

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
"Донецкий государственный педагогический университет им. В Шаталова"
(г. Горловка, ДНР, РФ)

Электронный научно-методический журнал педагогического профиля
«ВЕКТОРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

ПЯТЫЙ ВЫПУСК

Содержание

В.Н. Алфимов СЕМЬЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ
(г. Горловка, РФ)

Л.И. Безуглая, И.Б. Тимофеева СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ЗДОРОВЬЯФОРМИРУЮЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
(г. Мариуполь, РФ)

С.П. Волосевич, О.Б. Палига ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И
ОБРАЗОВАНИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ И ТРАНСФОРМАЦИЯ
(г. Горловка, РФ)

Ю.В. Гавриленко, И.В. Арановская РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНЫХ
ЗАНЯТИЙ В ДЕТСКОМ САДУ
(г. Волгоград, РФ)

Д.А. Деменев ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ТРУДОВОГО ОПЫТА СТУДЕНТА
(г. Москва, РФ)

Л.В. Дербенёва ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СФЕРЕ
(г. Горловка, РФ)

С.А. Кочетова, Ю.Л. Дмитриева, Ю.Ю. Жуков, Н.В. Лешкова К
ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ И ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ
ЧАСТНОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ГРАЖДАНСКО-
ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ
ВУЗА И МОЛОДЫМИ ПЕДАГОГАМИ НОВЫХ СУБЪЕКТОВ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(г. Горловка, РФ)

Т.С. Кравцов, И.А. Андреева ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ
«НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ»: СЕМАНТИКО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ
(г. Горловка, РФ)

В.Ю. Кузнецова, М.В. Эфендиева АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД
НОВОСТНЫХ СЮЖЕТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ
ПЕРЕВОДЧЕСКИХ НАВЫКОВ В РАМКАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

(г. Москва, РФ)

М.А. Марченко НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

(г. Мариуполь, РФ)

К.Н. Моисеенко СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТАКСОНОМИЯ
ЦЕЛЕЙ, ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И КРИТЕРИАЛЬНО-
ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

(г. Волгоград, РФ)

А.А. Никулина СОЦИАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ:
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИНСТИТУТОВ, СЕМЕЙ И
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ

(г. Горловка, РФ)

Н.В. Новикова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ
БЕСКОНФЛИКТНОСТИ

(г. Горловка, РФ)

Е.К. Распутько ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В
ОБУЧЕНИИ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В ВУЗЕ НА
ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА АЛЕКСЕЯ НИКОЛАЕВИЧА ТОЛСТОГО

(г. Горловка, РФ)

Е.В. Рочняк К ВОПРОСУ АНТРОПОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В
УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: БУДУЩЕЕ УЖЕ СЕГОДНЯ?

(г. Горловка, РФ)

Д.И. Руднев ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ В
СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

(г. Луганск, РФ)

Е.В. Соловцова ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ
(г. Горловка, РФ)

С.В. Хорьяков КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В СТРАНАХ СНГ
(г. Горловка, РФ)

Л. Цандер ВЕЛИКИЙ РЕФОРМАТОР ОБРАЗОВАНИЯ ГЕОРГ
КЕРШЕНШТЕЙНЕР
(г. Дюссельдорф, Германия)

Ю.В. Юрченко ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(г. Горловка, РФ)

Н.А. Ясинецкая ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
СТУДЕНЧЕСКИХ ПЕРЕВОДОВ ГЛАВЫ «НА ПРИВАЛЕ» ИЗ ПОЭМЫ А.
Т. ТВАРДОВСКОГО «ВАСИЛИЙ ТЁРКИН. КНИГА ПРО БОЙЦА»
(г. Горловка, РФ)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алфимов Валентин Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Андреева Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Арановская Ирина Владленовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедры теории и методики музыкального образования ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград, РФ).

Безуглая Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, спорта и здоровья человека «Мариупольский государственный университет имени А. И. Куинджи» (г. Мариуполь, РФ).

Волосевич Сергей Петрович – кандидат филологических наук, заведующий английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Гавриленко Юлия Васильевна – магистрант 2 курса образовательной программы «Теория и практика музыкально-инструментального искусства» ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград, РФ).

Деменев Дмитрий Андреевич – начальник отдела проектной деятельности студентов Студенческого научно-технического центра МГТУ им. Н. Э. Баумана, заместитель декана факультета Ракетно-космическая техника МГТУ им. Н. Э. Баумана, старший преподаватель кафедр ФН-7 (Электротехника и промышленная электроника), ИУ-1 (Системы автоматического управления), Московский государственный технический

университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет) (г. Москва, РФ).

Дербенёва Лидия Викторовна – доктор филологических наук, профессор заведующий кафедрой мировой литературы и сравнительного литературоведения ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Дмитриева Юлия Леонидовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и общего языкознания ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Жуков Юрий Юрьевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Кочетова Светлана Александровна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры мировой литературы и сравнительного литературоведения, ректор ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Кравцов Тимур Сергеевич – аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Кузнецова Вера Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка (второго) ФГКВУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ (г. Москва, РФ).

Лешкова Наталия Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и общего языкознания ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Марченко Марина Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО

«Мариупольский государственный университет имени А. И. Куинджи» (г. Мариуполь, РФ).

Моисеенко Каролина Николаевна – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград, РФ).

Никулина Алевтина Александровна – преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Новикова Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Палига Ольга Брониславовна – заместитель директора ГБОУ «Школа № 52 им. Ольги Качуры г.о. Горловка» (г. Горловка, РФ).

Распутько Елизавета Константиновна – ассистент кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Рочняк Елена Владимировна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и истории ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Руднев Даниил Иосифович – директор Центра молодежных инициатив, аспирант I курса ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, РФ).

Соловцова Елена Валериевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Тимофеева Ирина Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета, доцент кафедры педагогики и начального

образования «Мариупольский государственный университет имени А. И. Куинджи» (г. Мариуполь, РФ).

Хорьяков Святослав Владимирович – преподаватель кафедры физического воспитания и охраны здоровья ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

Цандер Лена – учитель младших классов школы имени Элли Хойс Кнаппа (г. Дюссельдорф, Германия).

Эфендиева Мадлен Валерьевна – кандидат педагогических наук, секретарь совета филологического направления, старший преподаватель кафедры английского языка (второго) ФГКВООУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва, РФ).

Юрченко Юлия Владимировна – учитель английского языка ГБОУ «Школа 41 г. о. Горловка» (г. Горловка, РФ).

Ясинецкая Наталья Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ).

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alfimov Valentin Nikolaevich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Andreeva Irina Anatolyevna – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Aranovskaya Irina Vladlenovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Music Education

of FSBEI HE «Volgograd State Social and Pedagogical University» (Volgograd, RF).

Bezuglaya Larisa Ivanovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education, Sports and Human Health «Mariupol State University named after A. I. Kuindzhi» (Mariupol, RF).

Volosevich Sergey Petrovich – Candidate of Philological Sciences, Head of English Philology of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Gavrilenko Yulia Vasilievna – second-year master's student of the educational program «Theory and Practice of Musical and Instrumental Art» of FSBEI HE «Volgograd State Social and Pedagogical University» (Volgograd, RF).

Demenev Dmitry Andreevich – Head of the Department of Student Project Activities at the Bauman Moscow State Technical University Student Scientific and Technical Center, Deputy Dean of the Faculty of Rocket and Space Engineering at Bauman Moscow State Technical University, Senior lecturer at the departments FN-7 (Electrical Engineering and Industrial Electronics), IU-1 (Automatic Control Systems), Bauman Moscow State Technical University (National Research University) (Moscow, RF).

Derbeneva Lidiya Viktorovna – Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Department of World Literature and Comparative Literature of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Dmitrieva Iulia Leonidovna – Doctor of Philology, Associate professor, Professor of the Department of Russian Language and General Linguistics of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Zhukov Iurii Iurievich – Candidate of Philology, Associate professor of the Department of Romano-Germanic Philology «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Kochetova Svetlana Aleksandrovna – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of World Literature and Comparative Literature, Rector of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Kravtsov Timur Sergeevich – postgraduate student of the Department of Psychology of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Kuznetsova Vera Yuryevna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English language department (Second Foreign Language) of FSTMEI HE «Nevsky of the Ministry of Defence of the Russian Federation» Ministry of Defence of the Russian Federation (Moscow, RF).

Leshkova Natalia Viktorovna – Candidate of Philology, Associate professor, Associate professor of the Department of Russian Language and General Linguistics «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Marchenko Alexandrovna Marina – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication of FSBEI HE «Mariupol State University named after A. I. Kuindzhi» (Mariupol, Russia).

Moiseenko Karolina Nikolaevna – postgraduate student of the Department of Pedagogy of FSBEI HE «Volgograd State Social and Pedagogical University» (Volgograd, RF).

Nikulina Alevtina Alexandrovna – the lecturer of the Department of Psychology of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Novikova Natalia Vladimirovna – candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Paliga Olga Bronislavovna – Deputy Director of the SBEI «School No. 52 named after Olga Kachura, Gorlovka» (Gorlovka, RF).

Rasputko Elizaveta Konstantinovna – assistant of the Department of English Philology of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Rochnyak Elena Vladimirovna – candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and History of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Rudnev Daniil Iosifovich – Director of the Center for Youth Initiatives, 1st year postgraduate student of FSBEI HE «Lugansk State Pedagogical University» (Lugansk, RF).

Solovtsova Elena Valerievna – candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English Philology of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Timofeeva Irina Borisovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Education, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Primary Education «Mariupol State University named after A. I. Kuindzhi» (Mariupol, RF).

Khoryakov Svyatoslav Vladimirovich – lecturer of the Department of Physical Education and Health Protection of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

Lena Zander – primary school teacher at the Ellie Heuss Knapp School (Düsseldorf, Germany).

Efendieva Madlen Valeryevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Secretary of the Council of the Philological Direction, Senior Lecturer of the Department of English (Second Foreign Language) of FSTMEI HE «Nevsky of the Ministry of Defence of the Russian Federation» Ministry of Defence of the Russian Federation (Moscow, RF).

Yurchenko Yulia Vladimirovna - a teacher of English language of SBEI «School No. 41» (Gorlovka, RF).

Yasinetskaya Natalia Anatolievna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Philology, Theory and Practice of Translation of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov» (Gorlovka, RF).

СЕМЬЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№1024122500032-0-5.3.2) по теме «Региональная система поддержки и сопровождения педагогически одаренных детей и молодежи в профильных психолого-педагогических классах».

Прошедший в 2024 году Год семьи в Российской Федерации еще раз показал важность родительского воспитания, ведь семья стоит у истоков развития личности ребенка и его одаренности. Исследователи А. А. Гудзовская, Е. С. Белова, В. С. Дмитриенко, М. Н. Засадинская, Д. С. Карбаев, И. В. Плющ, Н. Б. Шумакова и др. подчеркивают, что для избежания ошибок от родителей требуется понимание вида и степени одаренности ребенка, знание принципов взаимодействия с ним, создание психологически благоприятной и эмоционально стабильной семейной атмосферы. Родители не должны сосредотачиваться на одностороннем развитии ребенка, не учитывая его способности в других видах деятельности, а также ограничивать его взаимодействие со сверстниками, необходимое для формирования ключевых навыков общения. При этом нельзя не отметить, что сегодняшнее обращение к проблеме поддержки одаренной личности связано с реализацией Указа Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», в котором особое внимание обращено на важность выявления, развития и поддержки одаренных детей и молодежи [1].

Поскольку предметом нашего исследования является семья, воспитывающая одаренного ребенка, отметим, что, как известно, ученые не пришли к единому мнению о понятии «одаренность». Для нас важен тот факт, что в содержании одаренности (например, лингвистической или

педагогической) выделяется признак универсальности, то есть характеристика, подчеркивающая наивысший уровень развития способностей человека.

Многочисленные научные источники свидетельствуют, что одаренным детям характерны: высокий энергетический уровень; отличная память; раннее языковое развитие; большой словарный запас; создание собственных слов; любопытство в отношении устройства предметов; способность воспринимать связи между предметами и явлениями и делать собственные выводы; способность следить за несколькими предметами одновременно и склонность активно исследовать окружающее; предпочтение самостоятельно искать ответ на интересующий вопрос вместо готового родительского решения; повышенные математические способности в сфере вычисления и логики; способность концентрировать внимание на интересующем предмете или задаче, но легкая потеря интереса к тому, что показалось понятным или наскучило; обостренное чувство справедливости, острая реакция на несправедливость и высокие требования к себе и окружающим; богатая фантазия и воображение, придумывание образов братьев и сестер, друзей и врагов; чувство юмора, любовь к смешным несоответствиям, игре слов, шуткам, способность до слез смешить других, гримасничая и подражая взрослым; недостаток энергетического баланса, нетерпеливость; бесшабашная смелость или, наоборот, преувеличенные страхи и повышенная чувствительность к неречевым сигналам окружающих; нередко негативное самовосприятие, способствующее возникновению трудностей в общении со сверстниками.

Показанное свидетельствует о неординарности личности одаренного ребенка по сравнению со сверстниками. Это диктует необходимость создания условий для проявления и развития, прежде всего, в семье. При этом следует помнить, что одаренность может проявиться в полной мере в разные возрастные периоды, поскольку они связаны не только с уровнем развития

способностей личности, но и с приобретенными знаниями, накопленным опытом и умением использовать их на практике.

Опираясь на вышесказанное, мы предприняли попытку описать семью одаренного ребенка, выделив в ней общее и специфическое. Общие характеристики: любовь к ребенку, высокие познавательные интересы родителей, профессиональная деятельность в интеллектуальной сфере, высокая ценность образования, взаимодействие с образовательной организацией (детским садом, школой, организацией дополнительного образования), обеспечение ребенка ресурсами для развития одаренности, тесное переплетение познавательных и личностных интересов родителей и детей, повышенная компетентность родителей в воспитании одаренного ребенка, помощь ребенку в самостоятельном движении по профессиональному пути, совместное переживание счастья, понимание половозрастных различий детей, поддержка инноваций детей, понимание интересов детей, уважение к сфере деятельности, где проявляются высокие способности ребенка.

Специфические характеристики: хорошее знание родного языка, интерес к искусству, литературе и общественной жизни, реализация бытовых навыков с учетом традиций своей национальности, выход за круг бытовых проблем при общении, избыточная «детоцентричность», наставник в какой-либо области научного познания, умение вести диалог с ребенком, наличие родителя как ведущего субъекта воспитания («Мать – единственное божество на земле, не знающее атеистов» (Э. Легуве), «Один отец значит больше ста учителей» (Д. Герберт)), целенаправленное использование матерью пренатальных технологий, материнская одаренность.

Проанализировать семью, как и саму одаренность, сложно. Понимая, что каждый родитель старается воспитать своего ребенка счастливым и вкладывает в него свой воспитательный потенциал, стремясь своевременно выявить и превратить одаренность в талантливость, мы изучили опыт четырех

семей. Нам было интересно проследить жизненный и профессиональный путь ребенка от детства до профессиональной зрелости.

Общее, что объединяет изученные семьи, – особая роль родителей в создании условий для выявления одаренности их детей и стимулировании их развития, формирование качеств, необходимых для превращения ее в талантливость. Их отличительная черта связана со временем воспитания (середина и конец XX столетия, первая половина XXI столетия). При этом отметим, что все воспитанники в свое время были студентами Горловского государственного педагогического института иностранных языков имени Н. К. Крупской.

Также общим для родительского воспитания юных талантов было использование таких воспитательных стратегий, как стратегия прямого воспитания, стратегия привлечения специалистов и стимулирующая стратегия. Установлено, что в исследуемых семьях родители были интеллектуалами, представителями интеллигенции. Родители помогали и стимулировали ребенка в получении и приобретении специальных знаний и навыков, прививали детям свои ценности и свое отношение к способам достижения жизненных и образовательных целей.

Семья стремилась создавать условия для творческого самовыражения и развития, поощряя самостоятельность ребенка, уважая его точку зрения, не критикуя работы юного дарования, организовывая собственное пространство, насыщая его разными оттенками, что всегда стимулирует интеллект детей, подчеркивая при этом индивидуальность каждого. Родители, и особенно ведущий субъект воспитания, старались обеспечить ребенку насыщенную, интересную жизнь и ежедневное общение с другими детьми и взрослыми. Интервьюированные отмечали, что их родители всегда больше ценили самого ребенка, чем его таланты, говоря при этом, что хотели бы видеть его счастливым.

И еще одно. Некоторые дети, в исследуемых семьях, жили и с родителями, и с дедушками и бабушками, активно общались с прабабушками,

что, безусловно, сказалось на активной позиции всей семьи, где прилагались значительные усилия для дальнейшего развития и таланта, и личности.

Семья Дибровой Евгении Сергеевны. О том, что Жене легко даются языки, было понятно с детства. Учителя утверждали, что у неё особое чувство языка. До 9 класса Евгения училась на украинском языке, однако, когда в 10 классе началось изучение русского языка, она языковую программу освоила за неделю. Главный помощник – мама. Светлана Васильевна, будучи учителем украинского языка, легко переучилась на учителя русского языка и литературы. Как многие талантливые дети, Евгения занималась вокалом, обучалась игре на фортепиано, посещала кружок по рисованию. Была участницей творческих конкурсов, победителем вокальных конкурсов.

Когда Евгения стала проявлять интерес к иностранным языкам, мама, естественно, помогала в освоении английского языка: организовала его изучение с носителем языка, находила возможность поездок дочери в мультиязычные лагеря. Папа, Сергей Анатольевич, в свою очередь, поддерживая Евгению во всех начинаниях, активно подыскивал возможности совершенствования ее языковых способностей. Именно он нашел в Донецке такие курсы, которые дали ей возможность получить сертификат на знание английского языка международного уровня B2. В совокупности родительская забота и дала возможность Евгении после школы сделать выбор в пользу Горловского государственного педагогического института иностранных языков.

Будучи студенткой, Евгения занимала призовые места в международных и межрегиональных конкурсах: призер в Международной просветительской акции «Tolles Diktat» по немецкому языку (2024 г.), призер в VIII Международном конкурсе научно-исследовательских работ студентов по зарубежной филологии «Vivat, Philology!» 2024, победитель Всероссийского конкурса студенческих научно-исследовательских статей «Наука молодых – будущему поколению России», номинация «Общая педагогика» 2024, победитель VIII Межрегионального конкурса научно-исследовательских

работ студентов по педагогике 2024. При этом она легко говорит на английском, создала в университете студенческий лингвистический кружок «Синтагма». Сегодня Евгения Сергеевна Диброва – преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков Донецкого государственного педагогического университета имени В. Шаталова, аспирант. Тема ее диссертации – «Педагогическая поддержка лингвистически одаренных студентов».

Семья Куркчи, в которой воспитывались дочь Елизавета и сын Юрий, окруженные заботой и вниманием, естественно, осознавала важность развития интеллектуальных и творческих способностей своих детей. Елизавета рано стала проявлять интерес к звукам, словам и предложениям. Родители, Константин Юрьевич и Валентина Константиновна, понимали, что способности требуют поддержки и стимулирования, поэтому уделяли внимание занятиям и интересам дочери, помогали организовать обучение и досуг таким образом, чтобы ребенок мог реализовать свои таланты: посещение музеев, театров, концертов, участие в кружках и секциях. Все это обогащало опыт ребенка и стимулировало творческое мышление. Елизавете предоставляли свободу выбора и возможность самостоятельно развиваться в интересующих областях. Чтение книг, обсуждение культурных мероприятий, анализ познавательных передач создавали благоприятную среду для расширения кругозора и приобретения новых знаний.

Семья обеспечивала возможности для общения с ровесниками и взрослыми людьми, имеющими схожие интересы и увлечения. Общение с родителями, бабушками и дедушками, владеющими греческим языком, тетей-филологом, прабабушкой, окончившей церковно-приходскую школу и свободно владеющей немецким языком, также способствовало развитию коммуникативных навыков и интересу к языкам. Таким образом, к окончанию школы Елизавета знала русский, украинский, греческий, немецкий и английский языки.

Путь Елизаветы был предопределен. Родители, отмечая ее лингвистические способности, наблюдали проявление педагогического таланта в детских играх и организации школьных мероприятий. Как результат, они поддержали ее решение стать студенткой именно Горловского государственного педагогического института иностранных языков, где она овладела двумя иностранными языками, а затем успешно преподавала в техникуме и вузе. Тема ее кандидатской диссертации – «Подготовка магистров по управлению учебными заведениями в университетах Германии» – не случайна. Елизавета окончила также Донецкий национальный университет и аспирантуру.

Сегодня Куркчи Елизавета Константиновна – известный компаративист-англист, германист, страновед, магистр по управлению учебными заведениями. К научной степени кандидата наук добавлено академическое звание: член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования. В то же время Елизавета Константиновна – специалист дополнительного профессионального образования. Другими словами, для нее нет секретов в многовекторной педагогике, а также в акмеологии и андрагогике.

Семья Черновой Анны Николаевны. В Горловский государственный педагогический институт иностранных языков имени Н.К. Крупской Анна прошла, как говорится, «с лету», но на второй год после получения аттестата зрелости. Решила заработать трудовой стаж переводами. Дело в том, что папа, Николай Михайлович, будучи металлургом-доменщиком и видя в дочери потенциал переводчика, поручал ей переводы инструкций с английского языка. Несмотря на то, что лексика была технической, девочка ни разу не ошиблась (разумеется, ее переводы перепроверялись специалистами). Секрет такого знания языка был прост: в Макеевке жил англичанин, и мама, Антонина Васильевна, не могла упустить возможность пригласить его к дочери в качестве репетитора.

Мама была инициатором, как сейчас принято говорить, дополнительного образования дочери: музыкальная школа, спорт (Анна была членом городской сборной по волейболу, перворазрядницей) – все это еще раз убеждает, что «талант – он во всем талант». Но победил иностранный язык, который хотелось изучать именно в Горловке. Горловский институт всегда находил возможность усилить разговорную практику студентов. Слеты, языковые конкурсы с иностранными студентами с факультета для иностранных граждан Донецкого государственного университета – лишь часть того, что организовывали преподаватели педагогического института иностранных языков для будущих учителей. Не случайно любимой цитатой Анны Николаевны являются слова Уэльса: «Обмен информацией и есть основная единица речи... лингвистическая интерактивность является совместной деятельностью, где общение может быть, как устным, так и письменным». Она всегда говорит их лицеистам лицея Донецкого государственного университета, где сегодня работает. Об уровне ее педагогического таланта говорит и такой факт: начиная с 1993 года, когда она пришла работать в лицей, ежегодно лицеисты становятся призерами и победителями олимпиад, конкурсов, турниров по английскому языку, конкурсов переводов республиканского и международного уровней. Также ее воспитанники успешно сдают международные экзамены и получают сертификаты TOEFL, IELTS и другие. Сама Анна Николаевна имеет сертификаты эксперта Республиканской предметной комиссии по централизованной проверке экзаменационных работ обучающихся, тренинга летней школы МГУ «Развитие коммуникативных стратегий и метапредметных умений в языковом классе», курсов ФИЯ МГУ им. М. В. Ломоносова по программе «Проектирование онлайн-курса для обучения иностранным языкам», мастер-класса «ТОП-30 игр ZOOM-педагога» в Международной онлайн-школе, тренинга «Using Creative Writing Concepts to Improve Academic Writing».

Семья Продан Елены Георгиевны, из поселка Красная Поляна Великоновоселковского района, пронеся через века и сохранив, как зеницу ока, не растратив, не забыв и не расплескав, как живую воду, сберегла свой родной греческий язык (Н. Столяров). Для Елены Георгиевны это один из шести языков, которыми она владеет. Также она знает: русский, украинский, немецкий, английский и французский.

Мама, Александра Анастасьевна, папа, Георгий Захарович, и, прежде всего, бабушка, Вера Илларионовна, свободно владея румейским диалектом приазовских греков, привили Елене любовь к греческой культуре, показали красоту родного языка. Бабушка, занимаясь домашним хозяйством, напевала народные песни, читала наизусть румейские сказки и присказки. В школе Елена часто получала задания на сравнение родного языка с русским и украинским. Затем наступило время французского. По окончании школы директор настоятельно рекомендовал поступать в Горловский педагогический институт иностранных языков. Елена, выдержав конкурс в 7 человек на место, погрузилась в студенческую жизнь на факультете французского языка.

Далее было преподавание в родном языке, в Донецком техническом университете на кафедре французского языка и в лицее Донецкого государственного университета, в котором она преподавала уже новогреческий язык. Самостоятельное изучение новогреческого языка было дополнено стажировками в Афинском и Янинском университетах Греции. Она была делегатом Всемирных съездов греков зарубежья, Всемирного съезда понтийского эллинизма. Ее программа по новогреческому языку для всех форм преподавания была утверждена Министерством образования и науки Украины. Сегодня Елена Георгиевна Продан является председателем Региональной национально-культурной автономии греков Приазовья и официальным переводчиком греческого языка.

Сказанным не исчерпывается проблема анализа семьи лингвистически одаренного ребенка. Требуется анализ взаимодействия семьи и образовательных организаций, организаций дополнительного образования в

развитии лингвистической и педагогической одаренности современных детей и подростков. Также следует особое внимание уделить самообразованию родителей.

Литература

1. РФ. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года : Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. – Текст : электронный // <http://publication.pravo.gov.ru> : официальный сайт. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015?pageSize=100&index=> (дата обращения: 10.05.2025).
2. Алфимов В. Н. Педагогические традиции в семье спортивно одаренного ребенка» // ДПО педагогических кадров в контексте акмеологических идей : сб. мат-лов V Междунар. электронной научно-практ. конф. / под ред. Ю. А Романенко, Т. Б. Волобуевой и др. В 3-х т. Т. 3. Донецк, 2024. С. 120–124.
3. Алфимов В. Н. Педагогические ошибки в воспитании одаренных детей в семье и способы их исправления // Институционализация воспитания: от идеи к результату : мат-лы открытой респ. научно-практ. конф. В 2 т. Т. 2 / под общ. ред. И. В. Чебышевой. Донецк : ГБУ ДПО «ИВ», 2025. С. 9–12.
4. Милетенкова Н. В. Семья как среда развития одарённого ребенка // Вопросы психологии. 2018. № 3. С. 78–85.
5. Парц О. С. Родительская поддержка развития одаренных детей: содержание понятия // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 11. С. 220–233.

Аннотация

Алфимов В.Н. Семья лингвистически одаренной личности

В статье подчеркнута важность реализации Указа Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», показана

роль семьи в развитии лингвистически одаренного ребенка, выделены общие и специфические характеристики семьи одаренной личности, предпринята попытка осмысления практики развития и поддержки лингвистически одаренного ребенка в семье.

Ключевые слова: Указ Президента Российской Федерации, семья, лингвистически одаренная личность, общие и специфические характеристики семьи одаренной личности, анализ практики семьи лингвистически одаренного ребенка.

Summary

Alfimov V.N. Family of a linguistically gifted person

The article emphasizes the importance of implementation of the Decree of the President of the Russian Federation “On national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the perspective up to 2036”, shows the role of the family in the development of a linguistically gifted child, identifies general and specific characteristics of the family of a gifted person, attempts to comprehend the practice of development and support of a linguistically gifted child in the family.

Key words: Decree of the President of the Russian Federation, family, linguistically gifted person, general and specific characteristics of the family of a gifted person, analysis of the practice of the family of a linguistically gifted child.

**Л.И. Безуглая
И.Б. Тимофеева
(г. Мариуполь, РФ)**

УДК 378.14:371.71

**СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В
КОНТЕКСТЕ ЗДОРОВЬЯФОРМИРУЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

После завершения обучения в высшем педагогическом учебном заведении общество и общеобразовательные учебные заведения должны получить профессионально компетентных, коммуникабельных учителей, в максимальной степени практически и теоретически подготовленных к нелегкой и ответственной профессии. Профессия учителя – одна из древнейших и самых важных профессий на протяжении всей истории человечества в любом обществе.

