жизненных предпочтениях субъекта [14, с. 22].

В философии ценность рассматривается прежде всего как категориальная абстракция, отражающая значимость явлений с точки зрения добра, истины, красоты и других идеалов. Философский подход носит гносеологический характер. Ценности понимаются как результат осмысления бытия, соотнесения реальности с идеальным эталоном. Ценности в философии – это своеобразные идеальные нормы и высшие основания для оценки явлений, основанные на культурно-историческом опыте. В соответствии с классической аксиологией ценности в трудах М. Шелера рассматриваются как объективно существующие идеальные сущности (например, истина, благо, красота) [16, с. 301]. В то же время с позиций релятивизма ценности трактуются как субъективные или социально конструируемые предпочтения, зависящие от сознания оценивающего субъекта. Тем не менее, для педагогики важен философский вывод о том, что ценности служат критерием оценки и осмысленного выбора, выступая мерой, с помощью которой человек сравнивает различные явления и

© Сенченков Н. П., Макаров М. В.

мотивы. Ещё Н. Гартман подчёркивал: «Душевные и духовно-исторические события не менее реальны, чем вещи и животные, процессы вообще не менее реальны, чем образования». В этом смысле ценности предстают как особая форма реальности: они существуют не как физические объекты, а как смысловые структуры, определяющие направление человеческой деятельности, мировоззрение и историческое развитие общества [4, с. 322]. Иными словами, ценности придают человеческой деятельности смысловое измерение и определяют, что считается значимым, а что – нет.

В социологии понятие ценности раскрывается как элемент социальной системы, разделяемый коллективными субъектами. Социальные ценности представляют собой одобряемые в данном обществе нормы, идеалы и образцы должного, которые выполняют функцию регуляторов общественного сознания и поведения. В социокультурном плане ценности – это устои, поддерживаемые общественным мнением и институциями (например, ценность семьи, труда, патриотизма). Социолог М. Вебер подчеркивал, что ценности задают ориентиры для социальных институтов и определяют направление социальных изменений [2, с. 350].

В отечественной науке ценности как компонент общественного сознания рассматривались, например, в марксистско-ленинской теории, где они были связаны с идеологией и базисом общества. Для нас важно, что в социологической интерпретации ценность – это разделяемый группой эталон, который транслируется через культуру и усваивается личностью в процессе социализации. При этом система ценностей личности не является простым отражением ценностей общества: каждый человек избирательно интериоризирует (усваивает) социальные ценности, в результате чего личностная ценностная система может заметно отличаться от официально провозглашенной. Данный аспект особенно значим в военной педагогике: хотя общество предъявляет к военному определенные ценностные ожидания (верность долгу, дисциплина, героизм и пр.), реальное принятие этих ценностей каждым курсантом может варьироваться, что требует особых усилий в области военно-политической и воспитательной работы.

В психологии ценности изучаются как внутренний механизм регуляции поведения и деятельности личности. Психологический взгляд акцентирует субъективную сторону ценностей – их личностную значимость. Ценность определяется как представление человека о том, что для него важно и желательно, осознанная значимость определенных объектов, идей или состояний. Ценности формируются в ходе удовлетворения потребностей и социализации они, с одной стороны, вырастают на базе актуальных потребностей индивида, а с другой – усвоение новых ценностей способно порождать новые потребности. В процессе развития личности ценности занимают место иерархически высших мотивов, направляющих активность.

Рубинштейн С. Л. ввел понятие «направленность личности» как систему ведущих мотивов, определяющих поведение человека и то, какими нравственными критериями он руководствуется [13, с. 335]. В структуре личности ценности выполняют функцию смыслообразующих образований (по А. Н. Леонтьеву – «жизненные ценности»), задающих стратегические цели и ценностные ориентации [7, с. 82]. Именно через систему ценностных представлений можно понять и предсказать поведение индивида:

© Сенченков Н. П., Макаров М. В.

еще Б. Г. Ананьев отмечал, что без учета ценностных представлений невозможно постичь логику поступков личности [1, с. 31].

В зарубежной психологии близкими понятиями являются установки и диспозиции. Г. В. Олпорт писал: ценностные схемы – это осознанные убеждения о предпочтительности определенных целей или способов действия, которые выступают относительно стабильными регуляторами поведения [11, с. 282]. Таким образом, психологический аспект ценности – это личностный смысл, придаваемый человеком объектам и идеям, который направляет его выбор и волевое поведение. Ценности образуют своеобразную иерархию предпочтений (ценностную систему), вершиной которой являются жизненные приоритеты и идеалы.

В педагогике понятие «ценность» приобретает специфический оттенок: его часто употребляют в значении педагогической цели и нормы, на достижение которой направлен образовательный процесс. Педагогический подход синтезирует философское и психологическое понимание: ценности рассматриваются и как содержание воспитания (то, чему следует научить и что привить ученику), и как результат воспитанности (то, чем руководствуется сам воспитанник в поведении). По сути, для педагогики ценность – это идеал или качество личности, признанное социально значимым и подлежащее освоению в ходе воспитания. Например, в отечественной педагогике провозглашены ценности гуманизма, семьи, патриотизма, гражданственности, трудолюбия, коллективизма, моральной чистоты и др., которые школа и вуз призваны формировать у молодежи.

Нормативные документы в образовании напрямую устанавливают перечень целевых ценностных ориентиров, на которые должна быть направлена работа педагога. В этом смысле ценность выступает как педагогическая норма (идеал), регламентирующая деятельность преподавателя и определяющая содержательные приоритеты учебно-воспитательного процесса. Подчеркивая роль субъекта, следует добавить: ценность в педагогике имеет значение лишь постольку, поскольку она принята личностью. Задача воспитания и обучения – перевести внешние, заданные обществом ценности во внутренние ценностные убеждения ученика. Таким образом, педагогически целесообразное определение ценности можно сформулировать так: ценность – это значимое смысловое содержание сознания, одобряемое обществом и разделяемое личностью, выступающее ориентиром ее поведения и развития. Такая интерпретация учитывает и социальное санкционирование ценностей, и их индивидуально-личностное присвоение.

В отечественной педагогике направленность личности рассматривается как одна из базовых интегральных характеристик личности, определяющая избирательность её отношения к действительности и устойчивую мотивацию поведения. Направленность личности включает систему доминирующих потребностей, мотивов, идеалов и ценностей человека, которые придают его деятельности определённую цель и смысл. При этом именно ценностный компонент играет системообразующую роль: особенности структуры и содержания ценностных ориентаций личности во многом обусловливают её общую направленность. Иными

© Сенченков Н. П., Макаров М. В.

словами, личностные ценности определяют мировоззренческую позицию человека, регулируют его отношение к окружающему миру и социальным явлениям, а потому выступают внутренним стержнем направленности личности.

Термин «ценностная направленность» тесно связан с понятием ценностей и направленности личности. Прежде чем определить ценностную направленность, обратимся к общему понятию «направленность личности». Как указывалось выше, С. Л. Рубинштейн понимал направленность личности как систему доминирующих мотивов, которые обусловливают деятельность человека и придают ей определенную идейно-нравственную направленность [12, с. 335]. Направленность определяет, «какими именно нравственными нормами и критериями руководствуется личность», то есть выражает ее устойчивую ориентацию в нравственном и социальном плане. Это интегральная характеристика личности, от которой зависит выбор целей, круг интересов, уровень притязаний – фактически, ее жизненная позиция.

Ценностная направленность – это частный случай направленности личности, когда в качестве доминирующих мотивов выступают ценности. Говоря иначе, ценностная направленность – это устойчивая ориентация субъекта на определенные ценности, стремление реализовать их в жизни. Если направленность вообще можно описать через ведущие мотивы и потребности, то ценностную направленность – через признанные личностью ценностные приоритеты, идеалы и убеждения, которые определяют вектор ее деятельности и поведения.

Ценностная направленность отражает процесс субъективного выбора и иерархизации ценностей индивидом. В конце XX века в науке произошел отход от жестко детерминистских (эпигенетических) схем развития, где личность воспринималась лишь как продукт среды и наследственности. В этой парадигме направленность личности понимается как результат внутреннего выбора и самосозидания. А. А. Волчков и Е. Г. Ермоленко отмечали, что иерархия мотивов и направление личности по сути являются плодом субъектной активности, когда человек самостоятельно выбирает, каким ценностям отдать приоритет [3, с. 17]. Именно в свободе выбирать и утверждать ценности – проявление личностной автономии. В. Франкл писал: «ценности ведут или притягивают человека… у человека всегда имеется свобода: свобода делать выбор между принятием и отверганием предлагаемого...» [14, с. 121]. Иначе говоря, ценности направляют человека, выступая целеполагающими идеалами.

Поршнев Б. Ф. развивал эту мысль, указывая, что выбор личности предполагает предпочтение одного мотива другим, а основанием предпочтения служит ценность [12, с. 167]. Ценности регулируют направленность, в значительной мере определяя, к каким целям стремится человек, и на что он готов тратить усилия. Таким образом, объединяя эти идеи, можно дать следующее определение: ценностная направленность – интегральная характеристика субъекта (личности или социальной группы), выражающая доминирующую ориентацию на определенные ценности, которые он сознательно признаёт значимыми и стремится реализовать в своей деятельности.

© Сенченков Н. П., Макаров М. В.

В педагогическом контексте понятие ценностной направленности тесно связано с задачей воспитательного воздействия. Когда говорят о формировании ценностной направленности обучающегося, имеют в виду развитие у него устойчивой системы ценностных ориентаций, которая будет определять его поведение и выбор жизненного пути. Педагогическая специфика заключается в том, что мы рассматриваем ценностную направленность не только описательно (какова она есть), но и нормативно – какой она должна быть в идеале. Ценностная направленность работает как вектор поведения на уровне сознательного волевого акта: она позволяет человеку осмысливать ситуацию и действовать не импульсивно, а согласно усвоенным ценностным нормам. Поэтому ценностную направленность можно назвать ядром мировоззрения и нравственной позиции личности.

Воспитательному процессу в гражданском вузе предшествует определение той ценностной направленности, которой должен обладать выпускник – как будущий профессионал, гражданин, носитель социально значимых установок. Это могут быть, например, такие ценности, как: ответственность за собственную профессиональную деятельность, гражданская идентичность, этика межличностных и профессиональных отношений, стремление к самореализации на благо общества, уважение к культурному наследию и правовому государству, отношение к браку и семье [5, с. 28]. На этой основе через систему воспитательной работы, учебной и внеучебной деятельности осуществляется целенаправленное педагогическое воздействие, обеспечивающее постепенное формирование у студентов внутренней системы ценностных ориентаций, соотносимых с общественно признанными идеалами.

В этом контексте ценностная направленность личности рассматривается как центральное понятие аксиологического подхода в педагогике, объединяющее воспитательные цели (общественные ценности, сформулированные в нормативных документах и стратегии образовательной организации) с результатами воспитания – устойчивыми личностными ориентациями обучающихся.

Употребление термина «ценностная направленность личности» подчеркивает, что речь идёт не просто о внешнем векторе влияния или образовательной задаче, а о глубинной характеристике конкретного субъекта образования – его внутренней системе смыслов, установок и доминирующих мотиваций. Ценностная направленность личности включает как инвариантные компоненты, придающие стабильность и нормативность её структуре, так и вариативные, обеспечивающие индивидуализацию и адаптивность в условиях социально-культурной динамики. Это придаёт направленности системообразующий характер в структуре личности и обеспечивает её устойчивость в ситуациях выбора и взаимодействия с внешним миром.

Таким образом, ценностная направленность личности – это характеристика человека как субъекта деятельности и взаимодействия, отражающая иерархию его устойчиво принятых ценностей, лежащих в основе мотивационной структуры и определяющих целеполагание, поведение и мировоззренческую позицию.

© Сенченков Н. П., Макаров М. В.

Собственно, педагогика трактует ценностную направленность личности как цель воспитания и одновременно как критерий его результативности. Например, утверждение: «мы формируем у студентов ценностную направленность на гражданско-правовое поведение» означает, что результатом образовательного влияния должно стать не только знание о данных ценностях, но и прочное внутреннее убеждение в их значимости, выражающееся в соответствующем поведении и отношении к другим. Аналогично, ориентация на формирование у студентов ценностной направленности на профессиональную ответственность или экологическую культуру предполагает формирование у них устойчивой готовности руководствоваться этими ценностями в собственной жизни и деятельности.