Сегодняшние условия жизни требуют от учителя все более интегрированных знаний, умений и навыков для успешной организации учебно-воспитательного процесса. Одной из ключевых составляющих, на которой впервые акцентировано внимание в новой редакции Федеральных государственных образовательных стандартов является здоровье обучающихся в качестве одного из приоритетных направлений деятельности школы и важнейшего результата образования. В ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование (квалификация бакалавр) отмечается, что педагогическая деятельность будущего учителя должна быть направлена, прежде всего, на обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса [4].

В «Национальной доктрине развития образования РФ до 2025 года» отмечается, что сегодня приоритетной задачей системы образования является воспитание человека в духе ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих как наивысшей социальной ценности [2]. Забота о здоровье подрастающего поколения на законодательном уровне внесена и в задачи системы образования (ст. 41 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ) [5].

В направлении осознания ценности здоровья как одного из главных приоритетов при подготовке будущих учителей сделано довольно много. Однако для обеспечения у них высокого уровня знаний, умений и навыков по вопросам формирования, сохранения и укрепления здоровья требуются еще

значительные усилия как научно-педагогических работников, так и организаторов образовательного процесса в педагогических вузах.

В то же время уместным будет указать и на противоречие между требованиями общества к подготовке будущего учителя, призванного формировать, сохранять и укреплять свое здоровье и здоровье будущих воспитанников. Анализ учебных планов педагогических вузов в Донецкой Народной Республике показал, что не на всех факультетах есть такие дисциплины как «Валеология», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» или количество отведенных часов на эти дисциплины ограниваются первым семестром.

Формально ценность здоровья признается на всех уровнях системы образования, однако проведенное нами исследование показало, что основной целью деятельности большинства преподавателей-предметников является передача обучающимся определенного объема профессиональных знаний, умений и навыков. Главная задача при этом – повышение качества профессионального образования за счет увеличения количества часов на изучение профильных дисциплин. По мнению многих преподавателей, проблемой формирования, сохранения и укрепления здоровья должны заниматься исключительно преподаватели физической культуры. В тоже время, когда итоговым показателем работы преподавателя по физической культуре является место, занятое на соревнованиях определенного ранга, основное внимание уделяется физическому развитию и подготовке к соревнованиям. Учебные занятия по дисциплине «Физическая культура» в большинстве случаев направлены только на развитие физических качеств, показателем которых и является промежуточный и итоговый контроль – сдача контрольных и зачетных нормативов [1].

При этом необходимо не забывать, что до конца обучения студенту не просто необходимо сохранить здоровье, но и набраться сил и энергии, чтобы быть конкурентоспособным и работоспособным на протяжении долгих лет жизни. Сегодня нужен учитель, способный быстро адаптироваться к

меняющим условиям окружающей среды. Забота же о здоровье после окончания обучения зависит не только от уровня физической подготовленности, но и от сформированного мировоззрения о ценности жизни и здоровья, смысла человеческого существования.

Все вышеперечисленное ставит нас перед необходимостью пересмотреть профиограмму будущего учителя и выделить главные компоненты, определяющие его готовность, прежде всего, к сохранению собственного здоровья, так как практика системы обучения показывает, что всякое новшество начинается именно с образования учителей, уровня готовности их к определенной работе и сформированных личностных качеств. Участвовать в формировании здоровья других могут только преподаватели, которые, кроме необходимых понятий и знаний, имеют собственный отрефлексированный опыт и занимая в этом вопросе активную жизненную позицию. Только они во взаимодействии со своими учениками могут с полным правом сказать: «Делай, как я!», а не ограничиваться призывом «Делай, как я говорю!».

Цель статьи – раскрыть содержание общекультурных компетенций при подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности в контексте здоровьесформирующего образования. Изучение данной проблемы актуально как с позиций реального решения проблемы сохранения здоровья обучающейся молодежи, так и в контексте рассмотрения прикладных вопросов профессиональной подготовки будущих учителей.

Структура и содержание обучения на педагогических факультетах зависит от специализации, тем не менее общим для всех дисциплин является формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В процессе исследования мы пришли к выводу о том, что, расширив, дополнив и конкретизировав содержание Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), внося незначительные изменения в учебные планы и рабочие программы преподаваемых дисциплин, можно существенно увеличить объем знаний и

умений по вопросам формирования, сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Приведем примеры на общекультурных компетенциях (ОК).

ОК-1. Внесение незначительного дополнения в контексте здоровья в рабочие программы философских и социогуманитарных дисциплин позволяет:

- на учебных занятиях по дисциплинам «История» и «История педагогики» ознакомить учащихся с возникновением и развитием науки о здоровье и воспитанием здоровых детей в историческом ракурсе;

- на занятиях по дисциплине «Философия» рассмотреть формирование смысла и ценности жизни, акцентировать внимание на ценностях духовного аспекта здоровья и социальной значимости здорового образа жизни;

- дисциплины по изучению русского и иностранного языков в разных разделах науки могут рассматривать происхождение и значение слов *здоровье, здравие, здравствуйте*;

- дисциплины цикла отечественная и зарубежная литература могут включать ознакомление с здоровьесберегающими традициями и обычаями славян и других наций и народностей. В литературных произведениях рассмотреть методы и средства, используемые разными народами для формирования, сохранения и укрепления здоровья.

ОК-2. Формирование патриотизма и гражданской позиции напрямую связано с социальным здоровьем как индивида, так и общества в целом. Поэтому на дисциплинах «История» и «Теория и методика обучения и воспитания» может акцентироваться внимание на том, что сильным можно быть не только физически, но и психологически, и духовно. На конкретных исторических примерах возможно рассмотрение примеров того, как физически слабые люди были сильными духом, что помогало им преодолевать жизненные трудности и развивать волевые качества (сила воли, дисциплина, организованность, умение противостоять негативным факторам, отстаивать свою позицию и идти к победе).

ОК-3. При изучении естественнонаучных дисциплин «Основы естествознания», «Биология», «Анатомия и возрастная физиология», используя

информационное пространство, рассмотреть в ракурсе изучаемых тем влияние внешних и внутренних факторов на работу органов и систем организма, а также выявить причины, приводящие к ухудшению их функционирования и адаптировать материал под возрастные особенности учеников. На занятиях по дисциплинам «Математика», «Информатика» можно использовать различные формулы, которые позволяют определить свой тип телосложения, биологические ритмы и возраст. Научить обучающихся рассчитывать расход энергии и калорийность продуктов питания

ОК-4. На «Психологии», «Конфликтология и медицина в образовании» привести примеры того, какие слова могут стать триггерами стресса и конфликта при общении, как они влияют на здоровье человека и продолжительность его жизни. Ознакомить учащихся с различными методиками для преодоления стрессовых и конфликтных ситуаций, а также акцентировать внимание на использование профилактических, релаксационных и восстановительных средств.

При изучении литературных произведений на дисциплине «Русская и зарубежная литература» сконцентрировать внимание обучающихся на примерах здорового межличностного и межкультурного взаимодействия.

ОК-5. Способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия – эта компетенция особенно актуальна для дисциплин «Педагогика», «Психология», «Физическая культура». Формируя эту компетенцию в процессе изучения различных тем, следует лишь обратить внимание на то, как влияют коммуникативные способности не только на результат обучения и воспитания, но и на здоровье всех участников. Немаловажное значение при планировании вида деятельности и стиля общения имеет учет темпераментальных особенностей личности.

ОК-6. Формирование здоровья и здорового образа жизни прежде всего зависит от способности учащихся к самоорганизации и самообразованию. Поэтому при планировании заданий для самостоятельной работы учащихся по

всем дисциплинам следует выделить 1-2 задания, направленные либо на поиск информации о методах, средствах и формах здорового способа жизни, либо на выполнение практических заданий, таких как: составление режима дня, рациона питания, подбор физических упражнений для развития физических качеств, методов и средств профилактики вредных привычек и т.д.

ОК-7. Дисциплины «Правоведение», «Обществознание» могут предложить учащимся самостоятельно ознакомиться с нормативно-правовыми документами, гарантирующими защиту жизни и здоровья граждан.

ОК-8. Учебные занятия физической культурой и правильная организация времени вне учебы способствуют поддержанию уровня физической подготовки, обеспечивая таким образом полноценную деятельность обучающегося. Считаем, что на данный аспект особенно необходимо обратить внимание кураторам групп и руководителям учебных заведений.

ОК-9. Немаловажное значение при изучении дисциплин «Основы медицинских знаний», «Безопасность жизнедеятельности», «Гражданская защита» имеет приобретение способности по оказанию первой медицинской помощи и защиты в условиях чрезвычайных ситуаций. К сожалению, данная дисциплины преподаются не на всех специальностях, поэтому возникает необходимость включить эти темы в рабочие программы дисциплин «Биология», «Анатомия и возрастная физиология», «Физическая культура».

В связи с изложенным можем сделать следующий **вывод**: одним из направлений модернизации высшего педагогического образования является пересмотр сложившихся стереотипов и необходимость повышения роли и значимости подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в контексте здоровьесформирующего образования. Выбор корректных подходов к обучению и воспитанию субъектов образовательного процесса, ориентированный на личностный аспект и формирующий установки на здоровье и здоровый образ жизни, возможен при участии всех преподавателей-предметников и организаторов воспитания и образования.

Только совместными усилиями возможно решить поставленные задачи и достичь высоких результатов.

Перспективой дальнейших исследований является рассмотрение общепрофессиональных компетенций в направлении формирования, сохранения и укрепления здоровья учащихся в период обучения в вузах и внедрение инновационных методик по подготовке будущих учителей к формированию здоровья у будущих воспитанников.

Литература

1. Безуглая Л. И. Здоровьесберегающее образование в системе высших педагогических учебных заведений // Гуманитарный вестник Горловского института иностранных языков. Вып. 2. Горловка: Изд-во ГИИЯ, 2015. С. 17–21.

2. Национальная доктрина развития образования РФ до 2025 года. [постановление Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 г. № 751]. – Текст : электронный // <http://www.rg.ru> : сайт. – URL: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 17.05.2025).

3. Приказ Минобрнауки «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» от 28 декабря 2010 г. №2075. – Текст : электронный // <https://normativ.kontur.ru> : сайт. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=172461&ysclid=mc7jeqclfy984635021> (дата обращения: 20.05.2025).

4. Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 N 1426 «Об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень Бакалавриата)». – Текст : электронный // <https://fgos.ru> : сайт. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-1426/> (дата обращения: 17.05.2025).

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). – Текст : электронный //

<https://www.consultant.ru> : сайт. – URL:
https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения:
24.05.2025).

Аннотация

Безуглая Л.И., Тимофеева И.Б. Содержание общекультурных компетенций в контексте здоровьесформирующего образования будущих учителей

В статье рассматривается содержание общекультурных компетенций в контексте здоровьесформирующего образования будущих учителей. Анализируется взаимосвязь общекультурных компетенций с формированием ценностного отношения к здоровью, освоением технологий здоровьесбережения и развитием навыков организации здоровьесформирующей среды в образовательном учреждении. Подчеркивается роль общекультурных компетенций в обеспечении профессиональной компетентности и конкурентоспособности будущих педагогов в сфере здоровьесбережения.

Ключевые слова: компетенции, здоровьесбережение, образование, педагог.

Summary

Bezuglaya L.I., Timofeeva I.B. The content of general cultural competencies in the context of health-forming education of future teachers

The article examines the content of general cultural competencies in the context of health-promoting education for future teachers. It analyzes the relationship between general cultural competencies and the formation of a value-based attitude towards health, the development of health-promoting technologies, and the development of skills for organizing a health-promoting environment in an educational institution. The article emphasizes the role of general cultural

competencies in ensuring the professional competence and competitiveness of future teachers in the field of health promotion.

Key words: competencies, health preservation, education, teacher.

**С.П. Волосевич
О.Б. Палига
(г. Горловка, РФ)**

УДК 372.881.1

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ И ТРАНСФОРМАЦИЯ

Педагогика и образование – это неотъемлемая часть человеческой культуры, развивавшаяся на протяжении тысячелетий. От первых форм обучения в древних цивилизациях до современных образовательных систем, которые постоянно эволюционируют, история педагогики отражает изменения в обществе, науке и технологиях. В данной статье мы рассмотрим основные этапы развития педагогики и образования, ключевые фигуры, концепции и тенденции, оказавшие влияние на формирование современных образовательных учреждений и методик.

Истоки педагогики можно проследить в Древнем Египте и Месопотамии. Здесь образование отличалось от современных представлений, однако имело свои цели и методы. В основном, обучение проходило в храмах и было направлено на подготовку чиновников и жрецов. Учеников обучали чтению и письму, арифметике и основам религии. В Древнем Египте также существовали школы для мальчиков из знатных семей, где их готовили к государственной службе. Образование в Древнем Египте было важной частью общества и играло ключевую роль в формировании элиты и управленческого аппарата [5]. Основные аспекты образования включали в себя:

1. Цели и содержание образования:

- основной целью образования было подготовить чиновников, жрецов и людей, способных выполнять различные административные функции;

- обучение велось по темам, связанным с управлением, математикой, геометрией, астрономией, медициной, литературой и религией.

2. Учебные заведения:

- существовали специальные школы при храмах и дворцах, где обучали детей из благородных семей;

- образование, как правило, было доступно только для мужчин, хотя некоторые женщины могли получать образование в качестве жриц или в рамках определенных профессий.

3. Методы обучения:

- обучение проходило в виде устных лекций и практических занятий;

- ученики учились писать и читать иероглифы и демотическое письмо, а также изучали священные тексты и литературные произведения.

4. Образовательная система:

- существовала иерархия образовательных учреждений, где начальное образование дополнялось более специализированным в старших классах;

- успешные ученики могли достигнуть высокого положения в обществе, становясь советниками фараонов или жрецами.

5. Дисциплина и оценка:

- обучение было строго дисциплинированным, и ученики подчинялись правилам и требованиям учителей;

- оценка знаний происходила через устные экзамены и письменные задания.

Образование в Древнем Египте способствовало развитию культуры, науки и технологий, а также укрепляло власть фараонов и жрецов.

Древняя Греция стала важным этапом в развитии педагогики. Философы, такие как Сократ, Платон и Аристотель, разработали концепции образования, которые легли в основу западной педагогической мысли. Сократ акцентировал внимание на методе диалога, который способствовал развитию критического мышления. Платон в своем труде «Государство» описывал идеальную образовательную систему, где важную роль играло воспитание души. Аристотель, в свою очередь, уделял внимание практическому обучению и создал концепцию «полиэтики» – образования, направленного на формирование гражданина. Он разделял образование на три стадии: начальное, среднее и высшее, что стало основой для дальнейшего развития образовательных систем.

Образование в Древней Греции играло важную роль в формировании граждан, способных участвовать в общественной жизни и управлении государством. Система образования в разных полисах (городах-государствах) варьировалась, но можно выделить несколько общих черт.

1. Типы образования: Аттическая система. В Афинах образование было направлено на развитие гражданских, философских и художественных навыков. Основное внимание уделялось грамоте, музыке, гимнастике, риторике и философии. Спартанская система: В Спарте акцент делался на физическую подготовку и военную дисциплину. С раннего возраста мальчиков обучали военному делу, а девочек – физическому воспитанию.

2. Возрастные группы: образование начиналось в основном с 7 лет. Мальчики посещали школу, где изучали чтение, письмо, математику, музыку и физическую культуру. Девочки, как правило, получали меньше формального образования и чаще обучались домашним навыкам.

3. Философия и важные философы: некоторые из выдающихся философов, таких как Сократ, Платон и Аристотель, существенно повлияли на образовательные практики. Платон основал Академию, которая стала первой известной высшей школой в истории.

4. Учебные заведения: школы. В Афинах существовали частные школы (счета, гимнастики, риторики), где обучали платные учителя. Академия: как уже упоминалось, созданная Платоном, она занималась более глубоким изучением философии, математики и других наук.

5. Роль семьи и общества: семья играла значительную роль в образовании детей, особенно девочек. Образование также поддерживалось обществом как необходимый элемент для участия в политической жизни полиса.

6. Специализированные школы: в более поздний период появились специализированные школы для изучения риторики, философии и науки, что способствовало углублению знаний в этих областях.

Таким образом, образование в Древней Греции было разнообразным и многогранным, с акцентом на физическое, интеллектуальное и моральное развитие граждан. Это имело долгосрочные последствия для культуры и философии Западной цивилизации.

Римская педагогика унаследовала идеи Греции и адаптировала их к своим нуждам. Обучение стало более систематизированным, ведущую роль в образовании играли риторические школы, где готовили ораторов и юристов. Важное внимание уделялось сравнению различных культур и языков. Образование в Древнем Риме прошло несколько этапов развития и отличалось по своему характеру в разные исторические периоды. В общем, образование в Риме можно разделить на несколько ключевых этапов:

Семейное обучение (до III века до н. э.): в ранний период римляне получали образование в основном в семье. Родители, особенно отцы, передавали детям знания, необходимые для жизни и работы в обществе. Образование было сосредоточено на практических навыках и моральных ценностях.

1. Греческое влияние (III-I века до н. э.): с ростом влияния Греции в Риме стало развиваться образование, основанное на греческой культуре. Открывались частные школы, где преподавали грамматику, риторику и

философию. В таких школах учились как мальчики, так и девочки из состоятельных семей.

2. Классическая система (I века до н. э. – III века н. э.): систематическое образование стало более структурированным. Включало три основных этапа:

- Литературная школа (*ludus*): основы чтения, письма и счета для детей младшего возраста.
- Грамматическая школа (*grammaticus*): для подростков, где изучали литературу, историю, риторику и языки.
- Школа риторики (*rhetor*): для самых продвинутых студентов, готовивших к публичным выступлениям и участию в политической жизни.

3. Образование в позднем Риме (IV–V века н. э.): под влиянием христианства произошли изменения в образовательной системе. Открывались училища при церквях, и акцент смещался на богословие и моральные учения. В это время светские учебные заведения начали терять свою важность.

Образование в Древнем Риме было в основном доступно для мальчиков из благородных семей, тогда как девочки в основном обучались домашним навыкам. Однако с течением времени образование стало более доступным, и некоторые школы начали принимать и девочек.

В средние века образование стало преимущественно религиозным, и его центрами были монастыри и соборы. Обучение сводилось к изучению священных текстов и базовых знаний, необходимых для ведения церковной службы. Университеты, которые начали возникать в XII–XIII веках, положили начало светскому образованию, обеспечивая обучение по таким дисциплинам, как философия, медицина и право.

С началом Ренессанса в образовании начала появляться новая парадигма, ориентированная на человека. В это время возникли идеи гуманизма, которые подчеркивали важность индивидуальности и человеческой природы. Открытия и новые научные концепции также повлияли на педагогические идеи того времени.

В XV–XVII веках педагогика как самостоятельная наука ещё не сформировалась, но уже начали появляться первые педагогические идеи и методы обучения. В этот период особое внимание уделялось религиозному и нравственному воспитанию, а также обучению чтению, письму и счёту.

В XVI веке гуманисты, такие как Эразм Роттердамский и Мишель де Монтень, начали разрабатывать новые методы обучения, основанные на индивидуальном подходе к каждому ученику. Они призывали к отказу от телесных наказаний и использованию игровых методов обучения.

В XVII веке Ян Амос Коменский, чешский педагог и писатель, разработал свою систему образования, основанную на принципах наглядности, последовательности и систематичности. Он также предложил использовать классно-урочную систему обучения, которая до сих пор используется в школах по всему миру.

Таким образом, педагогика XV–XVII веков была основана на религиозных и нравственных ценностях, а также на принципах индивидуального подхода к обучению. Она заложила основы для дальнейшего развития педагогической науки [1].

Эпоха Просвещения (XVII–XVIII века) была временем значительных изменений в области образования. Фигуры такие как Джон Локк и Жан-Жак Руссо предлагали новые подходы к обучению и воспитанию. Локк утверждал, что человек рождается как «*tabula rasa*» (чистая доска), и знание формируется через опыт. Руссо, в свою очередь, в своем труде «Эмиль, или О восхождении» описывал идеи естественного воспитания, *advocating for education that respects the child's natural development*.

Эпоха Просвещения, которая пришлась на XVIII век, стала временем значительных изменений в области образования и педагогики. Основные идеи Просвещения – разум, свобода, прогресс – оказали глубокое влияние на развитие образовательных систем и методов обучения.

Перечислим основные принципы образования в эпоху Просвещения.

1. Рационализм и критическое мышление. Образование должно было развивать у учащихся способность к критическому мышлению, анализу и рациональному подходу к решению проблем.

2. Гуманизм и уважение к личности. Образование должно было учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и способствовать его развитию как личности.

3. Секуляризация образования. Просвещение стремилось отделить образование от религиозных догм и сделать его более светским.

4. Доступность образования. Одной из целей Просвещения было сделать образование доступным для более широких слоёв населения, а не только для элиты.

5. Развитие науки и технологий. Образование должно было способствовать развитию науки, технологий и прогрессу общества.

В эпоху Просвещения во многих странах были проведены реформы в области образования. Они включали в себя:

- создание новых образовательных учреждений;
- изменение учебных программ. Учебные программы были пересмотрены с целью сделать образование более практичным и ориентированным на потребности общества;
- развитие методов обучения. Были разработаны новые методы обучения, направленные на развитие критического мышления и самостоятельности учащихся;
- улучшение условий обучения. Были улучшены условия обучения, включая строительство новых зданий и оснащение учебных заведений.

Идеи Просвещения оказали глубокое влияние на развитие современного образования. Они продолжают влиять на образовательные системы во всём мире, способствуя развитию критического мышления, гуманизации образования и его доступности для всех слоёв населения.

В XIX веке образование стало более доступным, что было связано с промышленной революцией и ростом городов. Появились первые

общественные школы, а также начались реформы образовательных систем в разных странах. Одной из ключевых фигур этого времени стал Иоганн Гуттенберг, который методом печати способствовал распространению литературы и знаний.

Ключевыми педагогическими концепциями XIX века стали прогрессивизм и реализм, которые акцентировали внимание на практическом применении знаний и важности активного участия учащихся в процессе обучения. В это время также начали развиваться идеи о равенстве в образовании, что способствовало борьбе за права женщин на образование.

Основные тенденции в образовании XIX века представлены ниже в 7 основных пунктах.

1. Расширение доступа к образованию, а именно образование стало более доступным для широких слоёв населения, включая детей из менее обеспеченных семей. Это было связано с развитием государственных школ и других образовательных учреждений.

2. Развитие педагогических теорий. В XIX веке были разработаны и развиты различные педагогические теории, которые оказали влияние на практику образования. Некоторые из этих теорий включали в себя идеи о важности индивидуального обучения, развитии критического мышления и других подходов к обучению.

3. В XIX веке многие страны начали активно вмешиваться в образовательные системы, устанавливая стандарты и требования к образованию. Это привело к созданию национальных образовательных систем.

4. Развитие профессионального образования стало более популярным, поскольку оно предлагало практические навыки, необходимые для работы в различных отраслях.

5. Влияние индустриализации, которая происходила в XIX веке, оказала значительное влияние на образование. Она потребовала новых

навыков и знаний, что привело к изменениям в учебных программах и методах обучения.

6. В XIX веке женщины стали более активно участвовать в образовании, хотя доступ к высшему образованию для них всё ещё был ограничен.

7. Международное сотрудничество в области образования. В XIX веке происходило международное сотрудничество в области образования, что способствовало обмену идеями и опытом между странами.

XX век стал временем значительных преобразований в области педагогики и образования. Появились новые образовательные теории и методы, такие как конструктивизм, который акцентировал важность активного участия учащихся и создания условий для самостоятельного познания. Одной из ключевых фигур этого времени стал Джон Дьюи, который выступал за интеграцию образования с реальной жизнью и развитием критического мышления у учащихся.

К концу XX века и в начале XXI века наблюдается дальнейшая глобализация образования, активное использование технологий и интернета в процессе обучения. Развиваются новые подходы, такие как дистанционное обучение и смешанное обучение, которые открывают новые возможности для учеников и преподавателей по всему миру.

История педагогики и образования охватывает множество эпох и культур, отражая изменения в человеческом обществе. От первых форм обучения в древних цивилизациях до современных образовательных систем, педагогика продолжает развиваться, создавая новые методы и подходы, адаптирующиеся под нужды общества. «В процессе приспособления к жизни через борьбу за существование и овладение жизненными ресурсами, к материальному благополучию и максимальной прибыли человечество стимулировало перманентный образовательный кризис. Этот кризис выражался и выражается в регулярных реформах и модернизации образования, которые являлись отображением существующих политических

доктрин и социо-экономического состояния обществ на определенных этапах развития» [6, с. 264] Знание этой истории позволяет нам лучше понять современные проблемы образования и его значение для будущих поколений.

Таким образом, педагогика и образование находят свое место и значение в любой цивилизации, упорядочивают процесс передачи знаний и формируют будущее общества.

Литература

1. Джуринский А. Н. История педагогики и образования : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика». Москва : ВЛАДОС, 2010. 400 с.

2. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) : учеб. пособие. Москва : Гардарики, 2005. 603 с.

4. Пискунов А. И. История педагогики и образования : учебник для вузов / под общ. ред. А. И. Пискунова. 4-е изд., перераб. и доп. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт : сайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/559867> (дата обращения: 25.05.2025).

5. Фёдоров М. В., Пешина Э. В., Гредина О. В. Эволюция науки и образования // Journal of new economy. 2011. – Текст : электронный // <https://cyberleninka.ru> : сайт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-nauki-i-obrazovaniya> (дата обращения: 25.05.2025).

6. Шайденко Н. А., Подзолков В. Г. Процесс парадигмальной трансформации образования на современном этапе развития цивилизации // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. – Текст : электронный // <https://cyberleninka.ru> : сайт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-paradigmalnoy-transformatsii-obrazovaniya-na-sovremennom-etape-razvitiya-tsivilizatsii> (дата обращения: 25.05.2025).

Аннотация

**Волосевич С.П., Палига О.Б. История педагогики и образования:
эволюция и трансформация**

Данная работа представляет собой обзор истории педагогики и образования с древних времён до начала XX века. В ней рассматриваются основные этапы развития педагогической мысли, анализируются идеи и концепции выдающихся педагогов и философов разных эпох. Особое внимание уделяется влиянию социокультурных, экономических и политических факторов на формирование образовательных систем и педагогических подходов. Работа может быть полезна для исследователей в области истории педагогики, философии образования, а также для всех, кто интересуется историей развития педагогической мысли.

Ключевые слова: история педагогики, образование, педагогическая мысль, выдающиеся педагоги, философия образования, социокультурные факторы, экономические факторы, политические факторы.

Summary

**Volosevich S.P., Paliga O.B. History of pedagogy and education:
evolution and transformation**

This work is an overview of the history of pedagogy and education from ancient times to the beginning of the XX century. It examines the main stages of the development of pedagogical thought, analyzes the ideas and concepts of outstanding teachers and philosophers of different eras. Special attention is paid to the influence of socio-cultural, economic and political factors on the formation of educational systems and pedagogical approaches. The work can be useful for researchers in the field of the history of pedagogy, philosophy of education, as well as for anyone interested in the history of the development of pedagogical thought.

Key words: history of pedagogy, education, pedagogical thought, outstanding teachers, philosophy of education, socio-cultural factors, economic factors, political factors.

Ю.В. Гавриленко
И.В. Арановская
(г. Волгоград, РФ)

УДК 372.87

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ В ДЕТСКОМ САДУ

Цель работы заключается в научном обосновании, подборе и практической апробации методов музыкального обучения, способствующих развитию творческих способностей дошкольников в условиях музыкальных занятий в детском саду. В центре внимания – поэтапное формирование эмоционального, когнитивного и деятельностного компонентов творческого развития детей средствами вокально-хоровой деятельности, инструментального музицирования и музыкально-ритмических игр.

Проблема творческих способностей дошкольников требует обращения к такой категории как «способности». Известно, что проблема способностей человека является одной из ключевых теоретических проблем в психологии и педагогике. Существенная трудность в её изучении заключается в определении самого понятия «способности».

Ещё в античные и средневековые времена способности трактовались как некие внутренние силы или потенциальные качества личности. Так, Аристотель выделил десять ключевых категорий, охватывающих разные грани познания: субстанцию, количество, качество, отношение, пространство, время, положение, действие и другие. Наиболее общими из них считаются вещь, её свойства и отношения между вещами. Таким образом, способности можно рассматривать как свойство или отношение.

Личностные особенности человека определяют его *стиль деятельности* (Е. А. Климов), под которым понимается устойчивая система способов и приёмов выполнения деятельности, формирующаяся на основе индивидуальных качеств. Такой стиль служит средством адаптации к

объективным условиям и определяется, в том числе, типологическими характеристиками нервной системы. Индивидуальные различия человека – это «особенности психических явлений (процессов, состояний и свойств), отличающих людей друг от друга» [9].

Таким образом, способности представляют собой индивидуально-психологические характеристики личности, проявляющиеся в деятельности и оказывающие влияние на её результативность. От степени развития способностей зависят такие характеристики, как скорость, глубина, лёгкость и устойчивость усвоения знаний, формирование умений и навыков. При этом способности не тождественны самим знаниям и умениям, а выступают условиями, обеспечивающими их эффективное освоение.

Согласно исследованиям Б. М. Теплова, можно выделить три ключевых признака, характеризующих способности:

- под способностями понимаются индивидуально-психологические качества, отличающие одного человека от другого. Там, где речь идёт о свойствах, одинаково присущих всем людям, говорить о способностях не имеет смысла;

- к способностям относятся не любые индивидуальные черты, а только те, которые оказывают прямое влияние на результативность выполнения определённой деятельности или ряда видов деятельности. Однако свойства, такие как раздражительность, инертность или медлительность, хотя и характеризуют личность, не являются способностями, поскольку не способствуют достижению успеха в деятельности;

- понятие «способность» не сводится к уже сформированным у человека знаниям, навыкам и умениям. Довольно часто бывает, что педагог выражает недовольство результатами ученика, несмотря на то что его объём знаний не уступает товарищам, чья успеваемость воспринимается положительно. В подобных случаях педагог объясняет своё мнение тем, что ученик, обладая определёнными способностями, мог бы достигнуть более высоких результатов.

С. Л. Рубинштейн рассматривает способности как сложный психический комплекс, включающий совокупность индивидуальных качеств, обеспечивающих возможность успешного осуществления определённого вида общественно значимой деятельности, формирующейся в конкретных историко-культурных условиях [8]. В. А. Крутецкий, в свою очередь, определяет способности как характеристики деятельности человека с «индивидуально-личностной стороны, в отличие от навыков и умений, которые обеспечивают ее процессуальную сторону» [5]. Л. А. Венгер связывает способности с ориентировочной деятельностью, которая управляет как практическими, так и познавательными действиями. А. Н. Леонтьев трактует специфические человеческие способности как «формальный» результат культурного усвоения, отличая их от знаний и умений, представляющих собой содержательную сторону этого процесса.

Б. М. Теплов подчёркивал изменчивую, развивающуюся природу способностей и считал невозможным их существование вне контекста становления. Учёный считал несостоятельной идею о «неразвивающейся способности», подчёркивая, что способности формируются исключительно в ходе конкретной деятельности. В его работах отмечено: «...не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [10]. Продолжая эту мысль, С. Л. Рубинштейн говорит о деятельности как основе развития способностей. Это, прежде всего, относится к способности человека к труду и обучению [8].

Таким образом, отечественная наука исходит из концепции о диалектическом единстве природного и приобретенного в способностях, при этом особое значение придаётся активной деятельности индивида для их взаимодействия. Именно через деятельность наследственные задатки вступают во взаимодействие с приобретённым опытом, образуя уникальные сочетания, которые затем оформляются в способности. Разнообразие условий, задач и форм деятельности создаёт широкие возможности для развития самых разных способностей и освоения различных видов деятельности.

Развитие творческих способностей имеет свою возрастную специфику. Результаты психолого-педагогических исследований (Л. А. Венгер, Н. А. Ветлугина, Л. В. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, И. Ю. Кулагина, В. С. Мухина, К. В. Тарасова, Б. М. Теплов, Д. Б. Эльконин и др.) позволяют с уверенностью утверждать, что дошкольный возраст наиболее сензитивен для развития творческих способностей. В дошкольном возрасте наблюдается качественное изменение всех психических функций в аспекте компонентов творческих способностей.

Компоненты творческих способностей дошкольников	Показатели
Эмоциональный	положительная эмоциональная реакция в процессе творческой деятельности; полнота и богатство эмоциональных переживаний, яркость эмоций в процессе общения с произведениями искусства.
Когнитивный	осознанность восприятия произведений искусства, пониманием механизмов творческой деятельности, развитое соответственно возрасту воображение.
Деятельностный	продуктивность и активность в процессе творческой деятельности, самостоятельность и осознанность выполнения творческих заданий соответственно возрасту, целеустремленность и желание завершить начатый творческий продукт.

Исходя из теоретического анализа существующих трудов, осмысляющих проблему нашего исследования, мы вывели структурно-содержательные компоненты творческих способностей дошкольников. Рассмотрим их.

- **Эмоциональный компонент** – эмоциональная отзывчивость на предметы и объекты является одним из первых проявлений творческих

способностей, которое развивается у дошкольников в процессе занятий творческими видами деятельности. В дошкольном возрасте происходят значительные изменения в сфере эмоциональных процессов. Во-первых, трансформируется содержание аффектов: появляются особые формы сопереживания и сочувствия другим людям, которые становятся мотивом для совершения поступков. Во-вторых, по мере того как деятельность становится более сложной и удлиняется путь от её начала до ожидаемого результата, эмоции начинают играть новую роль – они включаются на ранних этапах, заранее отражая ход решения поставленной задачи. [5]. Период дошкольного детства является периодом, когда совершенствуется ориентировка ребенка во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени. К дошкольному возрасту происходит переход от применения накопленного запаса представлений о разнообразных свойствах предметов к использованию общепринятых творческих эталонов. Эмоции воздействуют на все компоненты творческих способностей дошкольников, особенно на когнитивные процессы: ощущение, восприятие, воображение, память, мышление, речь.

■ **Когнитивный компонент** – в дошкольный период восприятие развивается и приобретает более осмысленный, целенаправленный и аналитический характер. У ребёнка формируются произвольные действия, такие как наблюдение, рассматривание и поиск. Развитое восприятие у дошкольников характеризуется его избирательностью, осмысленностью, предметностью и высоким уровнем сформированности перцептивных действий. Благодаря интенсивному развитию этого процесса дети способны достаточно быстро распознавать значимые свойства объектов, дифференцировать предметы, а также устанавливать между ними связи и различные отношения. К моменту поступления в школу внимание становится произвольным: оно характеризуется необходимой устойчивостью, объёмом, способностью к переключению и распределению. В течение дошкольного возраста внимание значительно трансформируется, что связано с овладением

ребёнком новыми формами мышления и умственных действий. Развитие мышления у дошкольника происходит поэтапно: сначала формируется наглядно-действенное мышление, затем – образное, после чего постепенно складывается образно-схематическое, являющееся переходной формой к логическому мышлению. Именно на стадии образно-схематического мышления ребёнок начинает устанавливать взаимосвязи между предметами и их свойствами. Хотя освоение научных понятий происходит в начальной школе, исследования показывают, что при соответствующих условиях дошкольник уже способен усваивать полноценные понятия. Это возможно, если ребёнку предлагаются образы или средства, соответствующие группе предметов или их свойств. Несмотря на особенности детской логики, дошкольники могут успешно рассуждать и решать достаточно сложные задачи, если соблюдены важные условия: они успевают запомнить и понять задачу, мысленно представить её и действовать, опираясь не только на практику, но и на внутренние образы. Уже к 6-7 годам начинается становление логического, понятийного мышления. В дошкольном возрасте память претерпевает серьезные изменения, постепенно переходя от произвольного и непосредственного запоминания к произвольному и опосредованному. При этом начинают формироваться и развиваться специальные перцептивные действия, которые способствуют более эффективному запоминанию и точному воспроизведению запомненного материала. Воображение в дошкольном возрасте приобретает всё большую самостоятельность, начинает предвосхищать практическую деятельность и активно взаимодействует с мышлением при решении познавательных задач. Формируются основные действия воображения: создание замысла в виде наглядной модели, схемы воображаемого объекта, явления или события, а также её последующее наполнение деталями, придающими образу конкретность и отличающими результаты воображения от результатов чисто мыслительных операций. Познавательные процессы в этом возрасте тесно связаны с эмоциональной сферой и нередко находятся под её влиянием. Оценка ребенком

происходящего по-прежнему осуществляется преимущественно через призму эмоциональных переживаний. В этот период дети начинают овладевать вербальными способами распознавания, обобщения и обозначения различных эмоциональных состояний. Эмоции придают познавательной деятельности направленность и избирательность, оказывая влияние на восприятие, внимание, память и мышление.

▪ **Деятельностный компонент** творческих способностей у дошкольников особенно ярко выражен через ведущий вид их активности – сюжетно-ролевую игру (по Л. С. Выготскому, В. В. Давыдову, Д. Б. Эльконину). В течение дошкольного возраста эта форма деятельности постепенно усложняется: дети разыгрывают различные жизненные ситуации, отражающие межличностные отношения, анализируют собственные действия и их последствия для себя и окружающих. Сюжет игры, выступающий в роли её основы, становится более насыщенным и реалистичным, приобретая черты, приближённые к реальным социальным условиям. Сюжетная структура усложняется благодаря использованию различных приёмов творческого конструирования. Взрослый способствует развитию сюжета, предлагая увлекательные и логически выстроенные игровые идеи, отражающие реалии современной жизни. Дошкольник стремится выразить в игре собственные жизненные впечатления. При этом возрастает его умение к самоорганизации, планированию игровых действий и передаче роли организатора наиболее опытному участнику. Через сюжетно-ролевую игру ребёнок постепенно осознаёт важность соблюдения норм, правил и ответственности, необходимых для успешного взаимодействия в любой совместной деятельности.

Развитие творческих способностей дошкольников происходит на каждом занятии в детском саду, однако, наибольшем потенциалом обладают музыкальные занятия: все виды музыкальной деятельности являются доступным для детей и объединяют ряд видов искусств, таких как литература (песни), хореография (танцы), изобразительное искусство (восприятие оперных и балетных сцен). Дети дошкольного возраста воспринимают музыку

ярко, образно и на эмоциональном уровне. Чувственное познание свойств музыкального звука в сочетании с двигательной и перцептивной реакцией на метроритмическую структуру произведений позволяет дошкольнику осмысливать услышанную музыку, опираясь на понимание выразительных средств. Таким образом, эмоциональная насыщенность восприятия проявляется не в буквальном узнавании образа, а в способности почувствовать и передать эмоциональный тон и характер, заложенные в произведении. Кроме того, дошкольники способны выражать своё эмоциональное отношение к музыкальному образу через различные виды деятельности; адекватно откликаться на характер произведения; воспринимать музыку на художественно-эмоциональном уровне; осмысливать и интерпретировать музыкальные образы; использовать средства музыкального и игрового творчества для передачи смыслов; а также выражать личные эмоциональные состояния и особенности образа персонажа с помощью звуковых средств в процессе пения, танца и музицирования.

Подводя итог сказанному, можно утверждать, что дошкольный возраст представляет собой сензитивный этап для формирования творческого потенциала в музыкальной деятельности. Именно в этот период складываются ключевые психологические особенности, напрямую влияющие на творческое развитие: восприимчивость к чувственным впечатлениям окружающего мира; дифференцированное понимание эмоциональных состояний; высокий уровень сформированности перцептивных действий; переход к использованию общепринятых творческих эталонов; возникновение такого важного возрастного новообразования как «звуковысотное слышание», чувственное познание свойств музыкального звука и двигательное, перцептивное восприятие метроритмической основы музыкальных произведений.

Как показывают данные педагогических исследований, эффективному развитию творческих способностей в практике музыкального воспитания способствует визуальные методы обучения и появление у ребёнка спонтанных ассоциаций между звуками музыки и окружающим миром. Опирируя звуками,

дети начинают внимательно относиться к их свойствам, сочетаниям, что развивает их ориентировку в музыкальных явлениях. Как отмечает Н. А. Ветлугина, «решение творческих задач возможно почти во всех видах детской музыкальной практики..., но каждый из них, обладая спецификой, является более благоприятной средой для развития определённых творческих способностей» [6].

Музыкальные занятия в дошкольных образовательных учреждениях являются основной формой организации музыкальной деятельности детей, обеспечивающей наиболее последовательное и полноценное музыкальное воспитание. В структуре музыкальных занятий в дошкольных образовательных учреждениях выделяются следующие **виды музыкальной деятельности** дошкольников, способствующие их всестороннему художественному развитию:

- восприятие музыки;
- вокально-хоровое исполнительство;
- музыкально-ритмические движения;
- инструментальное исполнительство (детский оркестр).

Каждый вид деятельности, обладая своими особенностями, предполагает овладение детьми дошкольного возраста теми способами деятельности, без которых она неосуществима, и оказывает характерное влияние на развитие их творческих способностей.

Таблица 1.2

Виды музыкальной деятельности дошкольников

Виды музыкальной деятельности дошкольников	Развитие компонентов творческих способностей дошкольников
Восприятие (слушание) музыки	преимущественно эмоциональный и когнитивный компоненты
Вокально-хоровое исполнительство	преимущественно эмоциональный и когнитивный компоненты

Музыкально-ритмические движения	преимущественно когнитивный и деятельностный компонент
Инструментальное исполнительство (детский оркестр)	преимущественно эмоциональный и деятельностный компонент

Учитывая вышесказанное, **эмоциональный компонент** творческих способностей дошкольников наиболее активно формируется в процессе восприятия музыки, вокально-хоровом и инструментальном исполнительстве. Для него характерен эмоциональный отклик на звучащее музыкальное произведение; анализ музыкального образа и характера на основе ладового наклонения. **Когнитивный компонент** творческих способностей дошкольников развивается преимущественно в процессе восприятия музыки, вокально-хоровом исполнительстве и при выполнении музыкально-ритмических движений. В процессе музыкальных занятий дошкольник способен анализировать простейшие средства музыкальной выразительности, направленные на осознание звуковысотной, тембровой и динамической основы музыкальных произведений. **Деятельностный компонент** творческих способностей дошкольников особенно ярко развивается в процессе инструментального и вокального исполнительства, а также в условиях музыкально-ритмической деятельности. Проявлениями деятельностного компонента творческих способностей дошкольников на музыкальных занятиях является активное участие ребёнка в музыкальных мероприятиях, организуемых в детском саду, интерес к дополнительным занятиям и желание выступать на конкурсах.

Таким образом, педагогический потенциал музыкального воспитания в контексте развития творческих способностей дошкольников определяется его систематичностью, целенаправленностью, разнообразием организационных форм, а также использованием различных видов музыкальной деятельности.

Для систематизации подходов, способствующих формированию творческих способностей у дошкольников в процессе музыкальных занятий в

детском саду, необходимо обратиться к анализу существующих методических разработок, программ и практик.

Логика процесса развития творческих способностей дошкольников в условиях музыкальных занятий в детском саду обусловила выделение трех последовательных этапов данного процесса, на каждом из которых происходит последовательное изменение уровневых проявлений исследуемых способностей: ***репродуктивного, преобразующего и творческого уровней.***

Уточнение роли основных компонентов творческих способностей дошкольников с учетом их проявления в музыкальной деятельности потребовало дифференциации комплекса методов, обеспечивающих эффективность предложенной нами модели в соответствии с конкретными этапами исследуемого процесса. Приоритетными педагогическими методами развития творческих способностей дошкольников в условия музыкальных занятий в детском саду на каждом из этапов разработанной нами модели процесса были: на **подготовительно-мотивирующем** этапе наиболее эффективны – моделирование элементов музыкального языка, предметное моделирование, метод наглядно-пространственного моделирования ритмических отношений, игровые методы и др.; на **актуализирующем** этапе - метод контрастных сопоставлений, метод пластического интонирования, игровые методы и др.; на **рефлексивно-деятельностном** этапе – метод уподобления характеру звучания музыки, метод моделирования элементов музыкального языка, метод пластического интонирования, игровые методы, метод художественно-творческой деятельности и создания художественного контекста; игровые методы (проблемно-моделирующая игра); метод моделирования художественно-творческого процесса и др.

Перспективы исследования связаны с возможностью дальнейшего углубления и расширения методической системы музыкального воспитания дошкольников, внедрением апробированных методов в образовательную практику ДОО, разработкой программ дополнительного профессионального образования для музыкальных руководителей и педагогов, а также с

междисциплинарным анализом взаимосвязи музыкального творчества с другими видами художественной деятельности (изобразительной, театрализованной и др.).

Литература

1. Аристотель. Метафизика / Сочинения в 4-х т. Т. 1. Москва : «Мысль», 1975-1984. С. 239–241.
2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивная технология обучения. Москва : Педагогика, 1995. С. 11.
3. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. С. 17–24.
4. Дружинин В. Н. Психология способностей избранные труды. Москва : Институт психологии РАН, 2007. 541 с.
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 752 с.
6. Калошина Н. П. Структура и механизм творческой деятельности. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 167 с.
7. Кирнос Д. И. Индивидуальность и творческое мышление. Москва : Просвещение, 1992. 171 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 712 с
9. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Москва : Наука. 1961. 312 с.
10. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2014. – Текст : электронный // <https://cyberleninka.ru> : сайт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposobnosti-i-odarennost> (дата обращения: 07.03.2025).

Аннотация

Гавриленко Ю.В., Арановская И.В. Развитие творческих способностей дошкольников в условиях музыкальных занятий в детском саду

В статье рассмотрены основные теоретические подходы к проблеме развития творческих способностей. Обоснована возрастная специфика развития творческих способностей дошкольников. Выявлены возможности музыкальных занятий в аспекте развития творческих способностей дошкольников.

Ключевые слова: способности, творческие способности, задатки, музыкальные занятия, музыкальная деятельность.

Summary

Gavrilenko J.V., Aranovskaya I.V. Development of creative abilities of preschool children in the context of music classes in kindergarten

The article discusses the main theoretical approaches to the problem of developing creative abilities. The age specificity of the development of creative abilities of preschool children is substantiated. The possibilities of musical classes in terms of developing the creative abilities of preschool children have been identified.

Key words: creative abilities, inclinations, musical classes, musical activity.

Д.А. Деменев
(г. Москва, РФ)

УДК 378.147

**ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ЕЕ
ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ТРУДОВОГО ОПЫТА СТУДЕНТА**

Современный этап глобальной цифровизации характеризуется радикальными преобразованиями в системе высшего образования, обусловленными интеграцией цифровых технологий во все компоненты

образовательного процесса [18]. Цифровая трансформация образовательной среды трактуется не как простое технологическое обновление, а как глубокое системное переосмысление организационно-педагогических подходов к обучению, взаимодействию субъектов образовательного процесса и формированию профессиональных компетенций будущих специалистов [17]. Анализ практики ведущих технических вузов, в частности МГТУ им. Н. Э. Баумана, иллюстрирует стратегию комплексного внедрения инновационных технологий, включающую формирование современной инфраструктуры, развитие компетенций в области искусственного интеллекта и построение цифровой образовательной среды, что оказывает прямое влияние на качество профессиональной подготовки студентов и их будущий профессионально-трудовой опыт – основу их успешной адаптации к требованиям современного рынка труда.

Теоретические основания цифровой трансформации образовательной среды

Информационно-образовательная среда в современной трактовке определяется как интегрированная система, включающая средства передачи данных, информационные ресурсы, протоколы взаимодействия, аппаратно-программные комплексы и организационно-методическое обеспечение, направленные на удовлетворение образовательных потребностей пользователей [1]. Цифровая трансформация образования – это результат системных изменений, инициированных целенаправленным и комплексным внедрением цифровых технологий в образовательную деятельность, что приводит к качественному обновлению содержания, методов и форм организации обучения [16].

Опираясь на труды И. В. Роберт, можно заключить, что цифровая трансформация охватывает всю образовательную систему и реализуется в таких направлениях, как модернизация учебно-воспитательного процесса, совершенствование процедур создания и применения электронных и цифровых образовательных ресурсов, а также актуализация структуры

информационно-образовательной среды [13], [15]. Данный процесс выступает катализатором комплексного развития системы образования, что выражается в обновлении учебно-методических материалов, активизации научно-исследовательской деятельности студентов и совершенствовании информационной инфраструктуры образовательных организаций.

В контексте высшего образования особое значение приобретает создание условий для формирования не только профессиональных, но и адаптационных компетенций, обеспечивающих успешную интеграцию выпускников в динамично изменяющуюся цифровую среду. Как отмечает Е. И. Казакова, современное образовательное пространство должно способствовать развитию личностного и профессионального потенциала обучающихся посредством формирования таких ключевых компетенций, как самоорганизация, самоуправление и профессиональная самоидентификация [9].

Функциональная структура цифровой образовательной среды

Анализ научной литературы [2], [5], [10], [14] позволяет выделить ряд базовых функций цифровой образовательной среды технического университета, обеспечивающих целостность и эффективность образовательного процесса:

- ориентирующая функция обеспечивает навигацию студентов в сложной структуре образовательного контента и профессионального поля посредством предоставления актуальной информации о траекториях профессионального развития, современных технологических трендах и отраслевых тенденциях;
- коммуникативная функция реализует многоуровневое взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса за счёт использования цифровых платформ, поддерживающих как синхронную, так и асинхронную коммуникацию, формирование профессиональных сообществ и коллаборативную проектную деятельность;

- симуляционная функция позволяет осуществлять моделирование профессиональных ситуаций и технологических процессов в виртуальной среде, что способствует формированию практико-ориентированных компетенций без риска и значительных материальных затрат;
- мобилизующая функция направлена на интенсификацию познавательной активности и повышение мотивации студентов посредством геймификации, системы достижений и создания конкурентной среды;
- информационная функция обеспечивает доступ к актуальным образовательным и профессиональным ресурсам, специализированным базам данных и системам управления знаниями, что способствует развитию научно-методического и учебно-тематического потенциала обучающихся;
- прогностическая функция реализует анализ и прогнозирование профессиональных трендов с применением технологий больших данных и машинного обучения, что позволяет выявлять закономерности и формировать требования к будущим компетенциям.

Современные средства цифровой образовательной среды

Опираясь на актуальные тематические исследования [4], [6], [8], [11], [21], можно заключить, что реализация функций цифровой образовательной среды обеспечивается интеграцией современных технологических решений в единую информационную экосистему университета, состоящую из:

- электронные образовательные ресурсы включают интерактивные учебные модули, мультимедийные курсы, демонстрационные программы и тренажёры, способствующие индивидуализации образовательных траекторий;
- симуляторы и виртуальная реальность используются для создания иммерсивных образовательных сред, проведения виртуальных экспериментов и повышения мотивации обучающихся путём вовлечения в моделирование профессиональных процессов;
- системы управления обучением представляют собой интегрированные платформы, обеспечивающие комплексное

администрирование, мониторинг, аналитику и распространение образовательного контента;

- современное ИТ-оборудование охватывает высокопроизводительные вычислительные комплексы, специализированные рабочие станции, системы виртуальной и дополненной реальности, 3D-принтеры и иные цифровые устройства, формирующие материально-техническую базу инновационного образовательного процесса;

- телекоммуникационные и мультимедийные технологии обеспечивают связанность образовательной среды, поддержку дистанционного и сетевого взаимодействия, а также инклюзивный доступ для лиц с ограниченными возможностями.

Влияние цифровизации на формирование профессионально-трудового опыта

Цифровая трансформация образовательной среды приводит к трансформации механизмов формирования профессионально-трудового опыта студентов, который выступает интегративным результатом целенаправленного образовательного процесса, выражающимся в развитии профессиональной мотивации, системы профильных знаний и умений решения нетривиальных профессиональных задач в реальных и виртуализированных производственных условиях.

Традиционная модель, основанная на последовательном освоении теоретических знаний с последующим их применением на практике, заменяется интегративным подходом, при котором теория и практика реализуются параллельно в цифровой событийной среде. Формирование профессионально-трудового опыта студента в цифровой образовательной среде осуществляется посредством:

- виртуальной профессиональной деятельности, позволяющей студентам решать производственные задачи в безопасной среде с использованием цифровых инструментов для коллаборации и управления проектами;

- постоянного мониторинга и обратной связи, реализуемых с помощью интеллектуальных систем, анализирующих действия обучающихся, выявляющих типовые ошибки и формирующих индивидуальные рекомендации по развитию профессиональных навыков;
- Организации мультидисциплинарных проектных команд, работающих над комплексными задачами, которые способствует формированию междисциплинарных и коммуникативных компетенций.

Интеграция рассмотренных функций и средств в единую систему профессиональной подготовки может быть представлена в виде структурной схемы, представленной на рисунке 1. Модель демонстрирует взаимосвязь между функциями цифровой образовательной среды, используемыми средствами и результирующим профессионально-трудовым опытом студента, показывает, что эффективное функционирование всех компонентов системы обеспечивает комплексное развитие профессиональных компетенций, необходимых для успешной трудовой деятельности в условиях цифровой экономики.

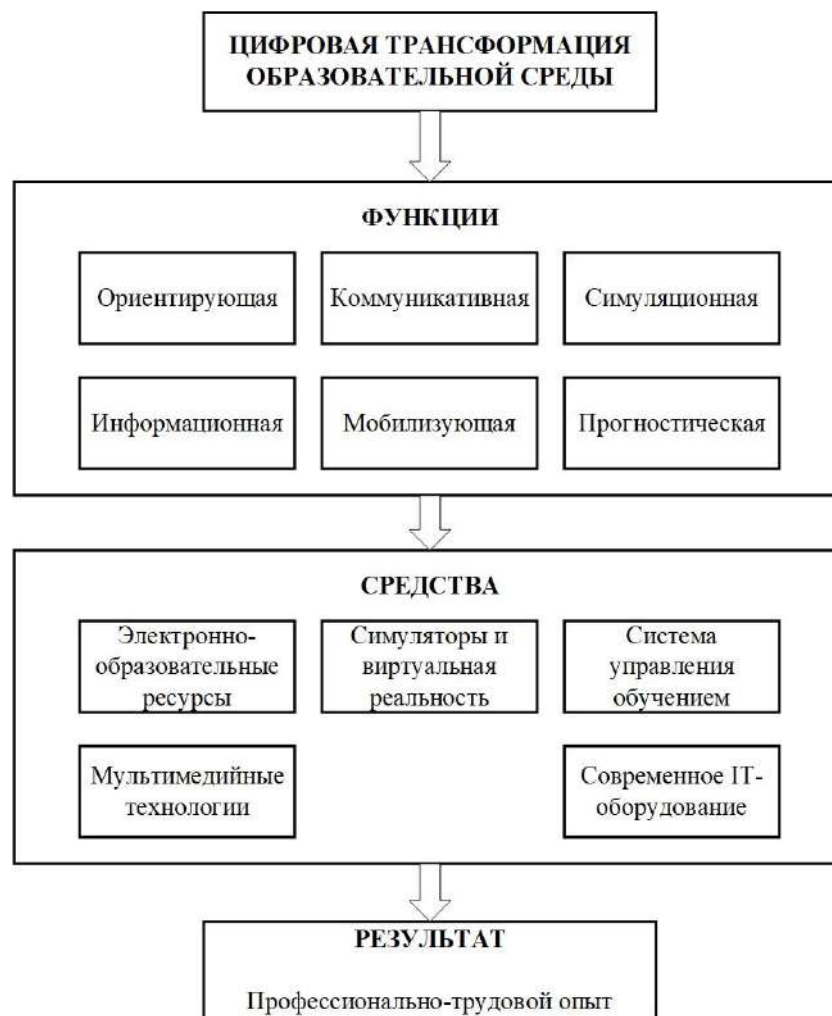


Рисунок 1. Структура цифровой образовательной среды, ориентированной на формирование профессионально-трудового опыта студента

Опыт МГТУ им. Н. Э. Баумана в области цифровой трансформации образования

МГТУ им. Н. Э. Баумана демонстрирует комплексный подход к цифровой трансформации образовательной среды. Новый кампус университета стал первым объектом в стране, построенным по федеральному проекту «Создание сети современных кампусов» [7]. Новый научно-исследовательский кластер находится недалеко от исторических зданий МГТУ и включает в себя несколько участков с современными лабораториями, аудиториями, испытательными и конгресс-центрами [3]. В новом кампусе МГТУ им. Н. Э. Баумана созданы передовые учебно-производственные лаборатории, направленные на практическое освоение студентами современных технологий. Эти лаборатории играют ключевую роль в

формировании профессионально-трудового опыта студентов, предоставляя им возможность работать с реальным оборудованием и решать практические задачи. Обучающиеся получают возможность узнать о технических возможностях современного оборудования, его настройке и запуске, подборе оптимальных режимов работы. Учебные лаборатории являются материально-технической и методической базой образовательного процесса и представляет собой специализированную аудиторию, предназначенную для совместной деятельности преподавателей и обучающихся в изучении основ наук в полном соответствии с действующими федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования.