Сформулированные нами рабочие определения категорий «ценность», «направленность личности» и «ценностная направленность» позволяют преодолеть разночтения, усилить научную строгость педагогических моделей и обеспечить единство теории и практики в сфере воспитания. Мы акцентировали, чем педагогический взгляд отличается от философского или психологического: для педагогики важна не только констатация ценностей, но и целеполагание и управление их усвоением. Это особенно актуально в контексте задач формирования патриотической, морально устойчивой и профессионально ответственной личности в условиях современного российского общества [6, с. 147]. Прикладная ценность разработанного понятийного аппарата подтверждается возможностью его использования при построении педагогических моделей. Определив, какие ценности и качества должны быть сформированы у обучающегося, педагогика как наука может предложить оптимальные способы и условия их формирования – по сути, моделировать воспитательный процесс. Это критически важно для практики образования: модели, основанные на четких понятиях и данных диагностики, позволяют целенаправленно воспитывать необходимые ценностные качества и проверять их наличие.

Выводы

Проведённое исследование позволило устранить существующие теоретико-методологические разночтения в трактовке ключевых аксиологических категорий и сформировать научно обоснованный понятийный аппарат, необходимый для анализа и проектирования процессов формирования ценностной направленности личности обучающегося. Уточнение содержания категорий «ценность», «ценностная направленность» и «ценностная направленность личности» создаёт целостную концептуальную основу, позволяющую рассматривать ценностное развитие не декларативно, а в строгой научной логике, с чётко определёнными структурными компонентами и механизмами формирования.

Научная значимость исследования заключается в том, что разработанная понятийно-категориальная база обеспечивает методологическое единство аксиологической проблематики в педагогике, расширяет теоретические представления о внутренней структуре ценностной направленности личности и создаёт фундамент для дальнейших исследований в области воспитания и ценностного развития личности.

Практическая значимость состоит в возможности непосредственного использования полученных результатов в образовательной практике.

© Сенченков Н. П., Макаров М. В.

Чёткие дефиниции и описанные механизмы позволяют разрабатывать педагогические модели, рабочие программы воспитания и диагностические инструменты, ориентированные на формирование у обучающихся устойчивой ценностной направленности личности, соответствующей государственным приоритетам, включая развитие общероссийской гражданской идентичности. Это обеспечивает педагогам возможность целенаправленно проектировать, реализовывать и оценивать воспитательный процесс на основе научно выверенных категорий и критериев.

Таким образом, результаты исследования вносят вклад в реализацию государственной политики в сфере воспитания и создают научно-методологическую основу для повышения качества ценностно-направленной педагогической деятельности в образовательных организациях.

Список литературы

1. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 272 с.
2. **Вебер, М.** Избранные произведения / М. Вебер. – Москва : Прогресс, 1990. – 808 с.
3. **Волчков, А. А.** Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А. А. Волчков, Е. Г. Ермоленко // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 17–33.
4. **Гартман, Н.** Старая и новая онтология / Н. Гартман // Историко-философский ежегодник – 88 / отв. ред. Н. В. Мотрошилова. – Москва, 1988. – С. 320–324.
5. **Грищенко, Н. А.** Особенности отношения к браку и семье у будущих педагогов дошкольного образования: ценностный аспект / Н. А. Грищенко // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: современные вызовы и стратегические направления : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Луганск, 04–05 дек. 2024 г.) / под общ. ред. Л. А. Черных ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск, 2024. – С. 27–30. – EDN BGGBMG.
6. **Дятлова, Е. Н.** Теоретико-методологические основания создания системы формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи с учётом регионального компонента воспитания / Е. Н. Дятлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 146–155. – EDN ZMXOIX.
7. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев – Москва : Смысл, 2005. – 352 с.
8. **О Стратегии государственной политики** Российской Федерации на период до 2036 года : Указ Президента Российской Федерации : № 858 от 25 нояб. 2025 г. – Текст : электронный // Президент России : [офиц. сайт]. – URL: http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/3qMOv9R39ALCRS5npJl92wOVhfbjAVAy.pdf (дата обращения: 30.11.2025).
9. **Об образовании в Российской Федерации** : Федеральный закон : от 29 дек. 2012 г. (с изм. на 23 мая 2025 г.) : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. – Текст :

© Сенченков Н. П., Макаров М. В.

электронный // Президент России : [офиц. сайт]. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698 (дата обращения: 05.06.2025).
10. **Об утверждении Основ государственной политики** по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента Российской Федерации : № 809 от 09 нояб. 2022 г. – Текст : электронный // Президент России : [офиц. сайт]. – URL: http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/73628 (дата обращения: 30.05.2025).
11. **Олпорт, Г. В.** Становление личности / Г. В. Олпорт. – Москва : Мысль, 2002. – 934 с.
12. **Поршенев, Б. Ф.** О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии / Б. Ф. Поршенев. – Москва : Академический проект, 2017. – 544 с.
13. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Питер, 2020. – 713 с.
14. **Франкл, В. Э.** Доктор и душа. Логотерапия и экзистенциальный анализ / В. Э. Франкл. – Москва : Альпина нон-фикшн, 2020. – 338 с.
15. **Ходырев, А. М.** Современный взгляд на категорию «ценности» / А. М. Ходырев // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 5(134). – С. 20–30. – EDN XVHEMY
16. **Шелер, М.** Избранные произведения / Макс Шелер ; пер. с нем. А. В. Денежкина, А. Н. Малинкина, А. Ф. Филиппова ; под ред. А. В. Денежкина. – Москва : Гнозис, 1994. – 413 с.

Senchenkov N. P.,
Makarov M. V.

Pedagogical analysis of the concepts of “value”, “value orientation”, “value orientation of personality”

The article considers the problem of methodological and conceptual uncertainty of categories related to the value orientation of personality in pedagogy. The interpretations of the concepts of “value”, “value orientation”, “value orientation of personality” in philosophy, sociology, psychology and pedagogy are analyzed. Special attention is paid to clarifying the pedagogical meaning of these categories and identifying differences in interdisciplinary approaches. The necessity of forming a unified conceptual apparatus for the purposes of pedagogical modeling and educational activity is substantiated. Working definitions of key terms are proposed, providing the integrity of scientific analysis and practical applicability in the education system, including in the conditions of higher education institutions.

Key words: *value; value orientation; value orientation of personality; pedagogical axiology; spiritual and moral values*

© Сенченков Н. П., Макаров М. В.