Особое внимание в МГТУ им. Н. Э. Баумана уделяется развитию компетенций в области искусственного интеллекта. Научно-образовательный центр «Технологии искусственного интеллекта» был создан 18 февраля 2022 года на базе Научно-учебного комплекса «Информатика, искусственный интеллект и системы управления» в целях проведения научных исследований, разработки импортозамещающих технологий и внедрения продуктов доверенного искусственного интеллекта [12]. Сотрудники центра – специалисты, исследователи, аналитики в области искусственного интеллекта, включая исследователя в области компьютерных наук и машинного обучения.

Университет внедрил инновационную концепцию «Цифровой кафедры», которая предоставляет студентам возможность получения дополнительного образования в области ИТ [20]. Цифровая кафедра предлагает 22 программы различной направленности, включая программы по информационной безопасности объемом 360 часов. Тем, кто успешно освоит программу и пройдет все этапы ассесмента, выдается диплом о профессиональной переподготовке государственного образца. Среди преимуществ Цифровой кафедры можно выделить доступ к общеобразовательным материалам и мероприятиям, возможность применения результатов дипломного проекта в рамках основного образования, сохранение доступа к изученному материалу после окончания обучения, а также специальные условия для выпускников.

Эти преимущества способствуют формированию у студентов цифровых компетенций, необходимых для успешной работы в условиях цифровой экономики.

Кроме того, в МГТУ им. Н. Э. Баумана реализуются образовательные программы, непосредственно связанные с цифровой трансформацией. Например, программа бакалавриата «Цифровая трансформация бизнеса», реализуемая на Факультете Инженерный бизнес и менеджмент [19]. Эта программа направлена на подготовку специалистов, способных управлять процессами цифровой трансформации в бизнесе и организациях. Важным аспектом образовательных программ в области цифровой трансформации является их практическая направленность. Студенты имеют возможность работать с реальными проектами, использовать современное оборудование и программное обеспечение, что способствует формированию у них практических навыков, востребованных на рынке труда. Такой подход соответствует современным тенденциям в образовании, где все большее значение придается практическому опыту и способности применять полученные знания в реальных ситуациях.

Цифровая трансформация образовательной среды представляет собой многоуровневый и комплексный процесс, затрагивающий все аспекты высшего образования и существенно влияющий на формирование профессионально-трудового опыта обучающихся. Системная реализация ключевых функций цифровой образовательной среды обеспечивает подготовку специалистов, способных к эффективной адаптации и деятельности в условиях цифровой экономики.

Интеграция современных технологических решений – электронных образовательных ресурсов, симуляторов, систем управления обучением, IT-инфраструктуры и телекоммуникационных технологий – формирует условия для внедрения инновационных образовательных практик. Опыт МГТУ им. Н. Э. Баумана демонстрирует, что комплексное развитие инфраструктуры, внедрение искусственного интеллекта и реализация программ цифровой

компетентности способствуют формированию специалистов нового поколения, обладающих конкурентоспособными профессиональными компетенциями.

Перспективным направлением дальнейших исследований является анализ и развитие механизмов взаимодействия с индустриальными партнёрами, что позволит повысить релевантность образовательных программ и обеспечить подготовку специалистов, соответствующих актуальным требованиям цифровой экономики.

Литература

1. Асваров Н. А., Магомедов Ш. А., Салматова Д. А. Информационно-образовательная среда развития проектно-эвристической деятельности учителя // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2024. № 1 (93). С. 34–40.

2. Борисова А. С., Иванова Н. Ю. Формирование и оценка электронной информационно-образовательной среды вузов // Высшее образование сегодня. 2025. № 1. С. 31–39.

3. В Москве открыли новые корпуса научно-исследовательского кластера МГТУ имени Баумана. – Текст : электронный // Москва 24 : сайт. – URL: <https://www.m24.ru/articles/obrazovanie/07092024/722583> (дата обращения: 09.06.2025).

4. Вайндорф-Сысоева М. Е. Виртуальная образовательная среда как неотъемлемый компонент современной системы образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012. №. 14 (273). С. 86–91.

5. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Московский педагогический журнал. 2018. №. 3. С. 25–36.

6. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика и применения: монография // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации,

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет». Москва : Диона, 2020. 243 с.

7. Владимир Путин и Сергей Собянин открыли новые корпуса МГТУ имени Баумана. – Текст : электронный // Официальный сайт Мэра Москвы. : сайт. – URL: <https://www.mos.ru/mayor/themes/11704050/> (дата обращения: 09.06.2025).

8. Исмагилов Н. А., Исмагилов И. Р., Хабибуллин И. Р., Азовцева О. В. Современные технологии цифровой образовательной среды // Молодой ученый. 2023. № 12. С. 459.

9. Казакова Е. И., Тарханова И. Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127–135.

10. Казакова Е. И., Житиневич Д. Г., Полупан К. Л. Конструирование образовательного пространства университета в условиях цифровизации: монография. Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2024. 135 с.

11. Кокорова С. Д. Цифровая образовательная среда: комплексная характеристика и тенденции развития // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-3. С. 339–341.

12. Научно-образовательный центр «Технологии искусственного интеллекта» МГТУ им. Баумана. – Текст : электронный // ai.emtc.ru : сайт. – URL : <https://ai.emtc.ru/> (дата обращения: 09.06.2025).

13. Роберт И. В. Дидактика периода цифровой трансформации образования // Мир психологии. 2020. № 3. С. 184–198.

14. Роберт И. В. Новации в образовании периода цифровой трансформации: монография. Омск : Изд-во ОмГА, 2024. 178 с.

15. Роберт И. В. Стратегические направления развития информатизации образования в связи с цифровой трансформацией современного общества // ББК 75.1 с51я431 Ц752. 2023. С. 6.

16. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития // Педагогическая информатика. 2021. № 2. С. 3–18.

17. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования Российской Федерации на период до 2030 года. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, 2021. – Текст : электронный // <https://minobrnauki.gov.ru> : сайт. – URL : https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtu_jw.pdf (дата обращения: 09.06.2025).

18. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации : сайт. – URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 09.06.2025).

19. Факультет «Инженерный бизнес и менеджмент» МГТУ им. Н. Э. Баумана: образовательные программы. – Текст : электронный // Postupi Online : сайт. – URL : <https://msk.postupi.online/vuz/fakultet-inzhenernyy-biznes-i-menedzhment-mgtu-im-n-e-baumana/variant-programmi/62499/> (дата обращения: 09.06.2025).

20. Цифровая кафедра МГТУ им. Н. Э. Баумана. – Текст : электронный // dc.bmstu.ru : сайт. – URL : <https://dc.bmstu.ru/> (дата обращения: 09.06.2025).

21. Широколобова А. Г. Цифровая образовательная среда вуза: компонентный состав и функционал // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2024. № 5 (235). С. 119–128.

Аннотация

Деменев Д.А. Цифровая трансформация образовательной среды и ее влияние на формирование профессионально-трудового опыта студента

Статья посвящена цифровой трансформации образовательной среды вузов на примере МГТУ им. Н. Э. Баумана. Рассматриваются основные

функции и средства цифровой образовательной среды, а также влияние цифровизации на формирование профессионально-трудового опыта студентов. Описан опыт университета по созданию современной инфраструктуры, развитию лабораторий и внедрению программ в области искусственного интеллекта и цифровых технологий. Отмечается, что такие меры способствуют подготовке высококвалифицированных специалистов новой инженерно-технологической формации, способных эффективно решать жизненно-профессиональные задачи в обеспечение национальной безопасности, обороноспособности и технологического лидерства России.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, цифровая образовательная среда, усиление практико-ориентированной подготовки будущих инженеров, профессионально-трудовой опыт студента, технический университет.

Summary

Demenev D.A. Digital transformation of the educational environment and its impact on the formation of a student's professional and work experience

The article is devoted to the digital transformation of the educational environment of universities using the example of Bauman Moscow State Technical University. The main functions and means of the digital educational environment are considered, as well as the impact of digitalization on the formation of students' professional and work experience. The experience of the university in creating modern infrastructure, developing laboratories and implementing programs in the field of artificial intelligence and digital technologies is described. It is noted that such measures contribute to the training of highly qualified specialists of the new engineering and technological formation, who are able to effectively solve vital professional tasks in ensuring national security, defense capability and technological leadership of Russia.

Key words: digital transformation of education, digital educational environment, strengthening practice-oriented training of future engineers, professional and work experience of a student at a technical university.

Л.В. Дербенёва
(г. Горловка, РФ)

УДК 378.147

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№1024122500030-2-5) по теме «Методологические основы интеграции естественно-научного и гуманитарного знания в исследовании проблем образования».

Современный мир отечественного образования стремительно меняется. Все более популярной становится концепция непрерывного обучения, которая является не просто «модным» трендом, а представляет собой объективную необходимость. Аксиоматической является мысль о том, что от эффективности функционирования системы образования зависит качество жизни человека, его способность противостоять негативным вызовам современного мира. Наша страна оказалась в условиях, требующих совершенствование национальной образовательной системы, которая невозможна без внедрения современных цифровых технологий, способных помочь в модернизации и развитии образовательной сферы, в повышении уровня подготовки специалистов, сближению образования с наукой.

В этом контексте актуализируется цифровое образование – новый формат получения знаний и наиболее оптимальный способ для саморазвития и самосовершенствования личности, предлагающий возможность индивидуализированного обучения. Однако, как доказывает ряд исследований (А. А. Строков, С. Г. Пилецкий, М. А. Досалиева и др.) проблемы

технологизации образовательного процесса и ее последствий требуют «пересмотра существующих подходов к образовательной деятельности, а также анализа их влияния на культуру и общество» [3, с. 3].

Цифровизация охватывает все сферы человеческой деятельности, влияя на мировоззрение и образ жизни человека. Это глобальный процесс, требующий серьезного научного изучения.

Преимущества внедрения цифровизации несомненны. Инновационные технологии, доступность информации из интернета, машинное обучение, искусственный интеллект позволяют предоставлять человеку необходимый ему образовательный контент, который не только личностно ориентирован, но и доступен в любой части мира, где существует возможность доступа в интернет. Так предоставляются возможности в полной мере образовательные услуги, соответствующие интересам и потребностям человека.

Важной составляющей цифровизации образования является внедрение новаторских технологий, которые приходят в жизнь человека через разнообразные образовательные платформы и стартапы. Они предлагают реальные инструменты на пути к достижению личных и профессиональных целей через обращение к различным форматам и методикам, делая процесс обучения интересным и максимально эффективным.

Однако, несмотря на огромный потенциал цифровизации в образовательной сфере, существует ряд опасений и препятствий, тормозящих этот процесс: неравный доступ к образовательным ресурсам, проблемы безопасности данных, сложности адаптации к новейшим технологиям, неприятие новых подходов в образовании, скептическое отношение к «цифре» как инструменту обучения и т.д. Возможно самым важным препятствием внедрения цифровых технологий в образовательную сферу является опасение негативной трансформации традиционных идеалов, «выключение» этической и воспитательной функций образования, что в результате приведёт к изменению жизненного уклада общества с утратой смысловых ценностей образования, которые являются важнейшим звеном в становлении личности, в

формировании ее гражданских, морально-этических качеств. «С одной стороны, развитие цифровых технологий оценивается как прогрессивный шаг к открытому, глобальному обществу, опирающемуся на общность целей и ценностей. С другой стороны, имеет место критика процессов цифровизации, ведущих к манипуляциям сознанием, утрате человеком собственного «Я», кризису идентичности» [3, с.3–4].

Цифровизация образования в нашей стране, как свидетельствует исследования А. А. Строкова [3, 4], С. Г. Пилецкого [2], А. Л. Черницкой [5] носит несистемный характер. Отсутствуют общие ценностно-целевые и смысловые задачи. Сам процесс цифровизации зачастую понимается примитивно, как наличие технических средств, к которым прибегают в образовательной практике, а сами цифровые «новации» приспособляются к старым методам работы. Разумеется, подобная ситуация актуализирует необходимость пересмотра ценностных приоритетов в образовании.

Цифровизация в сфере образования обладает рядом преимуществ в преподавательской практике и самообразовании, предполагая новые приемы, средства, методы в процессе обучения. Однако, при всех преимуществах технологизации необходимо создавать, при которых человек не извлекается из естественно-образовательной среды, поскольку его внедрение в технологический мир ломает привычные отношения человека с миром. Возникает, в первую очередь, опасность социального характера: формируется «клиповое мышление», при котором мир воспринимается через короткие яркие образы, что негативно сказывается на интеллектуальных способностях личности, формируется зависимость от интернета, в том числе, психологического характера и физиологического свойства; интенсифицируется процесс дегуманизации, возникает риск развития цифрового девиантного поведения.

Еще одним возможным обстоятельством цифровизации в образовательной сфере является отношение к гуманистическим идеалам отечественной культуры. Именно в сфере образования идея гуманизации, как

убедительно доказывает исследование А. А. Строкова, обладает огромным социокультурным и философско-антропологическим значением, поскольку «определяет направление развитие человека и цивилизации, задает критерии оценки средств, претендующих на свое место в обеспечении общественного прогресса» [3, с. 14]. Роль и значение технических средств в современном мире возрастает, а последствия этого процесса до конца не выяснены.

Таким образом, цифровизация, являясь реальностью и необходимым «инструментом» в образовательном процессе должна быть органической частью образования и обучения, выполняя при этом функцию «технологического приложения». При всем своем образовательном потенциале цифровые технологии не могут полностью заменить собой «живую» учебно-воспитательную работу, они ограничены своим функционалом и являются элементом в системе образования, который должен рациональное сочетание с базовыми установками системы.

Литература

1. Досалиева М. А. У истока разлада естественно-научной и гуманитарной культур // Гуманитарные исследования СГУПС : сб. науч. тр. Новосибирск : Изд-во СГУПС, 2005. С 229–233.
2. Пилецкий С. Г. О гуманизме и трансгуманизме // Идеи и идеалы. Т. 13. № 1. Ч. 1. Ярославль Изд-во Ярославского государственного медицинского университета, 2021. С. 166–178.
3. Строков А. А. Цифровая культура и ценности Российского образования : 09.00.13 «Философская антропология, философия культуры» : автореф. дис. канд. филос. наук / Строков Алексей Александрович. Нижний Новгород, 2021. 20 с.
4. Строков А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. – Текст : электронный // <https://vestnik.mininuniver.ru> : сайт. – URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1081/774> (дата обращения: 15.04.2025).

5. Черницкая А. Л. Гуманизация как принцип общественного развития // Социология образования. № 11. 2007. С. 76–84.

Аннотация

Дербенёва Л.В. Цифровые технологии в образовательной сфере

В статье рассматривается роль цифровизации в отечественном образовательном пространстве. Модернизация образовательной сферы невозможна без современных цифровых технологий. Благодаря «цифре» возник новый формат получения знаний и наиболее оптимальный способ для саморазвития и самосовершенствования личности. Но внедрения цифровых технологий вызывает ряд опасений, связанных с проблемой дегуманизации, утрате человеческой индивидуальности.

Являясь реальностью и необходимым «инструментом» в образовательном процессе, цифровые технологии не могут полностью заменить собой традиционную учебно-воспитательную работу. Они ограничены своим функционалом и являются элементом в системе образования.

Ключевые слова: образование, образовательная сфера, цифровизация, цифровые технологии, гуманизация.

Summary

Derbeneva L.V. Digital technologies in the educational sphere

The article examines the role of digitalization in the domestic educational space. Modernization of the educational sphere is impossible without modern digital technologies. Thanks to Digit, a new format for obtaining knowledge and the most optimal way for self-development and self-improvement of an individual has emerged. But the introduction of digital technologies raises a number of concerns related to the problem of dehumanization and the loss of human individuality.

Being a reality and a necessary «tool» in the educational process, digital technologies cannot completely replace traditional educational work. They are limited in their functionality and are an element in the education system.

Key words: education, educational sphere, digitalization, digital technologies, humanization.

С.А. Кочетова
(г. Горловка, Россия)

УДК 373.0; 378.0

**НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА И ПРОФИЛЬНЫХ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ
РАБОТЫ С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОДАРЁННЫМИ СТУДЕНТАМИ И
ШКОЛЬНИКАМИ**

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№1024122500032-0-5.3.2) по теме «Региональная система поддержки и сопровождения педагогически одаренных детей и молодежи в профильных психолого-педагогических классах».

Сегодня в педагогическом сообществе одной из самых обсуждаемых тем стала тема наставничества, его важности для дальнейшего всестороннего развития системы образования с целью формирования и сохранения социально-технологического суверенитета государства. Многообразие форм и педагогических технологий наставничества требует своего дополнительного изучения, анализа успешных практик и внедрения их в жизнь.

Принятая Распоряжением Правительства Российской Федерации от 21.05.2025 N 1264-р «Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года» соотнесена с Указами Президента России и от 24 декабря 2014 г. N 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики», от 2 марта 2018 г. N 94 «Об учреждении знака отличия "За наставничество"», от 9 ноября 2022 г. N 809 «Об утверждении Основ

государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», от 28 февраля 2024 г. N 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации», от 7 мая 2024 г. N 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» и с постановлением Правительства Российской Федерации от 7 октября 2019 г. N 1296 «Об утверждении Положения о наставничестве на государственной гражданской службе Российской Федерации». Согласно «Концепции», «целью наставничества является развитие личности наставляемого, формирование у него трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам, передача знаний, умений, навыков, формирование у наставляемого позитивного отношения и приверженности традиционным ценностям многонационального русского народа, к которым относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [14]. Определённые государством задачи в первую очередь должны реализовываться в образовательных организациях, поскольку воспитание подрастающих поколений в духе преемственности традиций и норм общежития в стране, их непрерывности обеспечит связь между поколениями граждан, будет способствовать пропаганде традиционных российских духовно-нравственных ценностей, сохранению исторической памяти, культивированию чувства единства и укрепления национального суверенитета России.

При всём многообразии использованных в профессиональном педагогическом сообществе видов наставничества различают определённые константные формы, которые можно рассматривать как инвариантные и, при этом, очевидно, что любая практическая деятельность порождает вариативные

формы наставничества. Изучение богатого опыта взаимодействия наставников и наставляемых неоднократно становилось предметом научно-исследовательского интереса специалистов (А. И. Артюхина, В. В. Великанов, О. Ф. Великанова [2], В. И. Блинов [3], Э. Ю. Валова [4], Н. И. Горшков, Н. Е. Катунина [10], А. Т. Гаспаришвили, О. В. Крухмалева [5], Н. А. Ладилова, И. А. Мишина [11], Т. В. Машарова [11], А. А. Сафонов, Е. С. Петровская [16], В. С. Устинова, Т. Г. Комова [18]). В то же время, справедливым будет рассматривать каждый новый вариант разработки и реализации модели наставничества, способствующего более высокой продуктивности взаимодействия всех субъектов /объектов наставничества.

Перед профессорско-преподавательским коллективом Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова после вхождения Донецкой Народной Республики в состав Российской Федерации и перехода университета на федеральный уровень стала очевидной необходимость консолидации всех усилий для дальнейшего развития образовательной среды, в которой многоаспектная деятельность наставников и наставляемых должна определять специфику деятельности педагогического вуза, интенсивно интегрируемого в российское образовательное пространство. Коллектив университета рассматривает наставничество как действенный инструмент для включения вуза в общий образовательный контекст России, как реально существующую возможность сохранять лучшие традиции и принципы взаимосвязи поколений, внедрять в учебный процесс проверенные временем педагогические практики, быть открытым к поиску новых подходов и технологий в педагогической деятельности.

Педагогический вуз в 2014 году оказался в ситуации, когда были актуализированы духовно-нравственные и мировоззренческие ориентиры существования многонационального народа Донбасса. Выбрав свой путь отстаивания идей Русского мира, своей культуры и истории, представители разных поколений оказались связаны одной судьбой. И именно опыт старших

поколений, переживших многие испытания (от Великой Отечественной войны до распада общей огромной страны) помог молодёжи нащупать почву под ногами. Именно наставничество во всех его проявлениях (родители, члены семьи, воспитатель, учитель, старший товарищ, опытный коллега, тьютор, консультант и т.п.) сработало на «сшивание» поколений в дни тяжёлых испытаний Гражданской войны в Донбассе [9].

И речь, конечно, идёт не только о профессиональном наставничестве, но и о морально-нравственном наставничестве, которое Президент Российской Федерации В. В. Путин назвал частью российского национального культурного кода. По сути, в ДГПУ им. В. Шаталова коллектив преподавателей стремился к тому, чтобы рядом с молодёжью всегда был наставник, который своим личным примером может влиять на события и становление профессионалов. Важным фактором для развития системы наставничества в университете стало обращение к исторической памяти предыдущих поколений, которые ещё до 1991 года получали образование в единой стране, были связаны многочисленными, в том числе, и семейными, узами с различными регионами Советского Союза, воспитывались в духе взаимовыручки, любви к родной стране и ответственности перед государством. Духовно-нравственное наследие большой единой страны, несмотря на годы, прошедшие с момента распада Советского Союза, позволило части общества сохранить ценностно-целевые ориентиры на объединение многонационального народа Донбасса в отстаивании своей гражданской идентичности как части Русского мира.

Поэтому понимание роли наставника для коллектива Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова – это, прежде всего, возможность объединить усилия по сплачиванию всех поколений жителей Донбасса в единую силу, направленную на воспитание граждан Российской Федерации [7].

В ДГПУ им. В. Шаталова культивируются традиции наставничества через сохранение и развитие различных форм и видов наставничества. В

первую очередь, в университете реализуются модели «преподаватель как наставник для молодых коллег-педагогов», «преподаватель как наставник для студентов». Реализация таких моделей в деятельности педагога-наставника охватывает и образовательный процесс, и научно-исследовательскую деятельность, и формирование культурной идентичности молодого педагога или студента, их становление как высоконравственной личности и профессионала.

Через функционирование семинара для кураторов в университете активно используется модель кураторства, которая предполагает курирование студенческих групп преподавателями-наставниками и студенческими кураторами. Психолого-педагогическое сопровождение первокурсников позволяет создать щадящую деятельностьную среду для адаптации первокурсников в новом университетском социально-образовательном пространстве университета.

Особенную страницу в наставнической деятельности представляет собой работа преподавателей и студентов-магистрантов, работающих в психолого-педагогических классах общеобразовательных школ Донецкой Народной Республики [9]. Система работы ДГПУ им. В. Шаталова в психолого-педагогических классах охватывает в 2024-2025 уч. г. 62 школы Республики, что составляет 113 классов. В работе со школьниками и учителями, работающими в данных профильных классах, кроме образовательной программы по психолого-педагогическому профилю реализуется целый ряд мероприятий, ориентированных на раннее профессиональное самоопределение обучающихся старших классов. Важной задачей для преподавателей университета, школьных учителей и магистрантов становится выявление педагогически одарённых детей и молодёжи через анкетирование, мониторинговые действия, через проведение педагогических проб, проведение мероприятий, организованных коллективом ДГПУ им. В. Шаталова и направленных на популяризацию педагогической деятельности, повышение престижа педагогической профессии [8].

Таким мероприятием стал, например, Слёт психолого-педагогических классов Донецкой Народной Республики, проведённый в мае 2025 года уже в третий раз и объединивший команды психолого-педагогических классов из девяти городов Республики. В программу Слёта были включены образовательные практико-ориентированные программы и проекты, нацеленные на определение и развитие педагогических склонностей школьников. Развивающие площадки для школьников при курировании преподавателей университета вели магистранты-наставники, которые, в свою очередь, демонстрировали свой уровень педагогического мастерства и сформированные навыки и умения взаимодействия с подростками.

Подчеркнём, что на сегодняшний день процесс определения статуса психолого-педагогического класса в школах Республики не всегда учитывает личностные интересы каждого школьника. Тем выше оказывается ответственность преподавателей-наставников и студентов-практикантов, выполняющих функцию наставников в детском коллективе, по отношению к обучающимся психолого-педагогических классов. Опыт работы ДГПУ им. В. Шаталова в профильных психолого-педагогических классах охватывает три учебных года, начиная с 2023 года. Но и этот опыт уже показывает, что на формирование личностных установок школьников влияет ситуация ознакомления с деятельностью педагога в период их обучения в психолого-педагогическом классе. Активное сотрудничество, сотрудничество, участие в мероприятиях, подготовленных наставниками, вовлечение в образовательно-развивающую среду «Школы юного вожака», «Школы юного психолога», «Школы юного педагога», «Школы вожатского мастерства», «Медиа-школы» способствует расширению кругозора школьников, открытию их педагогического потенциала, ознакомлению с возможностями для самореализации уже на стадии предпрофессионального определения.

В ДГПУ им. В. Шаталова разработана и внедрена система профессионально ориентированных мероприятий для старшеклассников (олимпиады по предметам, конкурс «Знание – Сила», конкурсы научных

работ, конкурсы творческих работ). Организация, проведение данных мероприятий, участие в них обучающихся психолого-педагогических классов позволяет предоставлять студентам педагогического вуза проявлять и развивать свои педагогические умения и навыки, совершенствоваться как педагогически одарённым, успешным будущим педагогам. Таким образом, чрезвычайно важной составляющей деятельности студентов-наставников становится научное и профессионально ориентированное наставничество. Как правило, методы и приёмы работы студентов-наставников весьма разнообразны и полиформатны.

Одной из популярных форм работы среди студентов-практикантов стала проектная работа. Политика ДГПУ им. В. Шаталова заключается в том, что практически все образовательные, научные, просветительские, культурно-массовые, индивидуально-творческие проекты имеют системный характер и направлены на их непрерывность. И студент становится наставником для нового поколения студентов, которые будут продолжать работать в конкретном системном проекте. Эту систему работы профессорско-преподавательский коллектив университета планирует отзеркалить на сотрудничество с обучающимися психолого-педагогических классов. И несомненной, на наш взгляд, станет возможность работать с обучающимися психолого-педагогических классов на основе заявленных в «Концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года»: индивидуальный подход, добровольность деятельности, конфиденциальность, профессионализм, гуманность и уважение, системность, профилактическая направленность [14].

Как подчёркивает Президент Российской Федерации В. В. Путин: «Очень важно, что наставничеством занимаются и взрослые люди, и молодые Это передача вживую своего опыта и знаний тем людям, которые вам доверяют и которые вам нравятся...» [13]. Конечно, немаловажным аспектом для популяризации идеологии наставничества как платформы для саморазвития становится пропаганда идеи воспитывающего примера, образца для

подражания, которым являются великие педагоги, выдающиеся исторические личности, герои Великой Отечественной войны, герои-ополчения Донбасса и СВО, герои труда, деятели культуры и искусства. И тогда мы смело можем говорить о прямом или опосредованном обмене «личностными фондами» наставника и его воспитанника.

Итак, опыт работы ДГПУ им. В. Шаталова с педагогически одарёнными детьми, обучающимися в психолого-педагогических классах, и студентами, являющимися наставниками для школьников и студентов младших курсов, демонстрирует широкие возможности наставнической деятельности как инструмента по выявлению одарённости детей и молодёжи, в нашем случае, педагогической. Результатом системной работы по развитию педагогических наклонностей у обучающихся психолого-педагогических классов станет активизация интереса у детей в целом к деятельности педагога, а также определение путей их самореализации в условиях развития экосистемы учебно-педагогического округа Донецкой Народной Республики и дальнейшего совершенствования единого образовательного пространства России.

Литература

1. Артюхина А. И., Великанов В. В., Великанова О. Ф. Контуры многовариантной модели наставничества в университете // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 4. С. 33. ISBN 2070-7428.
2. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. – Текст : электронный // <https://elibrary.ru> : сайт. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=39244834> (дата обращения: 29.06.2025).
3. Валова Э. Ю. Студенческое наставничество в форме модели «студент – студент» // Образование : Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2023. – Текст : электронный // <https://elibrary.ru> : сайт. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=53841317> (дата обращения: 30.06.2025).

4. Гаспаришвили А. Т., Крухмалева О. В. Наставничество как социальный феномен : современные вызовы и новые реалии // Народное образование. № 5 (1476). Ленинск-Кузнецкий, 2019. С. 109–115.

5. Горшков Н. И., Катунина Н. Е. Методические рекомендации для разработки программ наставничества в рамках реализации целевой модели наставничества // Омск : Издательский центр КАН, 2021. 32 с. ISBN 978-5-907156-75-3.

6. Кочетова С. А. Формирование гражданской идентичности будущих педагогов в условиях образовательной среды вуза (из опыта работы Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова) // Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика: монография / под ред. О. В. Гукаленко, Л. Ю. Максимовой, И. Ю. Фроленковой. Москва : МАКС Пресс, 2024. С. 39–44.

7. Кочетова С. А. Роль педагогического университета в региональной системе поддержки одаренных детей и студентов (на примере Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова) // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: мат-лы XII Всероссийской научно-практ. конф. Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2025. С. 260–268.

8. Кочетова С. А., Зябрева С. Э. Формирование гражданско-патриотической и культурной идентичности студентов в условиях развития единого образовательного пространства Российской Федерации (на примере Донецкого государственного педагогического университета) // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2025. Т. 23. № 1. С. 31–57.

9. Ладилова Н. А., Мишина И. А. Наставничество в России: от истоков к современности. Москва : ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», 2023. 223 с. ISBN 978-5-8429-1402-9.

10. Манузина Е. Б., Протасова И. Н., Трубникова И. Н. Диагностика педагогической одарённости школьников: учебно-методическое пособие / Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина. Бийск, 2024. 155 с. 1 электрон. опт. диск (CD-R). – ISBN 978-5 85127-990-4.

11. Машарова Т. В. Развитие кадрового потенциала в образовании посредством совершенствования института наставничества // *Nomimum*. 2023. № 2. С. 87–103.

12. Путин: процесс наставничества в РФ объединяет поколения и позволяет обмениваться опытом. 2023. – Текст : электронный // ТАСС : официальный сайт. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/18639581> (дата обращения: 29.06.2025).

13. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р «Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года» – Текст : электронный // <http://static.government.ru> : сайт. – URL : <http://static.government.ru/media/files/b6DYgbd0Q35kPyTClPuSpJGuPTMq7kse.pdf> (дата обращения: 29.06.2025)

14. Российская Федерация. Президент В.В. Путин. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года : Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024г. – Текст : электронный // <http://publication.pravo.gov.ru> : сайт. – URL : http://publication.pravo.gov.ru/document/00012_02405070015?pageSize=100&index=1 (дата обращения: 28.06.2025).

15. Сафонов А. А., Петровская Е. С. Актуальность реализации педагогической системы наставничества в высшем учебном заведении // Концепции современного образования: время перемен : сб. науч. тр. Казань, 2020. С. 176–182. ISBN 978-5-6043626-9-3.

16. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и

укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – Текст : электронный // Сайт Президента России : официальный сайт. – URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?ref=svtv.org> (дата обращения: 28.06.2025).

17. Устинова В. С., Комова Т. Г. Наставничество : модель мотивации «могу – хочу» // Образование. Карьера. Общество. 2023. – Текст : электронный // <https://elibrary.ru> : сайт. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=54321343> (дата обращения: 30.06.2025).

Аннотация

Кочетова С.А. Наставничество как инструмент взаимодействия педагогического университета и профильных психолого-педагогических классов в системе работы с педагогически одарёнными студентами и школьниками

В статье представлен опыт работы наставников в Донецком государственном педагогическом университете им. Виктора Шаталова (г. Горловка) по формулам «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – обучающийся профильного психолого-педагогического класса». Наставничество рассматривается как инструмент по выявлению педагогической одарённости детей и молодёжи и как средство для трансляции ценностно-целевых ориентиров в современном российском педагогическом образовании на всех образовательных уровнях, в первую очередь, в педагогическом университете и в профильных психолого-педагогических классах общеобразовательных школ, в которых обучаются потенциальные будущие педагоги.

Ключевые слова: педагогическое образование, наставничество, ценностно-целевые ориентиры, системность, педагог, студент, психолого-педагогический класс.

Summary

Kochetova S.A. Mentoring as a tool for interaction between a pedagogical university and specialized psychological and pedagogical classes in the system of work with pedagogically gifted students and schoolchildren.

The article presents the experience of mentors at the Donetsk State Pedagogical University named after Viktor Shatalov (Gorlovka) in the form of «teacher-student», «student-student» and «student-student of a specialized psychological and pedagogical class». Mentoring is considered as a tool for identifying pedagogical talent in children and young people, and as a means for transmitting value-based goals in modern Russian pedagogical education at all educational levels, primarily in pedagogical universities and specialized psychological and pedagogical classes in secondary schools where future teachers are studying.

Key words: pedagogical education, mentoring, value-based goals, systematic approach, a teacher, a student, a specialized psychological and pedagogical class.

**С.А. Кочетова
Ю.Л. Дмитриева
Ю.Ю. Жуков
Н.В. Лешкова
(г. Горловка, РФ)**

УДК 37.025; 378.1

**К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ И ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ
ЧАСТНОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРИ
РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗА И МОЛОДЫМИ ПЕДАГОГАМИ
НОВЫХ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

С 30 августа 2023 года на базе ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» реализуется инновационный проект ФИП «Сетевая региональная модель формирования психолого-педагогической составляющей гражданско-патриотической идентичности в процессе подготовки будущих учителей новых субъектов Российской

Федерации» (приказ №41 по ФГБОУ ВО «ДГПУ» от 15 февраля 2024 года «Об утверждении состава научно-методической группы, реализующей инновационный проект «Сетевая региональная модель формирования психолого-педагогической составляющей гражданско-патриотической идентичности в процессе подготовки будущих учителей новых субъектов Российской Федерации»; приказ по Минобрнауки России №28 от 19 января 2024 года «Об утверждении перечня федеральных инновационных площадок»).

Деятельность инновационного образовательного проекта направлена на разработку, апробацию и внедрение методик подготовки педагогических и научно-педагогических работников на основе применения современных образовательных технологий. В 2024-2025 учебном году участниками рабочей группы была разработана частная региональная модель формирования психолого-педагогической составляющей гражданско-патриотической идентичности при работе со студентами вуза и молодыми педагогами новых субъектов Российской Федерации (далее – Модель).

Ее структурными элементами являются целевой, содержательный, технологический и контрольно-результативный блоки. Так, в целевом блоке указаны цель и задачи, а также субъекты. Отметим, что в рамках решения задачи по описанию Модели представляется целесообразным детально рассмотреть содержательный блок, включающий четыре взаимосвязанных структурных элемента: когнитивный, ценностный, эмоциональный и поведенческий компоненты; а также технологический и контрольно-результативный блоки Модели.

Когнитивный компонент Модели предполагает формирование системы знаний, включающей конституционные основы государства, исторические аспекты развития России и родного края, государственную символику, права и обязанности гражданина, а также традиционные ценности российского общества. Описываемый компонент также предусматривает развитие умений анализировать исторические события, формулировать

собственную позицию, аргументировать свою точку зрения и решать проблемные ситуации. Он неразрывно связан с языковой подготовкой студентов вуза – будущих педагогов, поскольку владение русским языком как государственным и родным является фундаментальной основой формирования гражданской идентичности.

Языковая компетентность как обучающихся образовательных учреждений высшего образования, так и молодых педагогов представляет собой интегративное качество личности, включающее владение нормами современного русского литературного языка, понимание его эстетической и культурной ценности, способность к речевому саморазвитию, а также умение использовать язык как инструмент гражданско-патриотического воспитания и выражения собственной позиции.

Ценностный компонент Модели связан с представлениями о системе ценностей как «своего рода ориентире, который помогает понять, как правильно поступать и действовать, что является истинным и справедливым, а что ложным» [1, с. 10]. Это установки, идеалы, принципы и нравственные ориентиры, формирующие и выражающие преданность своей стране и её интересам. Соответственно, рассматриваемый компонент представляет собой сложную иерархическую систему, интегрирующую различные группы ценностей, каждая из которых выполняет специфическую функцию в процессе формирования гражданско-патриотической идентичности студентов вуза и молодых педагогов. Так, ценности культуры и историко-культурного наследия реализуются через изучение студентами педагогических вузов истории Отечества, освоение культурных традиций, приобщение к культурному наследию и формирование уважения к культурным достижениям соотечественников и страны. Патриотические ценности проявляются в любви к Родине, уважении к государственным символам, знании истории своей страны, гордости за достижения Отечества. Гражданские и социальные ценности реализуются через осознание будущими педагогами прав и

обязанностей человека как гражданина и патриота, формирование социальной активности и развитие навыков социального взаимодействия.

Эмоциональный компонент Модели характеризуется формированием системы позитивных отношений, включающей гордость за свою страну, уважение к культурному наследию, чувство принадлежности к многонациональному народу Российской Федерации и сопричастности к истории Отечества, эмоциональную привязанность к родному краю, эмоциональную вовлечённость в социально значимые процессы. В рамках данного компонента особое внимание уделяется развитию таких чувств, как патриотизм, гражданская ответственность, коллективизм и гуманизм. Рассматриваемый компонент считаем одним из ключевых в формировании целостной системы гражданско-патриотической идентичности личности. Все вышеобозначенные навыки и ценности важны при формировании личности будущих педагогов для их последующей профессиональной деятельности, связанной с воспитанием подрастающего поколения.

Наконец, **поведенческий компонент** Модели трактуем как действия, направленные на благо общества, сохранение традиционных ценностей, готовность противостоять негативным социальным явлениям, участвовать в делах, направленных на сохранение традиционных ценностей. Он реализуется через различные формы деятельности, включая участие в социально значимых проектах, волонтерскую деятельность, научно-исследовательскую работу, творческие конкурсы и военно-патриотические игры. Данный компонент также предусматривает реализацию гражданских инициатив, участие в общественной жизни, защиту традиционных ценностей и противодействие негативным социальным явлениям.

Реализация содержательного блока Модели способствует формированию целостной системы гражданско-патриотических ценностей, развитию критического мышления, формированию навыков проектной деятельности, развитию чувства ответственности и готовности к социально значимой деятельности.

Воплощение деятельности, направленной на указанные выше целевые ориентиры, проводится через три взаимосвязанных направления:

- всестороннее развитие личности будущего педагога, гражданина России, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны; формирование его духовных ценностей, потребности в саморазвитии, а также приобщение к нравственным богатствам Отечества;

- формирование профессиональных компетенций будущего педагога, понимающего значимость, ценность и сущность воспитательной работы с учащимися; осознающего задачи воспитательного воздействия школы в качестве приоритетной; преодолевающего подходы к воспитательной работе как к совокупности обязательных для школы мероприятий; овладевающего вариативностью воспитательных систем и технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способностей, умением осуществлять педагогическую помощь ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации и социализации, формировать духовные ценности личности ученика в неразрывной связи с когнитивной составляющей обучения;

- совершенствование воспитательной деятельности ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (далее – Университет) в воспитывающем социокультурном пространстве Донбасса и Российской Федерации.

Так, обеспечение исторической преемственности в развитии тысячелетней российской государственности, российской культуры, в том числе через отечественное педагогическое образование на основе российских духовно-нравственных ценностей, гармоничного сочетания традиций и инноваций, формирования гражданской идентичности, профессионализма будущих педагогов – развитие гражданской и культурной идентичности зафиксировано в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации.

Федерации, Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования, в числе важнейших задач развития национальной безопасности России. Это связано с необходимостью преодоления таких современных вызовов, как размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей и ослабление единства народа России путем внешней культурной и информационной экспансии, деструктивная пропаганда вседозволенности, расовой, национальной и религиозной нетерпимости, фальсификации российской и мировой истории.

Позиционирование гражданского и патриотического воспитания как одного из ключевых направлений развития молодежной политики Университета, обусловило разработку комплекса системных проектов и мероприятий, ориентированных на интересы государства.

В рамках реализации частной региональной модели формирования психолого-педагогической составляющей гражданско-патриотической идентичности при работе со студентами Университета и молодыми педагогами новых субъектов Российской Федерации в Университете создан Патриотический клуб «Отечество», целью деятельности которого является сохранение исторической памяти и приумножение культурного наследия русского народа. Развитие гражданской и культурной идентичности направлено на формирование у будущих учителей гуманистического мировоззрения с устойчивой системой нравственных и гражданских ценностей на основе изучения национально-культурных традиций, вклада разных народов в развитие страны, в цивилизационное наследие России.

Занимаясь в Военно-историческом центре им. А. В. Суворова, студенты изучают военную историю Донбасса как важную составную часть военно-исторической науки, заботятся о сохранении исторической памяти о героических защитниках и освободителях Донбасса в годы Великой Отечественной войны, изучают факты героизма жителей Донбасса, Армии ДНР, участников народного ополчения в ходе вооруженного противостояния на территории Донецкой и Луганской Народных Республик с 2014 г. по

настоящее время, пропагандируют и распространяют военно-исторические знания с использованием современных информационных технологий, принимают активное участие в сохранении и восстановлении объектов военно-исторического наследия на территории Донбасса.

Аналитический центр изучения информационно-психологических операций создан в целях повышения уровня информационной гигиены профессорско-преподавательского состава и студентов Университета, а также предотвращения деструктивного воздействия на них иностранных сил информационно-психологических операций, противодействие распространению среди преподавателей и студентов представленной в зарубежных информационных ресурсах заведомо ложной информации, посвящённой Специальной военной операции, спекуляциям, связанным с историей Второй Мировой и Великой Отечественной войн, а также других принципиально важных событий прошлого и настоящего.

В связи с этим в Университете проводятся встречи обучающихся с представителями правоохранительных органов по вопросам профилактики правонарушений в студенческой среде, в том числе связанных коррупцией и проявлениями экстремизма или национализма, кураторские часы по вопросам гармонизации межнациональных отношений и упрочения общероссийской гражданской идентичности, а также по проведению в студенческой среде информационной работы, касающейся разъяснения причин и задач специальной военной операции; проведение мероприятий, посвященных «Дню народного единства» (круглый стол «Помним каждого», приуроченный ко Дню единых действий в память о геноциде советского народа нацистами и их пособниками в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 годов, дискуссионная площадка «Без срока давности», экскурсии по местам мемориалов, приуроченных ко Дню неизвестного солдата, организация и проведение мероприятий, посвященных Дню воинской славы, Дням государственной символики РФ, интернет-акция «#Чтобыпомнили», организация и проведение акции «Солдат Победы» (восстановление

памятников солдат, погибших в Великой Отечественной войне), литературно-музыкальное представление, посвященное Дню Победы в Великой Отечественной войне, проведение мероприятий «Разговоры о важном», лекция-беседа «Молодым хранить память», серия кураторских часов на тему «Дневники памяти», открытые лекции о геноциде как оружии массового поражения в Новейшей истории человечества и т.д.). Большое значение имеют постоянно действующие фотовыставки с героями специальной военной операции. Студенты принимают участие в различных диктантах, которые популяризируют историю, географию и культуру РФ (Большой этнографический диктант, Географический диктант, Пушкинский диктант, Гриновский диктант, диктант «Бессмертный подвиг молодоговардейцев», экологический диктант «Белый ковыль»).

Демобилизованные студенты и преподаватели проводят встречи-дискуссии с учащимися с целью пропаганды целостности территорий, суверенитета Российской Федерации.

Таким образом, содержательный и технологический блоки Модели представляет собой целостную систему, направленную на формирование личности студента вуза и молодого педагога с развитыми гражданско-патриотическими качествами.

Реализация содержательного и технологического блоков Модели предполагает последовательное прохождение трех уровней сформированности гражданско-патриотической идентичности у студентов и молодых педагогов: низкого, среднего и высокого. Критерии соответствия данным уровням зафиксированы в контрольно-результативном блоке Модели.

Низкий уровень характеризуется фрагментарными знаниями, пассивным участием, отсутствием инициативы и формальным отношением к гражданско-патриотической деятельности.

Средний уровень характеризуется системными знаниями, активным участием, проявлением инициативы и осознанным отношением к гражданско-патриотической деятельности.

Высокий уровень характеризуется глубокими знаниями, лидерской позицией, инициативностью и активной гражданской позицией.

В Модели зафиксированы основные показатели, которые могут помочь в своевременной диагностике, корректировании воспитательной работы со студентами и молодыми педагогами в области формирования и развития чувств гражданственности и патриотизма. К важнейшим таковым показателям можно отнести:

- понимание сути гражданственности и патриотизма, знания по истории;
- принятие гражданских и патриотических ценностей своего народа;
- сформированный эмоциональный фон, положительное отношение к своей Родине;
- проявление ответственного отношения к своей судьбе и судьбе своей страны; активная гражданская позиция.

Делая выводы о целях, методах и формах работы, направленной на формирование гражданско-патриотической идентичности у будущих педагогов, можно сказать, что Модель достаточно всеобъемлюще отражает особенности формирования психолого-педагогической составляющей гражданско-патриотической идентичности при работе со студентами ВУЗа и молодыми педагогами новых субъектов Российской Федерации. Формирование и диагностика сформированности чувств патриотизма и гражданственности будущих педагогов именно на этапе обучения в вузе представляется нам чрезвычайно важным этапом развития профессионального педагога, и планомерная работа над этой задачей является приоритетом педагогического образования.

Литература

1. Гукаленко О. В., Ёлкина И. М. Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям средствами внеурочной деятельности: направления и методики // Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям в ходе внеурочной деятельности: методология и практика: сб. докладов и тезисов участников круглых столов на тему:

«Психолого-педагогические технологии внеурочной и просветительской деятельности в общеобразовательной школе» в рамках IV Всерос. научно-образоват. форума с междунар. участием «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» (Ростов-на-Дону 2022) и на тему: «Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям во внеурочной деятельности: современные подходы и технологии» (Москва, 17.11.2022 г., ИСРО РАО) / под ред. О. В. Гукаленко. Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022 г. С. 9–18.

2. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: [утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. №1688-р]. – Текст : электронный // <http://static.government.ru> : сайт. – URL : <http://static.government.ru/media/acts/files/1202207010040.pdf> (дата обращения: 01.06.2025).

3. Кочетова С. А., Белоконь-Пожарицкая Н. А., Ивахненко М. Н., Жуков Ю. Ю. К вопросу о реализации ФИП и разработке сетевой региональной модели формирования психолого-педагогической составляющей гражданско-патриотической идентичности // Векторы педагогического образования: электронный научно-методический журнал педагогического профиля (ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет»; г. Горловка, ДНР, РФ). 2024. Вып. 3. – Текст : электронный // <https://cx41761.tmweb.ru> : сайт. – URL : <https://project7298419.tilda.ws/page51465689.html> (дата обращения: 17.05.2025). ISSN: 3034–2848.

4. Кочетова С. А., Зябрева С. Э. Формирование гражданско-патриотической и культурной идентичности студентов в условиях развития единого образовательного пространства Российской Федерации (на примере Донецкого государственного педагогического университета) // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2025. Т. 23, № 1. С. 31–57.

5. Кочетова С. А. Формирование гражданской идентичности будущих педагогов в условиях образовательной среды вуза (из опыта работы Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова) // Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика : монография / под ред. О. В. Гукаленко, Л. Ю. Максимовой, И. Ю. Фроленковой. Москва : МАКС Пресс, 2024. С. 39–44.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО): [утвержден Приказом Минобрнауки России от 12.08.2020 №986]. – Текст : электронный // <http://static.government.ru> : сайт. – URL : <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-01-filologiya-986/http://static.government.ru/media/acts/files/1202207010040.pdf> (дата обращения: 01.06.2025).

Аннотация

Кочетова С.А., Дмитриева Ю.Л., Жуков Ю.Ю., Лешкова Н.В. К вопросу о разработке и практической реализации частной региональной модели формирования психолого-педагогической составляющей гражданско-патриотической идентичности при работе со студентами вуза и молодыми педагогами новых субъектов Российской Федерации

В статье рассматривается ход практической реализации Федерального инновационного проекта «Сетевая региональная модель формирования психолого-педагогической составляющей гражданско-патриотической идентичности в процессе подготовки будущих учителей новых субъектов Российской Федерации». На данный момент членами рабочей группы разработана частная региональная модель формирования психолого-педагогической составляющей гражданско-патриотической идентичности при работе со студентами вуза и молодыми педагогами новых субъектов Российской Федерации. В статье описаны основные принципы, формат мероприятий, проводимых в университете.

Ключевые слова: Федеральная инновационная площадка, гражданственность, патриотизм, новые субъекты РФ, воспитание, студенты, будущие педагоги.

Summary

Kochetova S.A., Dmitrieva Iu.L., Zhukov Iu.Iu., Leshkova N.V. On the issue of the development and practical implementation of a private regional model for the formation of the psychological and pedagogical component of civic and patriotic identity when working with university students and young teachers of new subjects of the Russian Federation

The article examines the progress of the practical implementation of the Federal innovation project «Network regional model of the formation of the psychological and pedagogical component of civic and patriotic identity in the process of training future teachers of new subjects of the Russian Federation». At the moment, the members of the working group have developed a private regional model for the formation of the psychological and pedagogical component of civic and patriotic identity when working with university students and young teachers of new subjects of the Russian Federation. The article describes the basic principles and format of events held at the university.

Key words: Federal innovation platform, citizenship, patriotism, new subjects of the Russian Federation, education, students, future teachers.

**Т.С. Кравцов
И.А. Андреева
(г. Горловка, РФ)**

УДК 159.9

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ»: СЕМАНТИКО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

В современной психологии часто обращаются к понятию «неопределенность». Для того, чтобы полноценно иметь о нем

представление, попробуем проанализировать семантическую и философскую его основу.

Чувство неопределенности – это эмоциональное состояние, характеризующееся дискомфортом, тревогой, беспокойством и часто страхом, возникающее из-за нехватки информации, предсказуемости или контроля над ситуацией, будущим или собственными возможностями.

Безусловно, это состояние появляется в жизни человека под влиянием определенных внешних или внутренних факторов:

- 1) личный опыт, который может варьироваться по интенсивности и проявлению от легкого беспокойства до парализующего страха;
- 2) наличие негативных эмоций, таких как: тревога, страх, разочарование, беспомощность, раздражение;
- 3) отсутствие достаточного количества фактов для принятия решений или прогнозирования будущего;
- 4) недостаточность информации в отношении значения событий или информации;
- 5) непредсказуемость явления, ситуации, т.е. невозможность предвидеть будущие события или их последствия [5].

Особое внимание стоит обратить на тот факт, что реакции каждого человека в ситуации неопределенности могут быть очень разными. Это может быть и активное стремление получить больше данных, чтобы уменьшить неопределенность, отказ от участия в ситуациях, связанных с неопределенностью.

Особенно, в подобных ситуациях, активизируется прокрастинация, т.е. откладывание решений или действий из-за страха сделать неправильный выбор.

Некоторые люди стремятся установить жесткий контроль над ситуацией, чтобы уменьшить непредсказуемость [2].

При этом, острое ощущение ситуации неопределенности может привести к принятию импульсивных решений. Человек стремится быстро

избавиться от неопределенности, даже если решение не является оптимальным.

Неопределенность может вызывать определенные физиологические симптомы или ощущения в теле, а именно: учащенное сердцебиение, повышенная потливость, напряжение мышц, расстройство желудка, бессонница.

Некоторые люди более устойчивы к неопределенности, чем другие. Степень восприимчивости к неопределенности также может зависеть от культурных, личностных и жизненных факторов [4].

Интересно отметить, что некоторые люди могут испытывать влечение к неопределенности, воспринимая ее как возможность для роста, творчества и приключений. В таких случаях, неопределенность может вызывать не только тревогу, но и возбуждение, любопытство и предвкушение.

В современной науке выделяют ряд ситуаций, которые могут вызвать чувство неопределенности: потеря работы, неизвестный диагноз, начало новых отношений, переезд в другой город, нестабильная экономическая ситуация, глобальные кризисы и пандемии.

Однако, опираясь на исследования отечественных ученых, мы обратили бы особое внимание на проживание людей в ситуации длительного вооруженного конфликта. На наш взгляд, это яркий пример ситуации неопределенности, поскольку по независящим от человека обстоятельствам он вынужден жить в тревоге, страхе, беспокойстве, ограниченности в свободе передвижения.

Чрезмерное и длительное чувство неопределенности может приводить к тревожным расстройствам, депрессии и другим проблемам. Неопределенность может затруднять процесс принятия решений, особенно в сложных ситуациях.

Однако, стоит отметить, что умение справляться с неопределенностью является важным навыком для адаптации к изменениям и вызовам современной жизни [1].

Семантическое значение слова «неопределенность» охватывает несколько аспектов, но все они связаны с отсутствием ясности, четкости и предсказуемости. Рассмотрим основные грани этого значения.

Отсутствие определенности, точности, конкретности: это самое общее и базовое значение. Само значение этого слова предполагает что-то лишенное четких границ, параметров или характеристик, состояние неясности, двусмысленности, неоднозначности. Неопределенность может касаться значения чего-либо, его интерпретации. В этом случае подразумевается, что есть несколько возможных толкований, и невозможно выбрать одно, которое было бы абсолютно верным.

Если рассматривать данное слово с точки зрения неизвестности, непредсказуемости, неясности будущего, то чаще всего этот аспект связан с ситуациями, когда невозможно с уверенностью предсказать, что произойдет, какие будут последствия [3].

Данный термин можно назвать полифункциональным. Он используется в самых разных отраслях научного знания: философии, психологии, экономике, медицине и т.д.

В философии, термин «неопределенность» не просто характеристика мира или недостаток знания, а сложный концепт, имеющий онтологическое, эпистемологическое и экзистенциальное измерения.

Если говорить об онтологическом аспекте (природа бытия), то неопределенность часто связана с контингентностью, то есть случайностью и зависимостью существования чего-либо от внешних факторов. В отличие от необходимости, контингентные события и сущности могли бы и не существовать. Философы, такие как Аристотель в его анализе случайности, признавали, что мир не детерминирован полностью и содержит элементы непредсказуемости.

Неопределенность открывает возможность для потенциальности. Когда будущее не предопределено, возникают различные пути развития и альтернативные возможности. Эта идея особенно важна в философии

процесса (Альфред Норт Уайтхед), где реальность рассматривается как постоянно становящаяся, а не как фиксированная и завершенная.

В философии науки и философии сложности неопределенность рассматривается как неотъемлемая черта открытых систем, которые взаимодействуют с окружающей средой и подвержены влиянию случайных факторов. Прогнозы в отношении таких систем всегда ограничены из-за их чувствительности к начальным условиям и нелинейности [5].