УДК 929 Горелик: 37.091.4

Турянская Ольга Федоровна,
д-р пед. наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
turjanskof@mail.ru

Гречкин Александр Валерьевич,
аспирант 2 курса обучения
направления подготовки «Общая педагогика,
история педагогики и образования»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Meik222@mail.ru

Учитель-новатор Ф. Б. Горелик и его вклад в теорию развивающего обучения

В статье рассматриваются педагогическое наследие и инновационные идеи луганского педагога-новатора Ф. Б. Горелика, деятельность которого обеспечила распространение идей развивающего обучения в образовательном пространстве советского Донбасса в 1960–1980-е годы XX века. Опираясь на концепции Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, авторы статьи анализируют ключевые тенденции инновационной педагогической практики в регионе, раскрывают особенности интерпретации развивающего обучения в педагогической деятельности луганского учителя истории, а также показывают значение опыта Ф. Б. Горелика для современной педагогической науки и практики. Статья содержит реконструкцию идей педагога-новатора и создает обобщённый образ творческого учителя Донбасса второй половины XX века, чья деятельность вполне подпадает под определение «служение» в его гражданском, профессиональном и нравственном смыслах.

Ключевые слова: *развивающее обучение, педагог-новатор, инновационная педагогическая деятельность, проблемный метод обучения, педагогические идеи учителя-новатора Ф. Б. Горелика*

В истории отечественной педагогики второй половины XX века особое место занимают процессы становления теории развивающего обучения, направленные на поиск способов развития мышления и творческих способностей учащихся. Донбасс, как индустриально развитый регион с мощной сетью образовательных учреждений, также стал площадкой для апробации новых педагогических идей. В контексте этой научно-педагогической динамики расцветает профессиональное творчество педагога-новатора Ф. Б. Горелика.

Цель статьи – исследовать через историю творчества педагога-новатора, Феликса Борисовича Горелика, процессы развития педагогической мысли и практики в образовательном пространстве Донбасса в эпоху от «оттепели» до «перестройки», впечатляющие современников яркими фигурами

© Турянская О. Ф., Гречкин А. В.

учителей-новаторов, подвижников учительского труда – Ф. Б. Горелика, Л. М. Лоповка, В. О. Пунского, В. Ф. Шаталова. Именно поэтому обращение к педагогическому наследию Ф. Б. Горелика сегодня выходит за рамки локального историко-педагогического интереса и становится частью более широкого общественного диалога о ценностях современного образования, о его целях, приоритетах и границах.

Теоретическая значимость поиска видится нам в том, что изучение вклада Ф. Б. Горелика в теорию развивающего обучения позволяет осмыслить, каким образом региональные инициативы влияли на общесоюзное движение обновления школы, и как идеи Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, П. В. Горы, М. И. Махмутова, М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера преломлялись в образовательной практике конкретного учителя, обеспечивая высокие результаты и учения, и высокой степени творческой самореализации учителя.

Практическая значимость статьи подразумевает под собой то, что педагогическое наследие Ф. Б. Горелика, в частности его методы активизации познавательной деятельности школьников на уроках истории, представляет ценный ресурс для современной педагогической практики и может быть адаптировано в условиях реализации обновленных ФГОС, ориентированных на системно-деятельностный подход.

Научная новизна заключается в том, что системно реконструирован педагогический опыт и инновационные идеи луганского педагога-новатора Ф. Б. Горелика как ключевой фигуры в распространении идей развивающего обучения в региональном контексте советского Донбасса 1960–1980-х гг.

Теоретические основы развивающего обучения восходят к концепции Л. С. Выготского [1, с. 45], который установил принципиальную зависимость психического развития ребёнка от обучения. В его трудах подчёркивалось, что обучение должно вести развитие, а зона ближайшего развития – это потенциал, реализуемый при взаимодействии с более компетентным партнёром. Развивающее обучение в интерпретации Д. Б. Эльконина [12], В. В. Давыдова [4] и М. И. Махмутова [8] опиралось на деятельностный подход, где основным содержанием образования становится усвоение способов теоретического мышления. В трудах Л. В. Занкова акцент смещался на создание условий для интенсивного развития каждого школьника через обучение на высоком уровне трудности, но при сохранении положительной мотивации. Эти концепции формировали идейное пространство советской педагогики 1960-х–1980-х годов и определяли вектор поисков педагогов-новаторов.

Особенности образовательного пространства Донбасса создавали своеобразную среду для развития инновационной педагогической мысли. Регион, обладая высокой концентрацией промышленных предприятий и трудовых коллективов, требовал формирования у школьников качеств, соответствующих модели личности индустриального общества: инициативности, ответственности, способности к самостоятельному мышлению и коллективному действию. Именно в таких условиях возникали формы обучения, близкие к развивающим: усиление исследовательского компонента, введение производственных проектов, использование межпредметных связей, организация ученического самоуправления.

© Турянская О. Ф., Гречкин А. В.

Анализируя педагогические труды Ф. Б. Горелика, мы пришли к выводу, что он, как представитель педагогической интеллигенции Донбасса 1960-х – 80-х годов, принадлежал к поколению учителей, осознававших необходимость перехода от передачи знаний к формированию способов умственной деятельности, в том числе творческого и поискового характера. Его педагогическая философия основывалась на понимании обучения как процесса, инициирующего внутреннее развитие личности ученика. Систему своей работы он строил в соответствии с рядом принципов: деятельность учащегося должна быть творческой, учитель – не транслятор, а организатор познавательного поиска, содержание обучения – средство для формирования рефлексивного мышления. Значительное влияние на становление концепции Ф. Б. Горелика оказали труды М. И. Махмутова, особенно идея об учебной задаче как ключевом звене учебной деятельности.

Однако, работая в условиях массовой школы, педагог-новатор стремился адаптировать эти теоретические положения к педагогической реальности. Учителем был разработан алгоритм деятельности, направленный на конструирование мотивирующей проблемной ситуации на материале истории. Предваряли ее всегда яркие и эмоциональные рассказы о событиях, которые, казалось, противоречат друг другу. На осознании этих противоречий в ходе эвристической беседы формулировался главный, проблемный вопрос урока. Так, в своем пособии для учителей «О путях раскрытия закономерностей общественного развития в курсах истории» учитель-новатор определил следующий алгоритм творчески-поисковой деятельности учащихся: «сообщение противоречивых исторических фактов и определение проблемы урока; определение плана решения проблемы; сообщение ярких фактов без формулировки выводов и связей; анализ фактов с использованием методов исторического познания и установление связей между ними, решение проблемы» [3, с. 18]. Каждая тема предполагала переход от коллективного обсуждения к индивидуальной исследовательской деятельности учащихся. В результате формировались условия для возникновения у школьников элементов теоретического мышления, способности к обобщению и переносу знаний. Наработав весомый практический опыт, педагог-новатор перешел к его теоретическому осмыслению, стал отражать размышления, находки и позицию в области развивающего обучения в своих книгах.