С точки зрения эпистемологического аспекта (природа знания): неопределенность подчеркивает границы наших возможностей познавать мир. Идеалисты (Иммануил Кант) утверждали, что мы можем познавать только феномены, а не нумены (вещи сами по себе), которые остаются принципиально недоступными для нашего понимания. Эмпирики (Дэвид Юм) подчеркивали, что наши знания основаны на опыте, который всегда ограничен и не может гарантировать истинность наших убеждений о будущем.

В философии науки неопределенность связана с использованием вероятностных моделей и статистических методов для описания явлений. Многие научные теории, особенно в физике и биологии, не дают точных предсказаний, а лишь оценивают вероятность различных исходов [4].

С позиции герменевтики (философии интерпретации) неопределенность возникает из-за того, что понимание всегда контекстуально и субъективно. Интерпретация текста или события всегда открыта для различных прочтений, и невозможно достичь окончательного и объективного понимания.

Экзистенциальный аспект (природа человеческого существования) присутствует как в философии, так и в психологии. Для экзистенциалистов (Жан-Поль Сартр) неопределенность является фундаментальной характеристикой человеческого существования. Отсутствие predetermined сущности или судьбы оставляет нас свободными выбирать свой жизненный путь, но также возлагает на нас полную ответственность за свои действия. Неопределенность порождает экзистенциальную тревогу и страх перед будущим, неизвестностью и конечностью. Философы, такие как

Сёрен Кьеркегор, рассматривали тревогу как неотъемлемую часть человеческого опыта, которая возникает из осознания свободы выбора и отсутствия гарантий [7].

В условиях неопределенности поиск смысла жизни становится особенно важным. Философы, такие как Альбер Камю, утверждали, что мир абсурден, то есть лишен объективного смысла. Однако мы можем найти смысл в самом процессе поиска, в творчестве и в отношениях с другими людьми. Жить аутентично означает принимать неопределенность и не пытаться избегать ее. Это означает быть верным себе, своим ценностям и своим убеждениям, несмотря на отсутствие гарантий и уверенности в будущем.

В современной философии и логике разрабатываются системы нечеткой логики, которые позволяют работать с неточными и неопределенными понятиями. Неопределенность играет, также, важную роль в философии информации, где рассматриваются вопросы измерения и управления информацией в условиях неполноты и неопределенности.

Таким образом, чувство неопределенности является сложным и многогранным эмоциональным состоянием, которое может оказывать значительное влияние на наше поведение, мысли и физическое состояние. Понимание этого чувства и развитие стратегий для его управления является важным аспектом психологического благополучия.

Семантическое значение слова «неопределенность» заключается в отсутствии четкости, точности, предсказуемости и ясности в различных аспектах реальности, от конкретных объектов и явлений до более абстрактных понятий, таких как будущее, знания и убеждения.

В философии неопределенность рассматривается не только как недостаток информации, но и как фундаментальная характеристика бытия, познания и человеческого существования. Она порождает как проблемы, так и возможности, определяя нашу свободу, ответственность, тревогу и поиск смысла. Понимание неопределенности является ключевым для развития

философского мышления и для ориентации в сложном и постоянно меняющемся мире.

Литература

1. Бабушкина А. О. Психология принятия решений в условиях неопределенности // Современные исследования начинающих ученых и студентов «СИНУС». 2024. № 2(7). С. 21001.
2. Бонкало Т. И. Влияние толерантности к неопределенности на стрессоустойчивость и психическое здоровье подростков // Человеческий капитал. 2022. № 9 (165). С. 159.
3. Егоров А. В. Нормативная интеграция правовых систем в современных условиях глобализации // Научно-практический журнал «Право. Экономика. Психология». 2015. № 3(3). С. 3.
4. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. Политиздат, 1989. 303 с
5. Нартова-Бочавер С. К. Жизненная среда как источник стресса и ресурс его преодоления : возвращаясь к психологии повседневности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 5. С. 15–26
6. Солнцева Г. Н. Принятие решений в ситуации неопределенности и риска (психологический аспект) // Труды ИСА РАН. 2009. Т. 41. С. 1–267.
7. Хрусталёва Н. С. Психология кризисных и экстремальных ситуаций : учебник. Изд-во Спб. ун-та, 2018. 748 с.

Аннотация

Кравцов Т.С., Андреева И.А. Характеристика понятия «неопределенность»: семантико-философский аспект

В статье рассматривается понятие «неопределенность» как многогранное явление, имеющее значимость в различных областях знания. Анализируется семантическое значение слова «неопределенность» с акцентом на его лингвистические оттенки и связи с другими концептами, такими как неясность, двусмысленность, неизвестность. Философский анализ понятия

«неопределенность» раскрывает его онтологическое, эпистемологическое и экзистенциальное измерения. Исследуется влияние неопределенности на восприятие реальности, процесс познания, формирование мировоззрения и экзистенциальный опыт человека. Статья демонстрирует, что неопределенность не только является ограничением знания, но и выступает источником потенциальности, свободы выбора и поиска смысла в меняющемся мире. Подчеркивается важность философского осмысления неопределенности для адаптации к сложностям современной жизни и развития критического мышления.

Ключевые слова: неопределенность, семантика, философия, эпистемология, экзистенция, неизвестность, двусмысленность, свобода, выбор, потенциальность.

Summary

Kravtsov T.S., Andreeva I.A. Characteristics of the concept of «uncertainty»: semantic and philosophical aspect

The article examines the concept of «uncertainty» as a multifaceted phenomenon of importance in various fields of knowledge. The semantic meaning of the word «uncertainty» is analyzed with an emphasis on its linguistic nuances and connections with other concepts such as ambiguity, ambiguity, and uncertainty. The philosophical analysis of the concept of «uncertainty» reveals its ontological, epistemological and existential dimensions. The influence of uncertainty on the perception of reality, the process of cognition, the formation of a worldview and the existential experience of a person is investigated. The article demonstrates that uncertainty is not only a limitation of knowledge, but also a source of potentiality, freedom of choice and the search for meaning in a changing world. The importance of philosophical understanding of uncertainty is emphasized in order to adapt to the complexities of modern life and develop critical thinking.

Key words: uncertainty, semantics, philosophy, epistemology, existence, uncertainty, ambiguity, freedom, choice, potentiality.

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД НОВОСТНЫХ СЮЖЕТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ НАВЫКОВ В РАМКАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Не секрет, что сегодня аудиовизуальный перевод становится одним из самых популярных видов перевода. Несмотря на всю сложность подготовки к аудиовизуальному переводу и самого процесса перевода аудиовизуального контента, интеграция данного переводческого направления в учебный процесс может рассматриваться как эффективный инструмент развития профессиональных навыков обучающихся. Подтверждение данной мысли можно найти в исследованиях таких ученых как И. С. Борщевский [1], А. В. Козуляев [2], А. Р. Рюкова [3], Е. А. Филимонова [3]. К сожалению, не во всех вузах на переводческих факультетах в программу введена дисциплина, раскрывающая особенности и дающая практические рекомендации по АВП.

Полагаем, что введение факультативной программы по аудиовизуальному переводу в рамках самостоятельной работы курсантов и слушателей может в значительной степени помочь развить их навыки одновременного восприятия и продуцирования речи, повысить концентрацию, увеличить объем оперативной памяти, усовершенствовать навыки перевода и редактирования. Полезным будет обращение к подобной деятельности и практикующим военным переводчикам для подготовки к служебным командировкам, выполнения специальных переводческих задач.

Необходимость помочь курсантам и слушателям, изучающим дисциплину «Практический курс перевода второго иностранного языка (английский язык)» и работающим с английским языком в служебных командировках, иметь возможность развивать необходимые навыки для

осуществления перевода военного новостного материала на качественном уровне, послужила предпосылкой к созданию электронной методической разработки и рекомендаций по подготовке к закадровому и дублированному переводу новостных сюжетов военной направленности.

Созданная на базе кафедры английского языка (второго) электронная методическая разработка и рекомендации могут быть использованы в часы самостоятельной подготовки курсантов и слушателей, но также (при наличии времени) и в часы аудиторных занятий.

Интерактивность образовательного процесса при использовании методической разработки и рекомендаций по подготовке к дублированному и закадровому переводу новостных сюжетов военной направленности обуславливается следующими факторами:

1) электронная разработка построена на аутентичном материале, благодаря чему создаются условия не только для отработки стратегий, приемов, техник закадрового перевода, для проведения анализа и самоанализа переводов, но и усиливаются познавательный и мотивирующий аспекты обучения (повышение качества и эффективности процесса обучения за счет использования информационно-коммуникационных технологий в урочной и внеурочной деятельности);

2) представленный в разработке видеоматериал, представляет собой образец американского варианта английского языка, что позволяет формировать у курсантов профессиональные навыки работы с носителями данного варианта английского языка.

Структурные элементы разработки представлены на рис 1.

Рис. 1 Структурные элементы электронной методической разработки и рекомендаций по подготовке к закадровому и дублированному переводу новостных сюжетов военной направленности

Сложность: Достаточная

Поиск

☐ Ночной режим

Заметка

Закладка

Озвучить

Содержание

Тематический указатель

Именной указатель

Основной титульный экран

Дополнительный титульный экран-1

Дополнительный титульный экран-2

Введение

1.1. Разработка стратегии перевода аудиовизуального новостного сюжета «Which NATO Weapons Have Been Seized by Russia in Ukraine» («Какое натовское вооружение стало трофеем в ходе СВО»)

1.2. Транскрибация новостного сюжета

1.3. Предпереводческий анализ новостного сюжета

1.4. Стратегия перевода

1.4. Стратегия перевода

Прежде чем приступить к разработке стратегии перевода, следует дать определение этого понятия. Специалисты по переводоведению предлагают различные толкования термина «стратегия перевода». Подходы к тому, что может включать стратегия перевода, отличаются разнообразием и противоречивостью. Под стратегией могут подразумеваться как решения на макроуровне, которые регулируют работу над текстом перевода в целом, так и решения конкретных переводческих проблем, а также способы и приемы перевода.

Следует различать такие понятия, как «стратегия» и «тактика». Под стратегией перевода понимаются общие установки, которые определяют перевод в целом. Тактика является частью стратегии, и под ней подразумеваются установки по решению конкретной задачи в данном тексте.

В *стратегических решениях* определяются основные требования к тексту перевода, поскольку они могут отличаться от задач текста оригинала.

В *тактических решениях* определяется, каким образом будут переводиться термины, имена собственные и другие важные компоненты текста.

[1.4.1. Стратегические решения](#)
[1.4.2. Тактические решения](#)

Предыдущая страница

1

На страницу

Следующая страница

\\C:\Users\Bela\Downloads\Закадр перевод новостных сюжетов (1)\Закадр перевод новостных сюжетов\html\000002f964b04f33AC6A16A11ADCSA1H-B.html

Сложность: Достаточная

Поиск

☐ Ночной режим

Заметка

Закладка

Озвучить

Содержание

Тематический указатель

Именной указатель

Основной титульный экран

Дополнительный титульный экран-1

Дополнительный титульный экран-2

Введение

1.1. Разработка стратегии перевода аудиовизуального новостного сюжета «Which NATO Weapons Have Been Seized by Russia in Ukraine» («Какое натовское вооружение стало трофеем в ходе СВО»)

1.2. Транскрибация новостного сюжета

1.3. Предпереводческий анализ новостного сюжета

1.4. Стратегия перевода

Программа выделяет ключевые слова, опираясь на частоту их повторения, и выносит их в квадратные рамки, которые расположены над расшифровкой. Это позволяет быстро находить необходимую информацию в тексте.

В таблице 1 представлена расшифровка новостного сюжета «Which NATO Weapons Have Been Seized by Russia in Ukraine», выполненная приложением Voice to Text.

Таблица 1

Расшифровка новостного сюжета «Which NATO Weapons Have Been Seized by Russia in Ukraine»

№	Тайм-код	Текст
1.	0:01	Foreign countries have pledged to deliver extra Weaponry to support Ukraine in its struggle against the Russian incursion.
2.	0:21	The U.S leads in furnishing military aid with the UK and the European Union also contributing significantly.
3.	0:25	Various Nations across the globe have supplied military gear to bolster Ukraine's Arsenal.
4.	0:35	Regrettably a portion of these weapons has been seized by the Russian forces. This therefore unintentionally puts the Western backers of Ukraine indirectly furnishing military equipment to Russia.
5.	0:49	This situation arises as an increasing number of armored vehicles and weapons initially given to the Kiev government by the U.S and its partner nations are being taken by Moscow forces. So what NATO-specific military equipment has been captured by Russia. Let's check it out.
6.	01:03	Foreign number one CV 90 infantry Fighting. CV-90 INFANTRY FIGHTING VEHICLE of Swedish Heritage that was captured by Russian soldiers in the conflict zone of Ukraine recently was evaluated by Russian defense minister Sergey Shoigu.
7.	01:24	A rocket fired from an RPG 7 – a weapon first used in the early 1960s rendered the heavily armored vehicle hailed as one of the most advanced in its class parable After the remaining crew members rapidly left Russian troops quickly captured the vehicle.
8.	01:37	The defense Ministry in Moscow admitted in a statement issued on August 4th 2023 that the recovered CV-90 was just one of numerous armored vehicles that Russian troops had taken from the military of key of administration

Предыдущая страница

1

На страницу

Следующая страница

\\C:\Users\Bela\Downloads\Закадр перевод новостных сюжетов (1)\Закадр перевод новостных сюжетов\html\000002f964b04f33AC6A16A11ADCSA1H-B.html

Фрагмент видеосюжета военной направленности представлен на рис. 2.

Рис. 2 Видеосюжет военной направленности для АВП

Сложность: Достаточная

Поиск

☐ Ночной режим

Заметка

Закладка

Озвучить

Содержание

Тематический указатель

Именной указатель

Основной титульный экран

Дополнительный титульный экран-1

Дополнительный титульный экран-2

Введение

1.1. Разработка стратегии перевода аудиовизуального новостного сюжета «Which NATO Weapons Have Been Seized by Russia in Ukraine» («Какое натовское вооружение стало трофеем в ходе СВО»)

1.2. Транскрибация новостного сюжета

1.3. Предпереводческий анализ новостного сюжета

1.4. Стратегия перевода

видео, на котором группа российских солдат стоит рядом с практически неповрежденной боевой машиной пехоты «Брэдли».

В этом фрагменте видеоряда служат подтверждающим материалом.

Рис. 5. Кадр с тайм кодом 04:50



На рисунке 5 представлен кадр с тайм-кодом 04:51. В кадре присутствует следующая экранная надпись: «AMX-10 RC WHEELED TANK DESTROYER». В этот момент звучит следующий текст: Number four – AMX 10 RC wheeled armored combat vehicle. In June as well a separate video released by the Russian Ministry of Defense depicted the unfavorable destiny of a French amx10 RC

Предыдущая страница

1

На страницу

Следующая страница

\\C:\Users\Bela\Downloads\Закадр перевод новостных сюжетов (1)\Закадр перевод новостных сюжетов\html\000002f964b04f33AC6A16A11ADCSA1H-B.html

Принцип подбора и способ представления языкового материала обусловлены особенностями работы в группах с различным начальным уровнем подготовки, что позволяет максимально индивидуализировать процесс обучения, добиваясь компетентного владения иностранным языком. Материал выстроен в строгой последовательности.

Электронная методическая разработка может быть использована как в специализированных классах, оборудованных мультимедийными средствами обучения, так и на индивидуальных технических средствах обучающихся. Преподаватель в случае необходимости может ставить задачу отдельному обучающемуся дополнить или внести изменения в методические рекомендации. Это позволяет совершенствовать рекомендации с учетом происходящих в языке изменений (появление новых лексических терминов, неологизмов, окказиональной образной лексики и т. д.).

Доказано, что применение данной разработки улучшило языковые знания, умения и навыки. Количество отличных и хороших оценок повысилось на 20 %. Кроме того, применение электронной разработки позволило сократить время, отводимое на подготовку к устному последовательному переводу новостных сюжетов военной направленности на 15-20 %.

Подводя итоги, стоит отметить, что, во-первых, аудиовизуальный перевод способствует улучшению переводческих навыков обучающихся, во-вторых, при интеграции специальных электронных ресурсов для самостоятельной работы курсантов и слушателей в значительной степени повышается не только качество подготовки, но и их заинтересованность.

Литература

1. Борщевский И. С. Аудиовизуальный перевод и современные технологии: почему мы еще очень скоро потеряем работу. – Текст : электронный // <https://vk.com> : сайт. – URL: <https://vk.com/@258669447-audiovizualnyi-perevod-i-sovremennye-tehnologii-pochemu-my-e> (дата обращения: 21.05.2025).

2. Козуляев А. В. Интегративная методика обучения аудиовизуальному переводу в высшей школе как ответ на вызовы четвертой когнитивной революции : монография. Чебоксары : Среда, 2023. 96 с.

3. Рюкова А. Р. Аудиовизуальный перевод как инструмент обучения иностранным языкам // Вестник Башкирского университета. 2021. Т. 26. № 4. С. 1062–1067.

Аннотация

Кузнецова В.Ю., Эфендиева М.В. Аудиовизуальный перевод новостных сюжетов как инструмент развития переводческих навыков в рамках самостоятельной работы обучающихся

Данная статья посвящена рассмотрению роли аудиовизуального перевода (АВП) как инструмента формирования и развития переводческих навыков у курсантов и слушателей. Доказывается, что интеграция аудиовизуального перевода в учебный процесс в часы самоподготовки курсантов в значительной степени могут повысить уровень знаний и компетенций у обучающихся. В статье представлена информация об электронной методической разработке по АВП для начинающих переводчиков, созданной на кафедре английского языка (второго) Военного университета, которая используется курсантами в часы самоподготовки.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, компетенции, навыки, методическая разработка.

Summary

Kuznetsova V.Yu., Efendieva M.V. Audiovisual translation of news stories as a tool for developing translation skills in the framework of independent work of students

This article is devoted to the consideration of the role of audiovisual translation as a tool for the formation and development of translation skills of cadets and students. It is proved that the integration of audiovisual translation into the

educational process during cadets' self-study hours can significantly improve the level of knowledge and competencies of students. The article presents information on an electronic methodological development on AVT for novice translators, created at the Department of English (Second) Language of the Military University, which is used by cadets during self-study hours.

Key words: audiovisual translation, competencies, skills, methodological development.

М.А. Марченко
(г. Мариуполь, РФ)

УДК 316.772.2:[37.016:811.112.2]

НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В современном мире владение иностранным языком выходит за рамки простого знания грамматики и лексики. Приоритетным становится способность эффективно вербально взаимодействовать с представителями других культур, понимать их ценности, обычаи и мировоззрение. Межкультурная коммуникация на уроке иностранного языка становится не просто дополнением, а неотъемлемой частью процесса обучения [1].

Интеграция межкультурного компонента в учебный процесс позволяет обучающимся не только осваивать языковые навыки, но и развивать эмпатию, толерантность и критическое мышление. Исходя из этого следует отметить, что современным подходом к обучению иностранного языка является коммуникативный подход. Поэтому перед преподавателем стоит одна из сложных задач – в процессе обучения иностранному языку научить вербально взаимодействовать на иностранном языке, исходя не только из языковых особенностей иностранного языка, но и культурного кода народа, язык которого изучается.

Главным условием эффективного обучения навыкам межкультурной коммуникации является аутентичная среда, которая создаётся преподавателем на занятиях иностранного языка. Именно в этой аутентичной среде моделируются и симулируются коммуникативные ситуации, которые обучающийся должен уметь успешно разрешить, применяя как языковые, коммуникативные так и социокультурные компетенции.

В данной статье речь пойдёт о применении элементов невербальной коммуникации на занятиях немецкого языка, как одного из способов воздействия на развития навыков вербальной коммуникации в моделируемой аутентичной языковой среде. Так же будет описан педагогический эксперимент применения жестов в процессе обучения немецкому языку, кроме того будут проанализированы результаты использования жестов в процессе иноязычной вербальной коммуникации.

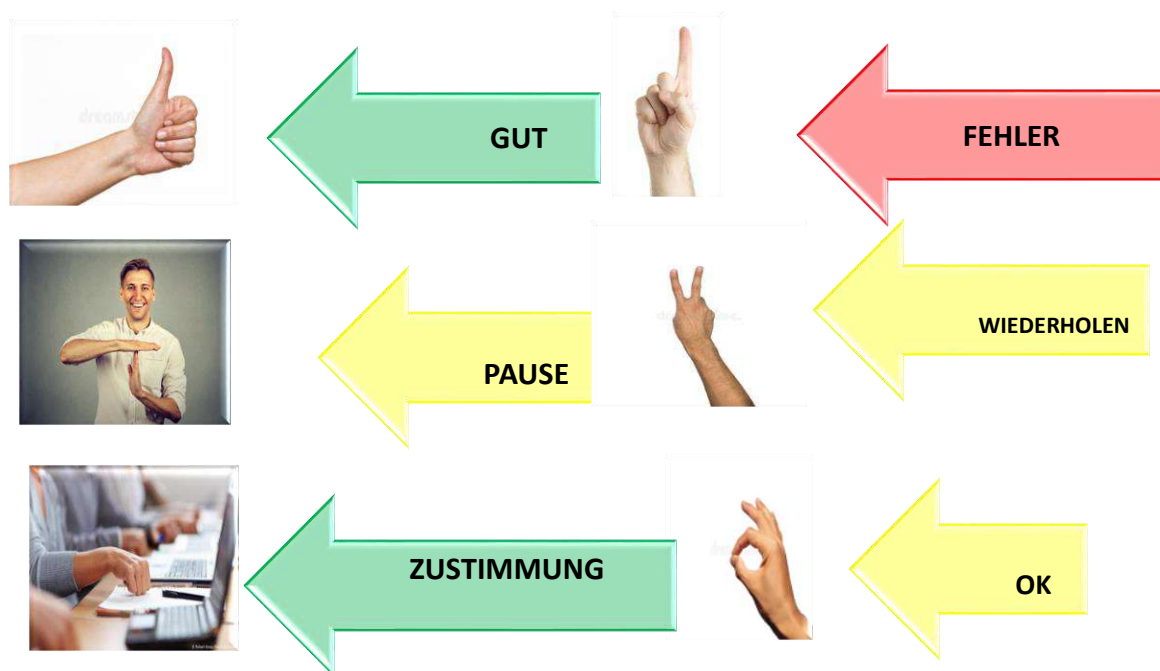
Основными задачами для преподавателя при обучении немецкого языка являются:

- поддержание аутентичной атмосферы на уроках немецкого языка, за счёт сокращения использования родного языка;
- мотивация к активному общению на иностранном языке, что подробно описано в DLL1 «Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung» (‘Учимся обучать немецкому 1 «Педагогическая компетенция и организация урока»’ – перевод наш) в главе 2.4.2 «Качество общения в классе» [2, с. 113-137].

Учащиеся могут скучать, отвлекаться, они не могут концентрироваться в течение длительных периодов времени во время уроков, это особенно заметно среди начинающих изучение немецкого языка и на онлайн-уроках. В связи с этим был проведен педагогический эксперимент, целью которого было установить, может ли использование жестов мотивировать учащихся к активной коммуникативной деятельности на уроке иностранного языка и мотивировать их интерес к изучению иностранного языка.

Педагогический эксперимент по применению элементов невербальной коммуникации проводилось среди студентов первого года обучения с уровнем

владения языка A1, изучающих немецкий язык в качестве основного иностранного языка. На уроке студентам было предложено описать свой дом и его интерьер. Они также должны были уметь правильно использовать локальные предлоги с двойным управлением (Akkusativ/Dativ) при выполнении данного задания. Следует подчеркнуть, что языковой и лексический материал данного урока способствует эффективному проведению данного эксперимента. Для этого урока были отобраны 6 определённых невербальных знаков, которые бы помогли студентам в аутентичной среде выразить свою реакцию в процессе вербальной коммуникации, не прибегая к родному языку. Следует также отметить, что эти невербальные знаки являются универсальными и могут быть использованы независимо от тематики и содержания урока (рис. 1).



Следует подчеркнуть, что при отборе неязыковых знаков обязательно нужно ограничить их количество, поскольку перенасыщенность невербальными знаками может негативно сказаться на процессе обучения. Это обусловлено тем, что большое количество знаков трудно запомнить и невозможно эффективно использовать сразу все на одном уроке.

В начале урока студенты были ознакомлены с невербальными знаками, которые обязательны к использованию на уроке для оценивания

определённых коммуникативных действий студентов в ходе урока. Также изображение и вербальное значение данных знаков были проиллюстрированы на доске, чтобы студенты могли лучше ориентироваться.

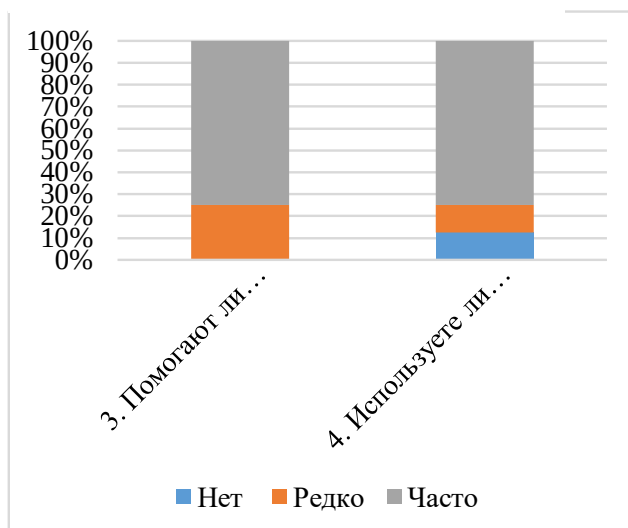
В ходе вербальной иноязычной коммуникации студенты использовали эти знаки. С помощью этих знаков они проверяли правильность языковых действий собеседников, указывали на ошибки, просили повторить и оценивали ответы.

Во время урока у студентов наблюдалось повышение концентрации внимания. Они были мотивированы к невербальному общению и очень заинтересованы в нем. Следует также подчеркнуть активность и повышенную мотивацию в вербальной иноязычной коммуникации студентов. В конце занятия студенты оценили эффективность использования невербальных знаков на занятии. Для этого среди студентов было проведено анкетирование, результаты которых можно увидеть в приведенных ниже гистограммах (1-3).

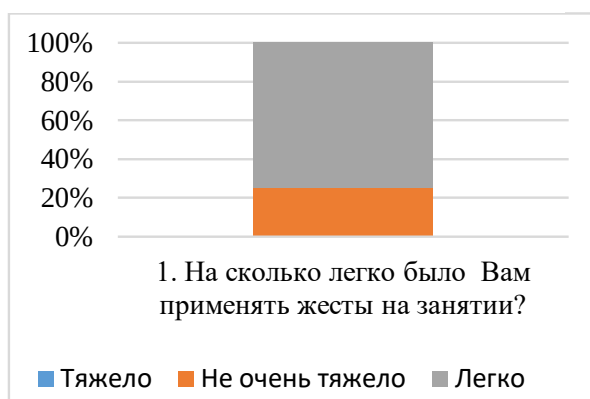
Гистограмма 1



Гистограмма 2



Гистограмма 3



Анализируя результаты анкетирования, представленных на гистограммах, можно сделать следующие выводы:

- использование невербальных знаков в процессе вербальной коммуникации является эффективным и частым;
- использование невербального языка на уроках иностранного языка помогает студентам и сопровождает вербальную коммуникацию;
- жесты способствует преодолению языкового барьера, мотивированной и активной вербальной коммуникации;
- концентрации внимания в процессе вербальной коммуникации растёт.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что использование невербального языка может положительно влиять на атмосферу обучения на уроках. Для того

чтобы повысить эффективность используемых невербальных знаков, они должны стать повседневными элементами на занятиях иностранного языка. Следует так же отметить, что применение жестов повышает долю вербальной коммуникации на иностранном языке. Жест способствует в процессе вербальной коммуникации созданию комфортной психологической атмосферы в аутентичной среде, когда вербальная коммуникация не прерывается и говорящий акцентирует сигнал, что сделана ошибка и самостоятельно исправляет. Поэтому невербальные средства, такие как жесты, играют важную роль в создании благоприятной учебной атмосферы, поддержании внимания учащихся. Умелое использование невербальных сигналов позволяет преподавателю и студентам установить эмоциональный контакт, вызвать интерес к предмету и стимулировать их познавательную активность.

Однако следует помнить о межкультурных различиях в интерпретации невербальных сигналов. Жесты и мимика, считающиеся приемлемыми и понятными в одной культуре, могут быть восприняты совершенно иначе в другой. Поэтому преподавателю иностранного языка необходимо обладать знаниями о культурных особенностях невербальной коммуникации в стране изучаемого языка и учитывать их при организации учебного процесса.

Литература

1. Быхтина Н. В. Актуальность проблемы межкультурной коммуникативной компетенции в современной педагогике высшей школы и в методике обучения иностранным языкам // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2016. № 2(24). С. 103–107.
2. Schart M., Legutke M. DLL 1: Lernkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München : Klett-Langenscheidt, 2012. 199 S.

Аннотация

Марченко М.А. Невербальная коммуникация в процессе обучения немецкому языку

В статье рассматривается влияние невербальной коммуникации на эффективность иноязычного общения на занятиях немецкого языка. Так же была предпринята попытка проанализировать эффективность использования невербальных средств общения, а именно, универсальных чётко установленных жестов на занятиях немецкого языка среди студентов первого года обучения с языковым уровнем A1.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, невербальная коммуникация, вербальная коммуникация, невербальные знаки, аутентичная языковая среда.

Summary

Marchenko M.A. Non-verbal communication in the process of German language teaching

The article deals with the influence of non-verbal communication on the effectiveness of foreign language communication in German language classes. An attempt was also made to analyse the effectiveness of using non-verbal means of communication, namely, universal clearly defined gestures in German language classes among first-year students with language level A1.

Key words: intercultural communication, non-verbal communication, verbal communication, non-verbal signs, authentic language environment.

К.Н. Моисеенко
(г. Волгоград, РФ)

УДК 373.3.035.6

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТАКСОНОМИЯ ЦЕЛЕЙ,
ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И КРИТЕРИАЛЬНО-
ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ**

В условиях глобализационных процессов и трансформации социокультурного пространства проблема формирования национального самосознания подрастающего поколения приобретает особую значимость. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для решения данной задачи, поскольку в этот период закладываются основы для становления гражданской идентичности личности, формируются первичные представления о национальной культуре, традициях и ценностях народа. Особым потенциалом для формирования национального самосознания младших школьников обладает внеурочная деятельность, которая предоставляет расширенные возможности для моделирования культуросообразной образовательной среды.

Анализ психолого-педагогической литературы и образовательной практики свидетельствует о наличии противоречий между признанием необходимости формирования национального самосознания у обучающихся начальной школы и отсутствием целостной модели организации данного процесса во внеурочной деятельности. Это обуславливает актуальность разработки структурно-функциональной модели формирования национального самосознания младших школьников, определения таксономии целей и критериально-диагностического инструментария для оценки эффективности данного процесса.

Теоретико-методологическую основу разработки модели составляют системный подход (В. П. Беспалько, В. В. Краевский, Г. К. Селевко), позволяющий рассматривать процесс формирования национального самосознания как целостную систему взаимосвязанных компонентов; аксиологический подход (В. А. Сластенин, Е. В. Бондаревская), ориентирующий на выявление ценностных оснований национальной культуры; культурологический подход (А. Б. Панькин, Е. В. Бондаревская), раскрывающий значение культуры как основы развития личности; личностно-деятельностный подход (И. С. Якиманская, И. А. Зимняя), определяющий

активную роль обучающегося в освоении национально-культурных ценностей.

Методологическим ориентиром исследования выступает также концепция диалога культур (М. М. Бахтин, В. С. Библер), которая позволяет рассматривать формирование национального самосознания в контексте межкультурного взаимодействия и взаимообогащения. В исследовании учтены положения этнопедагогике (Г. Н. Волков, Т. В. Поштарева) о воспитательном потенциале народной педагогики и национальных традиций.

Структурно-функциональная модель формирования национального самосознания младших школьников во внеурочной деятельности представляет собой целостную систему, включающую целевой, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты.

Целевой компонент модели отражает иерархическую систему целей (таксономию), направленных на формирование национального самосознания младших школьников. В основу разработки таксономии целей положена логика развития личностных универсальных учебных действий и идеи таксономии Б. Блума, адаптированной к специфике формирования национального самосознания. Таксономия целей включает уровни, описанные ниже.

1. Уровень национально-культурного знания и понимания: формирование системы знаний о национальной культуре, истории, традициях, символике, национальных героях; развитие понимания сущности и значения национальных ценностей и традиций.

2. Уровень национально-культурной идентификации: развитие способности соотносить себя с определенной национально-культурной общностью; формирование чувства принадлежности к своему народу, его культуре и истории.

3. Уровень ценностного отношения к национальной культуре: формирование эмоционально-ценностного отношения к национальным

традициям, обычаям, культурному наследию; развитие национальной гордости и достоинства.

4. Уровень национально-культурной деятельности: формирование готовности и способности к практическому участию в сохранении и развитии национальной культуры; развитие умений и навыков национально-культурной деятельности.

5. Уровень национально-культурного творчества: развитие способности к творческому преобразованию и обогащению национальной культуры; формирование креативных умений в области национально-культурной деятельности.

Содержательный компонент модели определяет основные направления работы по формированию национального самосознания младших школьников во внеурочной деятельности. Рассмотрим их.

1. Историко-краеведческое направление, ориентированное на изучение истории родного края, исторических событий и национальных героев (экскурсии, проекты, исторические реконструкции, посещение музеев).

2. Культурно-художественное направление, направленное на ознакомление с произведениями национального искусства, литературы, фольклора (фестивали, выставки, конкурсы, литературные вечера).

3. Традиционно-обрядовое направление, предполагающее изучение и воспроизведение национальных традиций, обычаев, обрядов и праздников (календарные праздники, народные игры, реконструкция обрядов).

4. Национально-языковое направление, ориентированное на развитие интереса к национальному языку, лексике, национальной картине мира (конкурсы чтецов, словесные игры, изучение пословиц, поговорок, загадок).

5. Социально-практическое направление, предполагающее включение младших школьников в общественно значимую деятельность по сохранению и развитию национальной культуры (социальные проекты, волонтерская деятельность, экологические акции).

Процессуальный компонент модели определяет формы, методы и средства формирования национального самосознания во внеурочной деятельности. Основные формы организации внеурочной деятельности представлены ниже.

1. Клубы и кружки национально-культурной направленности («Родные истоки», «Народные умельцы», «Живая история» и др.).
2. Событийные мероприятия (фестивали, праздники, конкурсы, выставки).
3. Проектная и исследовательская деятельность по изучению национальной культуры.
4. Экскурсионно-экспедиционная деятельность (экскурсии в музеи, по историческим местам, этнографические экспедиции).
5. Игровая деятельность (народные игры, игры-путешествия, сюжетно-ролевые игры).

Методы формирования национального самосознания во внеурочной деятельности включают:

- 1) методы активизации эмоционально-ценностной сферы (беседы, дискуссии, метод эмоционального погружения, метод «переживания» ценностей);
- 2) методы познания национальной культуры (проблемное обучение, эвристический метод, метод моделирования, метод проектов);
- 3) методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнения, метод создания воспитывающих ситуаций, игровой метод);
- 4) методы стимулирования и мотивации деятельности (соревнование, поощрение, общественное мнение).

Средствами формирования национального самосознания выступают:

- 1) материальные носители национальной культуры (предметы быта, национальные костюмы, музыкальные инструменты, изделия народных промыслов);

- 2) произведения национального искусства (литература, музыка, живопись, скульптура, архитектура);
- 3) информационно-коммуникационные средства (виртуальные экскурсии, электронные образовательные ресурсы, мультимедийные презентации);
- 4) национальное культурное пространство (музеи, выставки, галереи, исторические и культурные памятники).

Процессуальные характеристики модели определяют этапы формирования национального самосознания младших школьников во внеурочной деятельности. Рассмотрим их.

1. Мотивационно-ориентировочный этап (1 класс): создание эмоционально-положительного отношения к национальной культуре, пробуждение интереса к истории, традициям, обычаям своего народа, первичное ознакомление с элементами национальной культуры.

2. Познавательно-ценностный этап (2 класс): расширение и углубление знаний о национальной культуре, истории, традициях; формирование эмоционально-ценностного отношения к национальным ценностям, развитие чувства национальной гордости.

3. Деятельностно-практический этап (3 класс): включение младших школьников в различные виды национально-культурной деятельности, формирование умений и навыков практического участия в сохранении и развитии национальной культуры.

4. Рефлексивно-творческий этап (4 класс): развитие способности к творческому преобразованию и обогащению национальной культуры, создание собственных проектов и творческих продуктов на основе национально-культурных традиций.

Результативно-оценочный компонент модели включает критерии, показатели и уровни сформированности национального самосознания младших школьников, а также диагностический инструментарий для их определения.

Критерии сформированности национального самосознания соответствуют его структурным компонентам, они представлены ниже.

1. Когнитивный критерий, определяющий уровень знаний о национальной культуре, истории, традициях, символике, национальных героях. Показателями данного критерия выступают:

- полнота и системность знаний о национальной культуре;
- осознание своей национальной принадлежности;
- понимание сущности и значения национальных традиций, обычаев и ценностей.

2. Аффективный критерий, характеризующий эмоционально-ценностное отношение к национальной культуре. Показателями данного критерия являются:

- эмоциональное отношение к своей национальной принадлежности;
- интерес к национальной культуре, истории, традициям;
- чувство национальной гордости и достоинства.

3. Поведенческий критерий, отражающий практическое участие в национально-культурной деятельности. Показателями данного критерия являются:

- активность участия в мероприятиях национально-культурной направленности;
- соблюдение национальных традиций и обычаев в повседневной жизни;
- способность к творческому преобразованию и обогащению национальной культуры.

На основе вышеуказанных критериев и показателей определены уровни сформированности национального самосознания младших школьников:

1) низкий уровень: фрагментарные, разрозненные знания о национальной культуре; неустойчивый интерес к национально-культурным

ценностям; пассивное, эпизодическое участие в национально-культурной деятельности;

2) средний уровень: достаточные, но несистемные знания о национальной культуре; ситуативно-положительное отношение к национально-культурным ценностям; периодическое участие в национально-культурной деятельности по побуждению взрослых;

3) высокий уровень: системные, глубокие знания о национальной культуре; устойчиво-положительное отношение к национально-культурным ценностям; активное, творческое участие в национально-культурной деятельности по собственной инициативе.

Диагностический инструментарий для определения уровня сформированности национального самосознания младших школьников включает: 1) методики диагностики когнитивного компонента: тестовые задания, анкеты, беседы, метод незаконченных предложений, картографирование знаний; 2) методики диагностики аффективного компонента: проективные методики «Я и моя страна», «Гордость за свой народ», методика ценностных ориентаций, адаптированная для младших школьников, цветовой тест отношений; 3) методики диагностики поведенческого компонента: педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности, метод экспертных оценок, портфолио достижений.

Педагогические условия эффективной реализации модели формирования национального самосознания младших школьников во внеурочной деятельности представлены ниже.

1. Создание культуросообразной образовательной среды, насыщенной элементами национальной культуры, обеспечивающей погружение младших школьников в контекст национально-культурных традиций.

2. Организация субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса на основе диалога, сотрудничества, уважения и принятия национально-культурных особенностей каждого.

3. Интеграция различных видов деятельности (познавательной, художественно-эстетической, игровой, трудовой, коммуникативной) в процессе формирования национального самосознания.

4. Использование активных и интерактивных форм и методов организации внеурочной деятельности, стимулирующих эмоциональное переживание и практическое освоение национально-культурных ценностей.

5. Обеспечение преемственности и системности в формировании национального самосознания на разных этапах начального образования.

6. Включение родителей в процесс формирования национального самосознания младших школьников, координация воспитательных воздействий семьи и школы.

Практическая реализация структурно-функциональной модели формирования национального самосознания младших школьников во внеурочной деятельности предполагает разработку и внедрение программы внеурочной деятельности «Мы – наследники традиций», которая включает четыре взаимосвязанных модуля.

1. Модуль «История родного края» (1 класс), направленный на изучение истории малой родины, исторических событий, национальных героев.

2. Модуль «Национальные традиции и обычаи» (2 класс), ориентированный на изучение и воспроизведение национальных традиций, обычаев, обрядов и праздников.

3. Модуль «Сокровища национальной культуры» (3 класс), предполагающий знакомство с достижениями национальной культуры в различных сферах искусства.

4. Модуль «Я – наследник национальных традиций» (4 класс), направленный на включение младших школьников в творческую деятельность по сохранению и развитию национальной культуры.

Каждый модуль включает различные формы организации внеурочной деятельности: кружковые занятия, проектную деятельность, экскурсии,

праздники, фестивали, конкурсы, выставки. Важным элементом программы является портфолио «Путешествие в мир национальной культуры», которое ведет каждый учащийся, фиксируя свои достижения, впечатления, творческие работы.

Реализация структурно-функциональной модели формирования национального самосознания младших школьников во внеурочной деятельности позволяет достичь следующих результатов:

- 1) формирование системы знаний о национальной культуре, истории, традициях, символике, национальных героях;
- 2) развитие эмоционально-ценностного отношения к национальной культуре, чувства национальной гордости и достоинства;
- 3) формирование умений и навыков практического участия в сохранении и развитии национальной культуры;
- 4) развитие творческих способностей в области национально-культурной деятельности;
- 5) формирование национально-культурной идентичности как основы личностного самоопределения младшего школьника.

Таким образом, разработанная структурно-функциональная модель формирования национального самосознания младших школьников во внеурочной деятельности представляет собой целостную систему, включающую взаимосвязанные компоненты, поэтапную реализацию которой обеспечивает эффективное решение задачи формирования национального самосознания обучающихся начальной школы.

Представленная модель может быть использована в практике начального общего образования для разработки программ внеурочной деятельности, направленных на формирование национального самосознания младших школьников, а также для проектирования воспитательной системы школы в целом.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методического обеспечения процесса формирования национального

самосознания младших школьников во внеурочной деятельности, апробацией и экспериментальной проверкой эффективности предложенной модели, а также с изучением особенностей формирования национального самосознания в условиях поликультурной образовательной среды.

Литература

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 168 с.
2. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. Москва : Просвещение, 2010. 223 с.
3. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Поштарева Татьяна Витальевна. Владикавказ, 2009. 404 с.
4. Байбородова Л. В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей. Москва : Просвещение, 2014. 177 с.
5. Супрунова Л. Л. Поликультурное образование: учебник для студ. учреждений высш. проф. Образования. Москва: Академия, 2013. 240 с.
6. Джуринский А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум. Москва : Юрайт, 2016. 257 с.
7. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении: научно-метод. пособие. Москва : Эйдос, 2013. 73 с.
8. Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы : монография. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 296 с.
9. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. 352 с.

10. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Москва : Просвещение, 2009. 24 с.
11. Асмолов А. Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. Москва : Смысл, 2007. 528 с.
12. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. Москва : Народное образование, 1999. 208 с.
13. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1977. 304 с.
14. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Академия, 2006. 400 с.
15. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
16. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 2000. 112 с.

Аннотация

Моисеенко К.Н. Структурно-функциональная модель формирования национального самосознания младших школьников во внеурочной деятельности: таксономия целей, процессуальные характеристики и критериально-диагностический инструментарий

В статье представлена структурно-функциональная модель формирования национального самосознания младших школьников во внеурочной деятельности. На основе системного и аксиологического подходов разработана таксономия образовательных целей, направленных на поэтапное развитие когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов национального самосознания. Охарактеризованы процессуальные особенности реализации модели в контексте внеурочной деятельности с учетом принципов

культуросообразности, диалогичности, субъектности и интеграции. Представлен критериально-диагностический инструментарий оценки уровня сформированности национального самосознания у обучающихся младшего школьного возраста, включающий когнитивный, аффективный и поведенческий критерии с соответствующими показателями. Определены педагогические условия эффективной реализации модели и сформулированы практические рекомендации по ее внедрению в образовательный процесс начальной школы.

Ключевые слова: национальное самосознание, младший школьник, структурно-функциональная модель, внеурочная деятельность, таксономия целей, критериально-диагностический инструментарий, культурная идентичность, системный подход.

Summary

Moiseenko K.N. Structural and functional model of forming national self-consciousness in primary school children during extracurricular activities: taxonomy of goals, procedural characteristics and criteria-diagnostic tools

The article presents a structural-functional model for the formation of national self-consciousness in younger schoolchildren during extracurricular activities. Based on systemic and axiological approaches, a taxonomy of educational goals aimed at the gradual development of cognitive, emotional-value and activity components of national self-consciousness has been developed. The procedural features of the model implementation in the context of extracurricular activities are characterized, taking into account the principles of cultural conformity, dialogicity, subjectivity and integration. Criteria and diagnostic tools for assessing the level of formation of national self-consciousness in primary school students are presented, including cognitive, affective and behavioral criteria with corresponding indicators. The pedagogical conditions for the effective implementation of the model are determined and practical recommendations for its implementation in the educational process of primary school are formulated.

Key words: national self-consciousness, primary school student, structural and functional model, extracurricular activities, taxonomy of goals, criteria and diagnostic tools, cultural identity, systematic approach.

А.А. Никулина
(г. Горловка, РФ)

УДК 37.015.3

**СОЦИАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ:
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИНСТИТУТОВ, СЕМЕЙ И
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
СЛУЖБ**

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственных заданий Министерства просвещения Российской Федерации: (№1024122500024-1-5.3.1;6.2.3;6.2.1;5.1.1) по теме «Механизмы обеспечения безопасности детства в контексте социально-культурных изменений во взаимодействии социальных институтов, семей и детей с разной социальной активностью» и (№1024122500031-1-6.5.1.) по теме «Научное проектирование модели выездной психолого-педагогической службы».

В современном обществе вопросы обеспечения безопасности и социального благополучия детей приобретают все большую актуальность. Быстрые социальные изменения, технологический прогресс и новые формы коммуникации создают как возможности для развития, так и риски для подрастающего поколения. В условиях динамично меняющейся социальной среды особое значение приобретает взаимодействие различных институтов – семей, образовательных учреждений и специализированных психолого-педагогических служб – в обеспечении защиты прав и интересов детей. Данная статья посвящена анализу современных тенденций в сфере социальных изменений и их влияния на безопасность детей, а также роли и эффективности взаимодействия между ключевыми субъектами, ответственными за формирование безопасной и поддерживающей среды для развития молодого поколения.

Влияние социальных изменений на детей и их развитие является важной областью исследований в современной педагогике и психологии. Быстрые социальные трансформации, такие как урбанизация, глобализация, развитие цифровых технологий и трансформация института семьи, существенно влияют на психологическое и социальное развитие детей. Согласно исследованиям В. В. Давыдова [1], социальные изменения могут как способствовать развитию новых навыков и компетенций у детей, так и создавать дополнительные риски, связанные с информационной перегрузкой, потерей традиционных ценностей и ростом уровня стрессовых ситуаций. Например, внедрение цифровых технологий в повседневную жизнь способствует развитию новых форм коммуникации и обучения, однако одновременно увеличивает риск кибербуллинга, зависимости и утраты личной безопасности [8].

Понятие безопасности детей включает в себя не только физическую защиту от травм и насилия, но и психологическую, социальную и информационную безопасность. Согласно Конвенции ООН о правах ребенка (1989) [2], безопасность предполагает создание условий, при которых ребенок может развиваться в благоприятной среде, свободной от угроз и опасностей. Основные составляющие безопасности детей включают: физическую безопасность (защита от травм и насилия); психологическую безопасность (защита от психологического давления и травмирующих ситуаций); информационную безопасность (защита от негативного воздействия информации и киберугроз) и социальную безопасность (гарантированный доступ к образованию, медицинской помощи и социальной поддержке) [9]. В современном обществе особое значение приобретает комплексный подход к обеспечению безопасности детей, который предполагает взаимодействие различных социальных институтов, таких как семья, школа и государственные службы, для создания безопасной среды развития.

Институты, обеспечивающие безопасность детей, играют важную роль в формировании условий для полноценного развития и защиты прав ребенка.

Среди них особое место занимают институт семьи, образовательные учреждения и специализированные психолого-педагогические службы. Каждый из этих элементов системы взаимодействует и дополняет друг друга, создавая комплексную систему защиты и поддержки детей.

Семья является основным институтом социализации и первым источником безопасности для ребенка. В семейной среде формируются базовые ценности, нормы поведения и эмоциональная привязанность, что способствует развитию психологической устойчивости и чувства безопасности у ребенка [5]. Семья обеспечивает физическую безопасность, заботу, воспитание и поддержку, а также выступает в роли первого защитника от внешних угроз. Исследования показывают, что стабильность и гармония в семье значительно снижают риски возникновения психологических и социальных проблем у детей [7]. В то же время, семейные институты сталкиваются с вызовами, связанными с социальными изменениями, такими как рост числа разводов, изменение семейных ролей и экономические трудности, что требует повышения уровня поддержки семейных структур со стороны государства и общества.

Образовательные учреждения также выполняют важную функцию в обеспечении безопасности детей. Школы и детские сады не только предоставляют знания и навыки, но и создают безопасную среду для социализации, развития и профилактики различных рисков. Согласно исследованиям, образовательные учреждения могут выступать как площадки для выявления и предотвращения насилия, кибербуллинга и других угроз [3]. В рамках системы образования реализуются программы профилактики, обучения навыкам безопасного поведения и формирования толерантности. Кроме того, школа является связующим звеном между семьей и внешней средой, что способствует более эффективной защите ребенка.

Проанализировав планы работ школ и учреждений дополнительного образования города Горловки по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, показывает, что его основная цель – создание

условий для обеспечения психолого-педагогической и физической безопасности детей через организацию мероприятий, профилактическую работу и развитие детских и молодежных сообществ, кружков, движений и объединений. Так, среди таких мероприятий можно выделить следующие: классные часы «Твоя безопасность», «Безопасность в социальных сетях», «Предупреждение экстремизма»; информационно-просветительская работа с родителями: по социальным вопросам, вопросам безопасности, психологического благополучия, профилактики вредных привычек и правонарушений и т.д.; по организации летнего отдыха и досуга детей; проведение месячника безопасности жизнедеятельности (профилактика ДТП, пожарной безопасности, экстремизма, терроризма, беседы, классные часы по правилам дорожного движения, правилам безопасности); организация рейдов по проверке наличия схем безопасного маршрута и наличия светоотражающих элементов у обучающихся. В том числе происходит систематическое размещение информации на сайтах образовательных учреждений или информирование в родительских чатах.

Как мы видим, что ключевым звеном, способствующему эффективному решению в достижении безопасности детства, – является обеспечение системной работы по взаимодействию с родителями, педагогами и специалистами психолого-педагогической службы, что необходимо для формирования единого подхода к реализации поставленной цели. Без постоянного обмена информацией и совместных действий риск возникновения кризисных ситуаций возрастает.

Особого внимания заслуживает индивидуальный подход и выявление личностных особенностей детей, что важно для своевременного реагирования на возможные психологические кризисы или риски, где значимая роль отводится профилактическим мероприятиям, направленных не только на профилактику негативных явлений, но и на развитие эмоциональной грамотности, стрессоустойчивости и навыков саморегуляции у детей [6].

Таким образом, для повышения уровня психолого-педагогической безопасности детства целесообразно, на наш взгляд, осуществлять на регулярной основе следующие мероприятия и действия:

- 1) регулярное проведение тренингов и мастер-классов для педагогов и родителей по вопросам психологической поддержки, выявления признаков психологического неблагополучия и методов профилактики травмирующих ситуаций;
- 2) организация тематических мероприятий, направленных на развитие эмоциональной грамотности, стрессоустойчивости и навыков саморегуляции у детей;
- 3) создание системы поддержки детей, включающей консультации психолога, работу с группами поддержки и кризисными ситуациями;
- 4) активное вовлечение детских объединений в проекты по развитию толерантности, межличностных отношений и профилактике агрессии и насилия;
- 5) обеспечение постоянного взаимодействия между педагогами, психологами, родителями и социальными службами для своевременного реагирования на возникающие проблемы.

Такие меры помогут не только усилить профилактическую работу, но и создать более безопасную и поддерживающую среду для развития ребенка, снизить риски психологических травм и обеспечить его психолого-педагогическую безопасность.

Специализированные психолого-педагогические службы представляют собой важный элемент системы обеспечения безопасности детей, особенно в случаях кризисных ситуаций, психологических травм или нарушений развития. Эти службы осуществляют диагностику, консультирование, профилактическую работу и реабилитацию детей и их семей. В выездных формах работы специалисты могут оперативно реагировать на ситуации, связанные с насилием, жестокостью, травмами или социальным отчуждением [4]. Их деятельность способствует раннему выявлению проблем, оказанию

своевременной помощи и профилактике негативных последствий для развития ребенка. Важным аспектом является межведомственное взаимодействие, которое обеспечивает комплексный подход к обеспечению безопасности ребенка.

Таким образом, институты семьи, образовательных учреждений и психолого-педагогических служб формируют систему, направленную на создание безопасной среды для детей. Их взаимодействие и координация позволяют более эффективно реализовать права ребенка, обеспечить его защиту и создать условия для гармоничного развития. В условиях современных социальных вызовов необходимо совершенствовать механизмы взаимодействия этих институтов, внедрять инновационные подходы и повышать профессиональный уровень специалистов, работающих с детьми [9].

Литература

1. Ждан А. Н. Теория развивающего обучения В. В. Давыдова в контексте культурно-деятельностного подхода // Развитие личности. 2015. – №3. – Текст: электронный // Киберленинка : сайт. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-razvivayuschego-obucheniya-v-v-davydova-v-kontekste-kulturno-deyatelnostnogo-podhoda> (дата обращения: 09.06.2025).

2. Конвенция о правах ребенка // Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок четвертая сессия, Дополнение №49 (A/44/49). – Текст: электронный // ООН : сайт. – URL : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 09.06.2025).

3. Макарова О. А., Панькина И. М., Волчецкая Т. С., Осипова Е. В. Методические рекомендации по профилактике травли (буллинга) и социализации детей : учебное электронное издание.– Текст: электронный // Алтайский институт развития образования имени А. М. Топорова : сайт. –

URL : <https://iro22.ru/wp-content/uploads/2024/08/metodicheskie-rekomendacii-po-profilaktike-travli-i-socializacii-detej.pdf> (дата обращения: 09.06.2025).

4. Киселева А. В., Шахурдина З. С., Иванова Т. Ф., Козлова М. В. Организация работы по профилактике и выявлению случаев насилия и жестокого обращения над несовершеннолетними. Якутск : Дом печати, 2022. 51 с.

5. Падун М. А. Регуляция эмоций и эмоциональная безопасность ребенка в семье // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 27–35.

6. Щетинина М. В. Психологическое сопровождение обучающихся «группы риска» в условиях общеобразовательного учреждения. – Текст : электронный // Вестник науки : сайт. – URL: <https://www.vestnik-nauki.rf/article/24075> (дата обращения: 09.06.2025).

7. Guy-Evans O. Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory // Simply Psychology. – Текст: электронный // ResearchGate : сайт. – URL : https://www.researchgate.net/publication/383500583_Bronfenbrenner's_Ecological_Systems_Theory (дата обращения: 09.06.2025).

8. Kowalski R. M., Giumetti G. W., Schroeder A. N., Lattanner M. R. Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth // Psychological Bulletin. 2014. July. № 140(4). P. 1073–1137.

9. Lansdown G. The realisation of children's rights: The role of social work // Child & Family Social Work. 2005. № 10(3). P. 273–283.

Аннотация

Никулина А.А. Социальные изменения и безопасность детей: взаимодействие институтов, семей и специализированных психолого-педагогических служб

В статье рассматривается современное состояние социального окружения детей и влияние социальных изменений на их безопасность.