Среди ключевых публикаций, отражающих профессиональную позицию Ф. Б. Горелика, выделяется книга «Воспитывая гражданина, формируя мировоззрение» (1986) [2]. Сегодня, когда система образования переживает очередной этап глубоких трансформаций, обращение к педагогическому наследию Ф. Б. Горелика приобретает не только научный, но и общественный смысл, поскольку его опыт убеждает в том, что подлинные изменения в школе начинаются не с формального обновления программ и документов, а с внутреннего переосмысления миссии учителя и смысла самой образовательной деятельности. Его педагогическая позиция, основанная на уважении к личности ребёнка, вере в его творческий потенциал и способности к самостоятельному мышлению, противостоит тем тенденциям обесчеловечивания образования, которые нередко сопровождают процессы его цифровизации и технологизации. В условиях, когда возрастает риск

© Турянская О. Ф., Гречкин А. В.

сведения обучения к набору алгоритмов, тестов и стандартизированных процедур, идеи Ф. Б. Горелика о ведущей роли живого диалога, совместного поиска, нравственного выбора и ответственности приобретают особую актуальность и звучат как предупреждение против утраты гуманистического ядра школы. Его педагогическая система доказывает, что развивающее обучение не является узкой методической технологией, а представляет собой целостную философию образования, в центре которой находится человек как активный субъект собственной жизни. Принципиальное значение имеют также социальные идеи, заложенные в его педагогической практике, поскольку он рассматривал школу не как замкнутое учреждение, а как важнейший общественный институт, формирующий основы гражданского самосознания, трудовой этики и ответственности за судьбу своей страны. В этом смысле педагогическая деятельность Ф. Б. Горелика выходила за рамки классического понимания учительской профессии и приобретала черты общественного служения. Именно через такую призму следует оценивать его влияние на поколения учеников, многие из которых не только успешно реализовали себя в профессиональной сфере, но и сохранили активную жизненную позицию, готовность к участию в социально значимых процессах. В условиях Донбасса с его сложной историей, напряжёнными социально-экономическими процессами и особыми условиями формирования личности значение такой педагогической позиции трудно переоценить, поскольку школа нередко становилась единственным пространством, где ученики получают опыт уважения, поддержки, личностного роста и осмысления собственных жизненных ориентиров. Наследие Ф. Б. Горелика наглядно демонстрирует, что именно учитель способен стать ключевой фигурой в процессе общественного развития, формируя не только уровень образованности, но и моральный облик будущих поколений. Его опыт свидетельствует о том, что даже в условиях ограниченных ресурсов, жёстких нормативных рамок и идеологических ограничений возможно создание образовательной среды, ориентированной на развитие, сотрудничество и человеческое достоинство.

Сопоставляя педагогическую позицию Ф. Б. Горелика с классическими моделями развивающего обучения, можно выявить как глубокую преемственность, так и ряд принципиальных отличий. В отличие от системы Д. Эльконина – В. Давыдова, ориентированной прежде всего на формирование абстрактно-теоретического мышления через усвоение способов действия, подход Ф. Б. Горелика носил более прикладной и социально ориентированный характер. Теоретическое мышление рассматривалось им не как самоценная интеллектуальная способность, а как инструмент осмысленного преобразования реальности. По сравнению с системой Л. В. Занкова, где акцент делался на максимальное развитие каждого ребёнка в условиях обучения на высоком уровне трудности, концепция Ф. Б. Горелика в большей степени учитывала коллективный характер деятельности и воспитательный потенциал истории как предмета [9]. Если в модели Л. В. Занкова индивидуальный прогресс учащегося является главным показателем эффективности, то у Ф. Б. Горелика важнейшим результатом выступало формирование социальной зрелости,

© Турянская О. Ф., Гречкин А. В.

гражданской ответственности и готовности к совместным действиям. Отличие подхода Ф. Б. Горелика проявлялось и в понимании роли учителя.

В классических системах развивающего обучения педагог выполняет функцию организатора учебных задач и контролёра логики усвоения способов действия. В профессиональной педагогической практике Ф. Б. Горелик выступал также в роли наставника, соучастника деятельности, носителя трудовой и гражданской культуры. Тем самым педагогический процесс приобретал выраженную ценностно-мировоззренческую направленность.

Таким образом, педагогическая деятельность Ф. Б. Горелика представляет собой своеобразный синтез деятельностного, гуманистического и социального подходов, что позволяет рассматривать её как оригинальную региональную модификацию развивающего обучения.

Социальный эффект педагогической технологии проблемного обучения истории в школе Ф. Б. Горелика выражался в формировании активной гражданской позиции выпускников, их готовности к ответственности за принятые решения, к участию в общественно значимых формах деятельности. Таким образом, развивающее обучение в его интерпретации выступало не только как педагогическая технология, но и как мощный ресурс социализации личности. Важным аспектом педагогической деятельности Ф. Б. Горелика является её опора на социально-психологические механизмы развития личности. Ведущим из них выступает совместная деятельность, которая рассматривается не только как форма организации учебного процесса, но и как источник личностного роста как ученика, так и учителя. В условиях коллективного решения задач формируются навыки распределения ролей, согласования действий, принятия коллективных решений. Значительную роль играет механизм интериоризации, в ходе которой внешние формы совместных действий постепенно превращаются во внутренние способы мышления и саморегуляции. Именно через участие в коллективном поиске ученик овладевает логикой теоретического мышления.

Особое место занимает рефлексия как механизм осознания собственных способов деятельности. Регулярное включение учащихся в анализ своих успехов и затруднений способствует формированию устойчивой потребности в саморазвитии.

Не менее важным механизмом является эмоционально-ценностное подкрепление учебной деятельности. Поддержка учителя, признание успехов, уважительное отношение к индивидуальному вкладу каждого ученика создают психологически безопасную образовательную среду, способствующую раскрытию личностного потенциала.

Развитие личности школьника понималось им не как самоцель, а как процесс подготовки к активному участию в преобразовании окружающей действительности. Это придавало его концепции социально-практическую направленность и делало её особенно значимой для региона. Развивая теоретические основы своей педагогической системы, Ф. Б. Горелик стремился соединить в едином педагогическом процессе когнитивное, эмоционально-нравственное и деятельностное развитие личности. В его представлении обучение было не просто средством усвоения знаний, а особой формой жизнедеятельности, в которой формируются мотивы, интересы и способы самоопределения обучающихся.

© Турянская О. Ф., Гречкин А. В.

В учебнике Ф. Б. Горелика «Основы развивающего обучения в общеобразовательной школе Донбасса» (1986) представлены систематизированные методические решения, направленные на создание учебных ситуаций, требующих от школьников анализа, синтеза, рефлексии и построения собственных способов решения проблем. Таким образом, образовательный процесс понимался им как динамическая система, обеспечивающая развитие всех сторон личности – интеллектуальной, моральной, коммуникативной и творческой. Основным принципом, определяющим методическую позицию Ф. Б. Горелика, выступала идея целостности образовательного опыта. Учитель, по его замыслу, должен организовывать учебный материал таким образом, чтобы учащиеся не воспринимали знания фрагментарно, а усваивали взаимосвязи между явлениями, закономерности и принципы. В своей практике Ф. Б. Горелик активно применял коллективные формы работы, считая, что сотрудничество и совместное решение проблемных задач стимулируют развитие личности. Ключевым механизмом развития Ф. Б. Горелик считал совместную деятельность, что созвучно идеям В. В. Рубцова [10]. В ходе коллективного решения задач происходит интериоризация способов действий, развитие коммуникативных навыков и формирование рефлексии. Подобная организация учебного процесса способствовала становлению коммуникативной культуры школьников, развитию ответственности и эмпатии.

Особое место в концепции Ф. Б. Горелика занимала идея «учебного исследования» как базовой формы развивающего обучения. В отличие от традиционного фронтального урока, учебное исследование предусматривало постановку учащимися собственных вопросов, выдвижение гипотез и их проверку в процессе деятельности. Роль учителя при этом сводилась к направлению познавательного поиска и предоставлению консультативной помощи. Эта позиция близка к подходам проблемного обучения, разработанным А. М. Матюшкиным и И. Я. Лернером, но отличается акцентом на самостоятельности учащихся и их рефлексивной активности [6; 7].

В педагогическом наследии Ф. Б. Горелика можно выделить несколько ключевых направлений его методической работы: во-первых, формирование у школьников теоретического мышления через постановку познавательных задач проблемного характера, требующих анализа и обобщения; во-вторых, развитие умения учиться – способности к самоорганизации, планированию, контролю и оценке своей деятельности; в-третьих, формирование ценностного отношения к знанию, когда учебная деятельность воспринимается не как внешнее требование, а как способ самореализации. Реализуя эти идеи, педагог-новатор выстраивал учебный процесс поэтапно.

Первый этап предполагал создание учебной мотивации – постановку значимой проблемы, связанной с жизненным опытом учащихся.

Второй этап включал коллективное обсуждение возможных путей решения задачи и построение плана действий.

На третьем этапе школьники самостоятельно или в группах выполняли исследовательские задания, анализировали результаты, сравнивали их с ожидаемыми.

© Турянская О. Ф., Гречкин А. В.

Четвёртый этап – рефлексивно-оценочный – заключался в обсуждении итогов, выявлении новых вопросов и постановке последующих целей.

Такая структура урока обеспечивала движение учащихся от эмпирического опыта к теоретическому осмыслению.

Особое внимание Ф. Б. Горелик уделял роли рефлексии как механизма развития мышления. Он считал, что без осознания собственных способов действий невозможно подлинное развитие личности. Поэтому в учебный процесс вводились элементы самоанализа: учащиеся фиксировали трудности, обсуждали свои стратегии решения задач, формулировали выводы о том, как изменились их знания и умения. Л. В. Занков предложил собственную систему развивающего обучения, основанную на высокой степени сложности заданий при сохранении внутренней мотивации [9].

Педагогическая система Ф. Б. Горелика была тесно связана с региональными особенностями образовательного пространства Донбасса. Метод организации творческо-поисковой деятельности учащихся широко известен в советской и современной педагогике, дидактике, методике под названием проблемный метод обучения. Разрабатывался он учёными как на дидактическом уровне (М. Махмутов), так и на методическом (Ф. Горелик). При этом целью проблемного обучения признавалось не только усвоение учащимися результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути, процесса изобретения, достижения этих результатов и развитие творческих способностей школьников [8, с. 100]. Значительное влияние на деятельность Ф. Б. Горелика оказали идеи гуманистической педагогики, получившие распространение в СССР в 1980-е годы. Он разделял убеждение, что центральной фигурой образовательного процесса является ученик как субъект собственной деятельности. Отсюда – уважение к индивидуальности, стремление учитывать личные интересы и потребности учащихся. Однако, в отличие от чисто гуманистических моделей, педагог Донбасса не отрицал значение коллективного воспитания, считая, что личностное развитие неразрывно связано с формированием чувства ответственности перед сообществом. Практическая реализация идей Ф. Б. Горелика в школах Донбасса носила экспериментальный характер. Под его руководством создавались авторские программы, ориентированные на развитие теоретического мышления и исследовательских умений учащихся. Одним из примеров стала система тематических проектов «Мир науки и труда», в рамках которой школьники проводили мини-исследования, представляли результаты на конференциях, издавали стенгазеты. Эта деятельность способствовала интеграции школьного образования с социокультурным пространством региона.

Несмотря на высокую результативность, педагогическая, творческая, новаторская деятельность Ф. Б. Горелика сталкивалась с рядом объективных и субъективных ограничений. Существенным препятствием являлась жёсткость нормативных программ и ориентация школы на формально-оценочные показатели успеваемости. В таких условиях реализация исследовательских и проектных форм обучения требовала от учителя значительных временных и методических затрат, которые не всегда находили поддержку со стороны администрации.

© Турянская О. Ф., Гречкин А. В.

Определённые трудности были связаны и с разным уровнем готовности учащихся к самостоятельной деятельности. Это требовало от педагога тонкой индивидуальной работы и гибкого сочетания развивающих и традиционных методов.

Ограничивающим фактором являлась также материально-техническая база школы в 1970–1980-е годы. Реализация исследовательских проектов в ту эпоху часто опиралась исключительно на энтузиазм учителя и учащихся, что повышало нагрузку на всех участников образовательного процесса. Тем не менее, указанные противоречия не снижали ценности педагогической деятельности Ф. Б. Горелика, а, напротив, подчёркивали её инновационный характер. Педагогическая позиция Ф. Б. Горелика находила поддержку у многих коллег, что позволило сформировать своеобразное «движение развивающего обучения» в Донбассе. Традиционная система образования, ориентированная на контроль знаний и единые стандарты, не всегда благоприятствовала экспериментам. Кроме того, недостаточная материальная база школ, перегруженность учебных планов и ограниченность времени создавали препятствия для внедрения исследовательских форм обучения. В 1990-е годы, в период реформирования постсоветского образования, именно педагоги, прошедшие школу развивающего обучения, стали инициаторами внедрения личностно ориентированных подходов.

Таким образом, наследие Ф. Б. Горелика оказалось важным звеном в эволюции отечественной педагогики от директивной модели к модели открытого образовательного взаимодействия. Идеи педагога-новатора также предвосхитили современные тенденции цифрового и проектного обучения. Если в 1970-е годы основным инструментом организации учебной деятельности была коллективная работа в классе, то в XXI веке аналогичные принципы реализуются средствами цифровых платформ, дистанционных курсов. Это подтверждает универсальность развивающего типа обучения и его устойчивость к изменениям технологической среды.

Наследие Ф. Б. Горелика в современном контексте можно рассматривать как методологическую основу для построения образования, направленного на формирование субъекта познания, способного к саморазвитию и критическому мышлению. Его подход, соединяющий социально-практическую направленность обучения с личностным развитием, особенно актуален для регионов с сильной трудовой и инженерной культурой, где школа традиционно выполняет не только образовательную, но и воспитательно-социальную функцию. Педагогические идеи Ф. Б. Горелика были тесно связаны с региональными особенностями образовательного пространства Донбасса. Ф. Б. Горелик преподавал историю в школе № 37 города Луганска. За 43 года, отданных педагогическому труду, учитель-новатор вырастил сотни учеников, среди них и те, кто, по примеру своего учителя, посвятил себя педагогическому труду. Будучи искренним патриотом, Ф. Б. Горелик в 2014 году принимал участие в праздновании Дня Победы 9 мая на площади Великой Отечественной войны, выступал на митинге перед жителями Луганска.

Заключая анализ педагогического наследия Ф. Б. Горелика как педагога-новатора Донбасса второй половины XX века, можно утверждать, что его

© Турянская О. Ф., Гречкин А. В.

деятельность стала значимым вкладом в развитие отечественной теории и практики развивающего обучения. Осмысление опыта Ф. Б. Горелика позволяет выявить важные закономерности функционирования инновационной педагогики в региональном образовательном пространстве, где социально-производственные и культурные особенности территории оказывали прямое влияние на характер педагогических новаций. Ф. Б. Горелик, действуя в контексте советской школы 1960-х – 1990-х годов, сумел соединить достижения психолого-педагогической науки с реальными потребностями практики. Его деятельность демонстрирует, что теория развивающего обучения не является абстрактной конструкцией, а может быть органично интегрирована в повседневную образовательную практику. В центре педагогической деятельности Ф. Б. Горелика находился ученик как субъект деятельности, способный к самостоятельному поиску и осознанию путей собственного интеллектуального развития. В этом заключалось принципиальное отличие его подхода от традиционной модели передачи знаний. Инновационность деятельности Ф. Б. Горелика проявлялась в понимании образовательного процесса как совместного исследования мира учителем и учеником, в ориентации на развитие теоретического мышления, рефлексивных умений и коммуникативной культуры. Его педагогические идеи, воплощённые в практику на уроках истории, представляли собой синтез развивающего и воспитательного аспектов обучения, что обеспечивало формирование у школьников не только интеллектуальной зрелости, но и социальной ответственности. Региональная специфика Донбасса – высокая индустриализация, коллективистская культура труда, развитая сеть профессионально-технических училищ – обусловила необходимость поиска образовательных моделей, способных готовить учащихся к активному участию в общественном производстве. Ф. Б. Горелик сумел интерпретировать принципы развивающего обучения применительно к этим условиям, создав модель образования, в которой познание выступало как форма творческой деятельности, имеющая практическое значение. Рассматривая педагогическую деятельность Ф. Б. Горелика сквозь призму современного образования, можно выделить её ключевые методологические ориентиры, сохраняющие актуальность и сегодня: деятельностный подход к обучению; приоритет внутренней мотивации; ориентация на развитие рефлексии; организация учебного сотрудничества; интеграция учебного и социального опыта. Эти положения согласуются с современными концепциями проектного обучения, что подтверждает преемственность педагогической мысли.

Таким образом, вклад Ф. Б. Горелика в теорию развивающего обучения заключается в разработке и апробации педагогической модели, соединяющей идеи деятельностного и гуманистического подходов, адаптированных к условиям массовой школы индустриального региона. Его опыт демонстрирует, что инновации в педагогике не сводятся к технологическим новшествам, а предполагают глубокое переосмысление целей и смыслов образования. Для современной педагогической науки наследие Ф. Б. Горелика представляет ценность как пример региональной интерпретации универсальных педагогических принципов, а также

© Турянская О. Ф., Гречкин А. В.

как методологический ресурс для дальнейших исследований развития личности в образовательном процессе. Современные вызовы образования – цифровизация, глобализация, изменение трудовых отношений – вновь актуализируют необходимость возвращения к идеям развивающего обучения. Педагогические идеи Ф. Б. Горелика убеждают в том, что подлинное развитие возможно лишь при условии признания ученика активным субъектом познания, а учителя – партнёром и организатором этой деятельности. В этом заключается главный гуманистический смысл его педагогического наследия и его вклад в отечественную и региональную педагогическую культуру.

Список литературы

1. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь : психол. исслед. / Л. С. Выготский ; под ред. и со вступ. статьей В. Колбановского. – Москва ; Ленинград : Соцэкгиз, 1934. – 324 с.
2. **Горелик, Ф. Б.** Воспитывая гражданина, формируя мировоззрение : кн. для учителя : из опыта работы / Ф. Б. Горелик. – Москва : Просвещение, 1986. – 207 с.
3. **Горелик, Ф. Б.** Раскрытие закономерностей общественного развития в курсах истории / Ф. Б. Горелик. – Москва : Просвещение, 1969. – 207 с.
4. **Давыдов, В. В.** Проблемы развивающего обучения : опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.
5. **Киселева, Г. Н.** Психолого-педагогическое сопровождение в образовательном учреждении / Г. Н. Киселева, О. Ф. Турянская // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2021. – № 2(64). – С. 123–128. – EDN LACUTQ.
6. **Лернер, И. Я.** Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1974. – 62 с.
7. **Матюшкин, А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 2014. – 274 с.
8. **Махмутов, М. И.** Избранные труды : [в 7 т. Т. 1]. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов ; сост.: Т. М. Шакирова]. – Казань : Магариф–Вакыт, 2016. – 421 с.
9. **Обучение и развитие** : (эксперим.-пед. исследование) / под ред. Л. В. Занкова ; Науч.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1975. – 239 с.
10. **Рубцов, В. В.** Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов ; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1987. – 224 с.
11. **Турянская, О. Ф.** Личностно ориентированный подход в педагогике – традиции и инновации / О. Ф. Турянская // Теоретико-методологические основы подготовки компетентных специалистов в сфере дошкольного образования : кол. моногр. / гл. ред. И. В. Чеботарева ; редкол.: Е. В. Сапрыкина [и др.] ; ГОУ ВПО «Донецкий нац. ун-т». – Донецк, 2019. – С. 197–225.

© Турянская О. Ф., Гречкин А. В.

12. **Турянская, О. Ф.** Методика обучения истории в школе : учеб. пособ. / О. Ф. Турянская. – Луганск : КНИТА, 2022. – 228 с.
13. **Турянская, О. Ф.** Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению : монография / О. Ф. Турянская. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : National Reseacrh, 2023. – 268 с.

Turyanskaya O. F.,
Grechkin A. V.

F. B. Gorelik's Contribution to the Theory of Developmental Learning

The article examines the pedagogical legacy and innovative ideas of the innovative teacher F. B. Gorelik, whose activities model the processes of the formation and dissemination of the ideas of developmental education in the educational space of Donbas in the 1960s – 1990s of the XX century. Based on the concepts of L. S. Vygotsky, D. B. Elkonin, V. V. Davydov, and L. V. Zankov, the author analyzes the key trends of innovative pedagogical practice in the region, reveals the specifics of interpreting developmental education in an industrial region, and demonstrates the significance of F. B. Gorelik's experience for modern pedagogical science. The article is based on historical and pedagogical approaches and provides a reconstruction of the ideas of the innovative teacher as a generalized image of the creative teacher of the Donbas in the second half of the XX century.

Key words: *developmental learning, innovative teacher, innovative pedagogical activity, problem-based teaching method, pedagogical ideas of the innovative teacher F. B. Gorelik*

© Турянская О. Ф., Гречкин А. В.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева Юлия Владимировна, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», кандидат педагогических наук, доцент, г. Уфа, Республика Башкортостан

Гречкин Александр Валерьевич, аспирант 2 курса обучения направления подготовки 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования» ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Гришак Светлана Николаевна, профессор кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Дахин Александр Николаевич, профессор кафедры военной педагогики и психологии ФГКВОУ ВО «Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации», доктор педагогических наук, доцент, г. Новосибирск

Жданов Сергей Александрович, профессор кафедры конституционного права и историко-правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат технических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Жданова Ольга Сергеевна, проректор по воспитательной работе и молодёжной политике ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики, г. Луганск, ЛНР

Зинченко Виктория Олеговна, проректор по научно-исследовательской работе ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Иванов Святослав Игоревич, начальник кафедры оперативно-разыскной деятельности в органах внутренних дел Краснодарского университета МВД России (Крымский филиал), кандидат юридических наук, доцент, г. Симферополь, Республика Крым

Капустин Денис Алексеевич, заведующий кафедрой информационных образовательных технологий и систем ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор технических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Корепанова Марина Васильевна, заведующий кафедрой педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Волгоград

Короткова Светлана Владимировна, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Литвинов Владислав Александрович, аспирант 2 курса очной формы обучения по научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Макаров Максим Викторович, выпускник аспирантуры по направлению «Педагогические науки» старший офицер отдела ФБУ «Федеральное управление по безопасному хранению и уничтожению химического оружия», г. Москва

Марфина Жанна Викторовна, ректор ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор филологических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Новикова Анна Анатольевна, заведующий кафедрой английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Пантыкина Наталья Игоревна, доцент кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Пахомова Мария Александровна, аспирант кафедры педагогики и менеджмента ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

Приходченко Екатерина Ильинична, профессор кафедры «Инженерная педагогика и лингвистика» ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет», доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, г. Донецк, ДНР

Саидов Фируз Самадович, преподаватель производственно-учебного центра АО «ОДК-Сервис», г. Гатчина, Ленинградская обл.

Сенченков Николай Петрович, проректор по внеучебной работе ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», доктор педагогических наук, профессор, г. Смоленск

Сидоренко Оксана Игоревна, доцент кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Слота Наталья Владимировна, заведующий кафедрой музыкального педагогического образования ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», кандидат педагогических наук, г. Донецк, ДНР

Суворова Евгения Юрьевна, доцент кафедры информационных образовательных технологий и систем ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Турянская Ольга Федоровна, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Чеботарева Ирина Владимировна, заведующий кафедрой дошкольного образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Чернобровенко Наталья Валерьевна, аспирант кафедры технологии обучения, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет», г. Новосибирск

Чиж Роман Николаевич, доцент кафедры иностранных языков в сфере журналистики, филологии и искусств ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», кандидат филологических наук, доцент, г. Санкт-Петербург

Швыров Вячеслав Владимирович, доцент кафедры информационных образовательных технологий и систем ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат физико-математических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Яковенко Татьяна Викторовна, профессор кафедры автоматизированного управления и инновационных технологий ФГБОУ ВО «Донбасский государственный технический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Алчевск, ЛНР

Ярченко Наталья Владимировна, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и защиты Родины ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

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 издании 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. **Объём 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.

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.

Источники на иностранных языках не переводятся, а оформляются в оригинальном виде (согласно ГОСТу).

Фамилии и инициалы авторов набираются жирным шрифтом, библиографическое описание источника – обычным.

11. В конце статьи после «Списка литературы» указывают **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 09.02.2026. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 17,87.
Тираж 44 экз. Заказ № 15. Дата выхода 24.02.2026. Свободная цена
Адрес редакции, издателя, типографии:
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011. Тел. : +7 857-258-03-20
Макет издания отпечатан на полиграфическом оборудовании
Издательства ФГБОУ ВО «ЛГПУ», ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Издательство ЛГПУ