Особое внимание уделяется взаимодействию государственных институтов, семей и специализированных психолого-педагогических служб в обеспечении защиты и поддержки детей в условиях динамичных социальных трансформаций. Анализируются ключевые элементы механизмов взаимодействия, выявляются проблемы и предлагаются направления совершенствования совместной работы с целью повышения эффективности профилактики рисков и укрепления безопасности детей. Исследование подчеркивает необходимость комплексного подхода и гармонизации действий различных институтов в интересах благополучия и развития подрастающего поколения.

Ключевые слова: социальные изменения, безопасность детей, социальные институты, семья, психолого-педагогические службы.

Summary

Nikulina A.A. Social change and child safety: interaction of institutions, families and specialized psychological and pedagogical services

The article analyzes the current state of children's social environment and the impact of social changes on their safety. Special attention is paid to the interaction of state institutions, families and specialized psychological and pedagogical services in ensuring the protection and support of children in the context of dynamic social transformations. The key elements of the interaction mechanisms are analyzed, problems are identified and directions for improving joint work are proposed in order to increase the effectiveness of risk prevention and strengthen the safety of children. The study highlights the need for an integrated approach and harmonization of the actions of various institutions in the interests of the well-being and development of the younger generation.

Key words: social change, child safety, social institutions, family, psychological and pedagogical services.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ БЕСКОНФЛИКТНОСТИ

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№1024122500038-4-5.3.1) по теме «Теоретические и методологические основы педагогики бесконфликтности».

Характерным вектором современного российского образования выступает ориентация на всестороннее личностное развитие подрастающего поколения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. В этой связи образовательная среда всё чаще рассматривается не только как система передачи знаний, но и как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [8, 16]. В условиях роста социально-психологической напряжённости, трансформаций, цифровизации и др. факторов, характерных для современного общества, а также в контексте приоритетной направленности отечественного и мирового образования на педагогику бесконфликтности особо актуальной становится проблема обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

Благоприятная и психологически безопасная образовательная среда является условием, обеспечивающим стабильное качество физического, психического и социального здоровья участников образовательного процесса. Вместе с тем, в образовательной практике неизбежно возникают различного рода противоречия, нарушения взаимодействия, проявления агрессии и др. негативные явления, характеризующиеся понятием конфликт.

В современной психологии конфликт определяется как отношения между субъектами социального взаимодействия, характеризующиеся их противоборством на основе противоположно направленных мотивов, потребностей, интересов, целей, идеалов, установок, оценок и убеждений.

Несмотря на то, что основным содержанием конфликта выступает противоречие между участниками взаимодействия, и в классических, и в современных психологических исследованиях подчеркивается позитивная составляющая конфликта, заключающаяся в том, что конструктивное разрешение конфликтных ситуаций способствует развитию и росту участников конфликта. В таком понимании содержательный, конструктивный конфликт является продуктивной основой культурного, когнитивного и личностного развития.

Кроме того, конструктивное решение конфликтных ситуаций выступает одним из основных компонентов психологической безопасности образовательной среды. В свою очередь, конфликтологическая компетентность как способность к конструктивному разрешению конфликтов тесно связана с уровнем развития эмоционального интеллекта всех субъектов педагогического взаимодействия. Таким образом, эмоциональный интеллект выступает и значимым ресурсом обеспечения психологической безопасности образовательной среды, и необходимым условием конструктивного взаимодействия в педагогических конфликтах.

В современной психологии эмоциональный интеллект определяется как способность распознавать, понимать и регулировать как собственные эмоции, так и эмоции других людей [19]. Среди наиболее значимых исследований эмоционального интеллекта следует выделить:

- работы Э. Торндайка, Дж. Гилфорда, Г. Ю. Айзенка и др., в которых эмоциональный интеллект рассматривается в контексте изучения социального интеллекта и определяется в общем виде как способность понимать других и действовать мудро в человеческих отношениях [1];
- работы П. Сэловея и Дж. Майера, которые ввели понятие эмоционального интеллекта, определяемого как способность воспринимать, понимать и регулировать эмоции свои и других людей, а также использовать эмоциональную информацию для управления мышлением и поведением [19];

- модель Д. Гоулмана и Р. Бар-Он, в рамках которой эмоциональный интеллект представляется сложным психическим образованием, имеющим одновременно когнитивную и личностную природу [6, 17];
- работы отечественных ученых Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, в которых выдвигается идея о том, что мышление представляет собой единство эмоционального и рационального, причем это единство содержится внутри самих эмоций, как и внутри интеллекта [12];
- концепцию эмоционального интеллекта В. Н. Люсина [15] и др.

В современных исследованиях эмоционального интеллекта утверждается идея о связи аффекта и интеллекта в познании и деятельности. Так, в работах М. А. Манойловой эмоциональный интеллект рассматривается как целостный конструкт, объединяющий когнитивные, эмоциональные и регуляторные личностные свойства и способности, обеспечивающие осознание, принятие и регуляцию состояний и чувств других людей и своих собственных, опосредующие уровень продуктивности деятельности, успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие человека [11]. В исследовании Д. В. Ушакова эмоциональный интеллект рассматривается как рефлексивная способность, благодаря которой человек может понимать свои эмоции и эмоции других людей и, в целом, задача эмоционального интеллекта состоит в том, чтобы помочь рациональной системе поведения использовать эмоциональность для решения задач [15]. Похожее понимание эмоционального интеллекта отражается в работах Г. Г. Гарсковой: результатом работы эмоционального интеллекта является принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл [5].

По мнению Д. В. Люсина, эмоциональный интеллект является способностью к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими и имеет двойственную природу: с одной стороны он связан с личностными характеристиками, с другой стороны – с когнитивными способностями. При этом личностные характеристики, коррелирующие со способностями к пониманию и

управлению эмоциями, не входят в конструкт эмоционального интеллекта, а являются лишь предпосылками его развития [15].

Одной из основных задач психолого-педагогического сопровождения в образовательной среде является создание условий, обеспечивающих психологическую безопасность образовательной среды, которая определяется как состояние защищенности личности от психологического насилия, обеспечивающее комфортное взаимодействие и развитие участников образовательного процесса. Исследования показывают, что психологически безопасная образовательная среда способствует снижению уровня стресса, повышению мотивации к обучению и улучшению академической успеваемости [7]. По сути данные характеристики образовательной среды и составляют основное содержание педагогики бесконфликтности – подхода, направленного на создание гармоничного образовательного пространства, обеспечивающего условия для физического, психического и социального здоровья, а также способствующего психологическому благополучию участников образовательного процесса.

Важным ресурсом обеспечения психологической безопасности в образовательной среде выступает именно эмоциональный интеллект, который способствует созданию атмосферы доверия, уважения и поддержки, что снижает риск возникновения психологического насилия, способствует адаптации к новым условиям, повышает уровень удовлетворенности участников образовательного процесса [3].

Результаты исследований показывают, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует снижению агрессивного поведения, росту эмпатии, повышению уровня социальной адаптации, развитию навыков конструктивного общения и стрессоустойчивости. Наличие у педагога высокого уровня эмоционального интеллекта позволяет ему своевременно выявлять эмоциональные трудности учащихся и оказывать им поддержку. Эмоционально компетентный преподаватель способен выстраивать доверительные и поддерживающие отношения с учениками, что снижает

уровень стресса и создаёт благоприятную атмосферу в классе [4, 13, 18]. Кроме того, развитие эмоционального интеллекта у преподавателей способствует снижению уровня профессионального выгорания и повышению уровня удовлетворенности профессиональной деятельностью, что также положительно влияет на психологическую безопасность образовательной среды [14].

Бесконфликтность в образовательной среде означает способность участников взаимодействовать без возникновения деструктивных конфликтов, что достигается через развитие навыков эффективной коммуникации, эмпатии и саморегуляции. Эти навыки тесно связаны с компонентами эмоционального интеллекта, что подчеркивает его значимость в обеспечении бесконфликтного взаимодействия.

Развитый эмоциональный интеллект способствует эффективному решению межличностных конфликтов, снижает уровень агрессии и напряжённости в коммуникации, позволяет субъектам взаимодействия контролировать негативные реакции и находить конструктивные пути решения проблем. При этом конфликт не подавляется, а используется для создания диалога, поиска компромиссов и формирования культуры обратной связи.

Результаты современных исследований показывают, что высокий уровень эмоционального интеллекта у учащихся и преподавателей коррелирует с более низким уровнем агрессии, лучшей социальной адаптацией и высоким уровнем удовлетворенности межличностными отношениями. Так, в исследовании Н. А. Алексеевой было установлено, что студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта демонстрируют более конструктивные стратегии разрешения конфликтов и обладают лучшими коммуникативными навыками. Эмоциональный интеллект способствует снижению уровня буллинга, повышению уровня эмпатии и улучшению общего психологического климата в образовательной среде [2]. В исследовании Е. Л. Захаровой, С. В. Андросовой обнаружено, что развитие эмоционального интеллекта у учащихся способствует повышению их способности к саморегуляции и

снижению уровня конфликтности [7]. Кроме того, развитие эмоционального интеллекта способствует снижению уровня тревожности и повышению самооценки, что также способствует бесконфликтному взаимодействию в образовательной среде [8].

Внимание ученых вызывает изучение эмоционального интеллекта и в связи с проблемой агрессии. В исследованиях Ю. А. Кочетовой, М. В. Климаковой показано, что эмоциональный интеллект является структурой, тесно связанной с агрессией и регулирующей ее проявления через способности управлять своими эмоциями, в том числе и косвенно, путем понимания их. Понимание эмоций позволяет воспринимать и идентифицировать их, а также их изменения и, тем самым, эффективно регулировать свою агрессивную реакцию [9].

Таким образом, значимая роль, которую играет эмоциональный интеллект в контексте психологической безопасности и конструктивного решения педагогических конфликтов, актуализирует проблему формирования эмоциональной культуры современного образовательного пространства. Развитие эмоционального интеллекта в образовательной среде может быть достигнуто через внедрение различных программ и методик, направленных на развитие эмоциональной компетентности у учащихся и преподавателей. Наиболее эффективные практики развития эмоционального интеллекта направлены на развитие самосознания и саморегуляции, навыков управления эмоциями и эффективной коммуникации, обучение эмпатии и межличностным отношениям и включают использование эмоционально насыщенных учебных материалов, создание эмоционально поддерживающей образовательной среды, использование игровых методов и др. [3, 10].

В настоящее время происходит активное внедрение в российские образовательные учреждения специализированных программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта: программ социально-эмоционального обучения, программ психологической поддержки и тренингов, ориентированных на развитие soft skills и др. Кроме того,

перспективным направлением является интеграция эмоционального интеллекта в систему подготовки и повышения квалификации педагогов, а также в содержание образовательных стандартов.

Таким образом, эмоциональный интеллект представляет собой ключевой ресурс для обеспечения бесконфликтного и психологически безопасного образовательного пространства. Современные исследования подчёркивают его значимость как в развитии гармоничных межличностных отношений, так и в профилактике эмоционального выгорания, тревожности и агрессивного поведения. Для полноценной реализации потенциала эмоционального интеллекта в системе образования необходимо комплексное внедрение соответствующих программ, повышение квалификации педагогов и усиление внимания к эмоциональной культуре всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
2. Алексеева Н. А. Эмоциональный интеллект как средство профилактики буллинга в школе // Школьный психолог. 2017. № 4. С. 25–31.
3. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: теоретико-эмпирическое исследование. СПб. : Речь, 2002. 312 с.
4. Ветрова А. С. Эмоциональный интеллект студентов и особенности их конфликтного поведения // Психологическая наука и образование. 2021. № 4. С. 62–69.
5. Гарскова Г. Г. Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуру // Ананьевские чтения – 99 : 40-летие создания в С.-Петербур. (Ленингр.) ун-те первой в стране лаб. индустр. (инженер.) психологии : тез. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. А. Крылова. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. С. 212–119.

6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект [ценное практическое руководство по развитию и совершенствованию эмоций человека]. Пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва, Владимир : АСТ, ВКТ, 2009. 478 с.

7. Захарова Е. Л., Андросова С. В. Эмоциональный интеллект как фактор психологической безопасности студентов // Психология и педагогика в XXI веке. 2017. № 2. С. 101–105.

8. Зинченко Ю. П. Психологическая безопасность как предмет научного исследования // Научные исследования и разработки. 2011. № 1 (2). С. 6–15.

9. Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Эмоциональный интеллект и агрессия в зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 29–36.

10. Кузьменко И. В. Эмоциональная культура как основа взаимодействия участников образовательного процесса // Наука и образование в современном вузе: вектор развития : сб. мат-лов науч.-практ. конф. Шуя : Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2020. С. 95–99.

11. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков : ПГПИ, 2004. 60 с.

12. Марцинковская Т. Д. Категория переживания в психологии и философии. под ред. Т. Д. Марцинковской. Москва : Прометей, 2004. 456 с.

13. Петухова Е. Н. Связь эмоционального интеллекта и агрессивного поведения подростков // Психология и образование. 2019. № 3. С. 78–85.

14. Сергеев И. В., Якунин В. А. Эмоциональный интеллект и профессиональное выгорание педагогов // Образование и наука. 2012. № 2 (94). С. 56–63.

15. Социальный и эмоциональный интеллект : От процессов к измерениям. под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 351 с.

16. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

17. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory // Handbook of emotional intelligence. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.

18. Brackett M. A., Rivers M. A. Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning // International Handbook of Emotions in Education. 2014. P. 368–388.

19. Mayer J. D. What is emotional intelligence? // Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications. New York : Basic Books, 1997. P. 3–31.

Аннотация

Новикова Н.В. Психологические аспекты педагогики бесконфликтности

В статье рассматривается проблема формирования современной образовательной среды как средства всестороннего развития участников образовательного процесса. Подчеркивается позитивная составляющая конструктивного конфликта, выступающего продуктивной основой культурного, когнитивного и личностного развития. Представлены результаты современных исследований, в которых показана значимость эмоционального интеллекта как ключевого ресурса формирования психологической безопасности образовательной среды и способности субъектов педагогического взаимодействия к конструктивному решению конфликтов.

Ключевые слова: психологическая безопасность образовательной среды, конструктивный конфликт, конфликтологическая компетентность, эмоциональный интеллект.

Summary

Novikova N.V. Psychological aspects of conflict-free pedagogy

The article examines the problem of forming a modern educational environment as a means of comprehensive development of participants in the educational process. The positive component of constructive conflict, which serves as a productive basis for cultural, cognitive and personal development, is emphasized. The results of modern studies are presented, which show the importance of emotional intelligence as a key resource for forming psychological safety in the educational environment and the ability of subjects of pedagogical interaction to resolve conflicts constructively.

Key words: psychological safety of the educational environment, constructive conflict, conflictological competence, emotional intelligence.

Е.К. Распутько
(г. Горловка, РФ)

УДК 821.161.1

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА АЛЕКСЕЯ НИКОЛАЕВИЧА ТОЛСТОГО

Современное высшее образование переживает период активной цифровой трансформации, что неизбежно влияет на методы преподавания гуманитарных дисциплин, включая русскую литературу. Традиционные подходы к изучению классических произведений, основанные на чтении текстов, лекциях и семинарских дискуссиях, сталкиваются с новыми вызовами: снижением читательской активности студентов, преобладанием клипового мышления, предпочтением визуального восприятия информации над текстовым. В этих условиях интеграция информационных технологий (ИТ) в преподавание русской классики становится не просто желательной, а необходимой составляющей образовательного процесса.

Целью данной статьи является анализ возможностей применения ИТ в преподавании русской классической литературы в вузе, выявление эффективных цифровых инструментов и методов, а также демонстрация их

практической реализации на примере изучения творчества Алексея Николаевича Толстого. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации традиционного курса литературы к современным образовательным реалиям, обеспечивая при этом сохранение глубины анализа и культурной ценности изучаемого материала.

Цифровая трансформация курса русской литературы может осуществляться по нескольким направлениям, каждое из которых решает конкретные педагогические задачи: повышение мотивации студентов, упрощение восприятия сложных текстов, развитие аналитических навыков и организация эффективной обратной связи.

Одним из ключевых направлений интеграции ИТ является использование мультимедийных технологий для сопровождения лекционного и семинарского материала. Презентации в PowerPoint, Canva или Prezi позволяют визуализировать ключевые аспекты произведения, такие как исторический контекст, биография автора, структура текста, система образов. Например, при изучении романа А. Н. Толстого «Пётр Первый» целесообразно использовать интерактивные временные линии, отображающие этапы правления Петра I, а также карты, иллюстрирующие географию событий. Включение аудио- и видеофрагментов (например, экранизаций произведений или документальных фильмов) способствует эмоциональному погружению студентов в эпоху, описанную в тексте.

Технологии дополненной реальности (AR) также находят применение в преподавании литературы. С помощью приложений, таких как HP Reveal, можно создавать интерактивные плакаты, где при наведении смартфона на изображение Петра I появляется информация о его реформах или отрывки из романа Толстого. Такие подходы делают изучение литературы более наглядным и запоминающимся [1].

Информационные технологии значительно расширяют возможности самостоятельной работы студентов. Электронные библиотеки (например, «ЛитРес», «Гоголь», «Русская литература») предоставляют доступ к текстам

произведений, критическим статьям, биографическим материалам. Платформы дистанционного обучения, такие как Moodle, Microsoft Teams, Google Classroom, позволяют размещать не только текстовые лекции, но и интерактивные упражнения, тесты, ресурсы для самостоятельной подготовки [3].

При изучении творчества А. Н. Толстого студенты могут выполнять задания, связанные с анализом исторического контекста. Например, задание на составление хронологической таблицы жизни и творчества писателя в Google Docs или разработка инфографики «Алексей Толстой и его литературные маски» (учитывая стилистическое разнообразие писателя – от «Гиперболоида инженера Гарина» до «Хождения по мукам») в Canva. Такие задания развивают не только литературные, но и цифровые компетенции студентов.

Интерактивные методы, реализуемые через цифровые инструменты, играют важную роль в повышении вовлеченности студентов. Онлайн-дискуссии в формате вебинаров (Zoom, Microsoft Teams) позволяют организовать обсуждение произведений с участием студентов из разных групп или даже вузов. Создание цифровых проектов, таких как видеоролики, подкасты, электронные читательские дневники, стимулирует творческий подход к изучению литературы [2].

Особую эффективность показывает использование инструментов для тестирования и опросов, таких как Google Forms, Яндекс.Форма, Kahoot!, Mentimeter. С их помощью можно проводить текущий или итоговый контроль знаний, а также собирать качественные данные по восприятию литературного материала. Например, при изучении биографии А. Н. Толстого можно предложить студентам пройти тест на знание ключевых фактов его жизни и творчества, а при работе с романом «Хождение по мукам» – организовать викторину на знание сюжета и персонажей.

Для оценки знаний студентов о творчестве А. Н. Толстого был разработан тест, размещённый в Яндекс.Формах (Приложение 1). Тест

включает 10 вопросов, охватывающих биографию писателя, его произведения, жанровые особенности, исторический контекст и литературный стиль. Вопросы представлены в формате одиночного и множественного выбора, что позволяет оценить как базовые знания, так и способность к анализу. После прохождения теста студентами результаты автоматически собираются и затем экспортируются в Microsoft Excel для дальнейшего анализа. Такой подход позволяет выявить пробелы в знаниях студентов, скорректировать план занятий и предложить дополнительные материалы для самостоятельной работы. Например, если большинство студентов затрудняются с вопросами о жанровых особенностях произведений Толстого, можно организовать дополнительный семинар с использованием мультимедийных презентаций и интерактивных заданий.

Статистический анализ данных показывает устойчивую тенденцию к снижению показателей при переходе от фабульного уровня восприятия к концептуальному. Особенно заметное падение наблюдается в области интерпретации художественных деталей, подтекста и авторской модальности, что свидетельствует о необходимости совершенствования методик развития читательской компетенции. Результаты исследования могут служить основой для разработки дифференцированного подхода к формированию навыков литературного анализа и совершенствования методик преподавания литературы (Приложение 2).

Технологии виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR) открывают новые возможности для погружения студентов в мир литературного произведения. Например, при изучении «Петра Первого» можно организовать виртуальную экскурсию по петровскому Петербургу с использованием Google Earth или специализированных приложений, таких как Roundme. Это позволяет студентам не только лучше понять исторический контекст, но и увидеть связь между реальными местами и художественным вымыслом [7].

Интеграция ИТ позволяет не только разнообразить формы подачи материала, но и улучшить систему оценки знаний и обратной связи. Цифровые платформы предоставляют преподавателю данные о прогрессе студентов: результаты тестов, время выполнения заданий, уровень вовлеченности [5]. Например, при изучении творчества А. Н. Толстого можно использовать Яндекс.Форму для проведения теста на знание биографии и произведений писателя, а затем анализировать результаты, строя диаграммы успеваемости и выявляя наиболее сложные вопросы.

Интеграция информационных технологий в преподавание русской классики представляет собой не просто современную тенденцию, но и необходимость, обусловленную изменением образовательной среды, цифровыми привычками студентов и растущей потребностью в интерактивном подходе. Творчество Алексея Николаевича Толстого – прекрасный пример материала, который можно осваивать на стыке чтения, анализа, визуализации и коммуникации.

Таким образом, использование мультимедийных технологий, интерактивных заданий, виртуальных экскурсий и цифровых форм оценки делает процесс изучения классики более продуктивным и привлекательным. Результатом становится не только лучшее освоение материала, но и формирование у студентов устойчивой познавательной мотивации, исследовательских навыков и интереса к русской литературе как части культурного наследия.

Литература

1. Валеева Н. В. Инновационные подходы к преподаванию литературы в цифровую эпоху. Казань : КФУ, 2021. 210 с.
2. Зиновьева М. Б. Цифровизация образования: вызовы и перспективы // Образование и наука. 2020. № 3. С. 12–20.
3. Павлова Е. А. Противоречия цифрового обучения в вузе // Вестник высшей школы. 2021. № 4. С. 85–90.

4. Сухомлинская Е. К. Литературное образование и цифровая эра // Педагогика. 2022. № 2. С. 43–49.
5. Федорова И. Р. Цифровая трансформация в преподавании филологических дисциплин // Вестник РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. № 5 (195). С. 71–77.
6. Чертков А. Н. Методика преподавания литературы в вузе: традиции и инновации. Москва : Высшая школа, 2017. 289 с.
7. Шадрина Е. В. Использование мультимедийных технологий в преподавании литературы // Филологический вестник. 2020. № 3. С. 56–62.

Аннотация

Распутько Е.К. Применение информационных технологий в обучении русской классической литературе в вузе на примере творчества Алексея Николаевича Толстого

В статье рассматриваются современные подходы к преподаванию русской классической литературы в высших учебных заведениях с использованием информационных технологий. Особое внимание уделяется методам цифровой трансформации традиционного курса литературы, способам повышения вовлеченности студентов и инструментам оценки их знаний. На примере изучения творчества А. Н. Толстого демонстрируются возможности интеграции цифровых образовательных технологий в учебный процесс.

Ключевые слова: русская классика, информационные технологии, А. Н. Толстой, интерактивные методы.

Summary

Rasputko E.K. The use of information technology in teaching Russian classical literature at the university on the example of the work of Alexei Nikolaevich Tolstoy

Key words: Russian classics, information technologies, A. N. Tolstoy, interactive methods.

Алексея Николаевича Толстого

1. В каком году родился Алексей Николаевич Толстой?
А. 1882. + Б. 1893.
В. 1878. Г. 1901.
2. Какие из этих произведений написал Алексей Толстой?
А. «Гиперболоид инженера Гарина». + Б. «Пётр Первый». +
В. «Война и мир». Г. «Хождение по мукам». +
3. Какой жанр соответствует произведению «Гиперболоид инженера Гарина»?
А. Приключенческий роман. Б. Социальная драма.
В. Фантастика + Г. Историческая хроника.
4. В каком произведении появляется герой Гарин?
А. «Гиперболоид инженера Гарина». + Б. «Хождение по мукам».
В. «Пётр Первый». Г. «Гадюка».
5. Кому посвящён роман «Пётр Первый»?
А. Ивану Грозному. Б. Александру II.
В. Петру I. + Г. Николаю I.
6. Из скольких частей состоит «Хождение по мукам»?
А. 2. Б. 3. +

В. 4.

Г. 5.

7. К какому литературному направлению А. Н. Толстой НЕ относится?

А. Реализм.

Б. Фантастика.

В. Постмодернизм. +

Г. Исторический роман.

8. Кто из писателей был современником А. Н. Толстого?

А. Ф. М. Достоевский.

Б. А. П. Чехов.

В. М. А. Булгаков. +

Г. А. С. Пушкин.

9. Где раскрыта тема Гражданской войны?

А. «Хождение по мукам». +

Б. «Пётр Первый».

В. «Сюжет с автоматом».

Г. «Невзоров на войне».

10. Что характеризует стиль А. Н. Толстого?

А. Полное следование реализму XIX века.

Б. Исключительно поэтический стиль.

В. Академическая отстраненность.

Г. Использование фантастики для социальной критики. +

Тест

можно

пройти

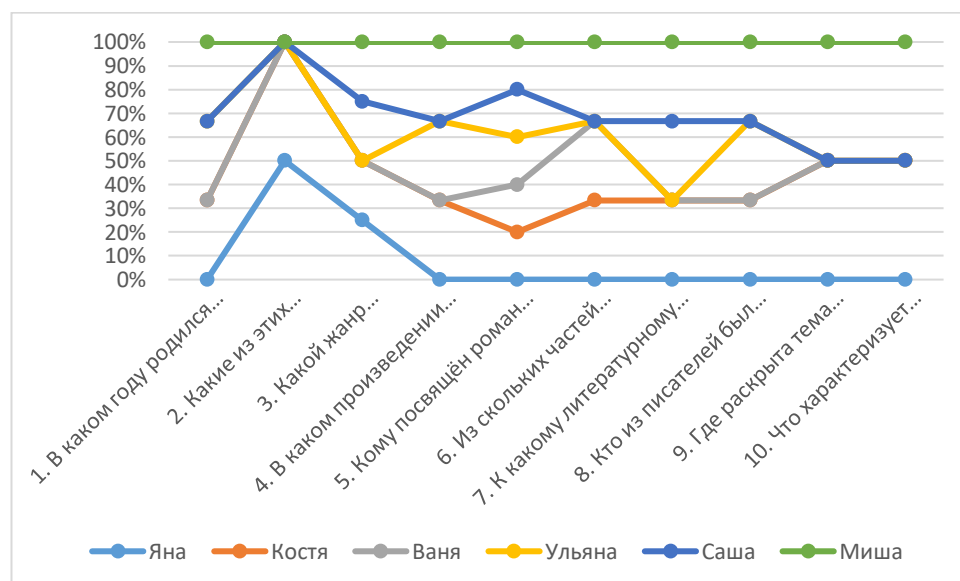
по

ссылке

<https://forms.yandex.ru/u/68591dde4936397e6f7dc230> .

Приложение 2.

Диаграмма полученных данных



УДК 378.1

К ВОПРОСУ АНТРОПОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: БУДУЩЕЕ УЖЕ СЕГОДНЯ?

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№1024122500030-2-5.3.1) по теме «Методологические основы интеграции естественно-научного и гуманитарного знания в исследовании проблем образования».

Каждая историческая эпоха, опираясь на достижения науки и соответствующий стиль мышления, формирует свое представление о мире. Сегодняшний образ мира складывается под влиянием роста творческих возможностей человека, цифровых технологий, интернета, искусственного интеллекта и медиа. В то же время, современный человек формируется в среде, где доступ к сети, «интернет вещей», гаджеты и интеграция человеческого и машинного интеллекта играют ключевую роль. По статистике, около 68,7% мирового населения используют интернет [7]. Сеть создала новую социокультурную среду, оказывающую всё большее влияние на людей. Развитие этой инфосферы не может быть отделено от образования.

В условиях цифровизации образования, перед педагогическими науками стоят важные задачи, связанные с сохранением человечности. В эпоху активного семиозиса симулякров, философы ощущают потерю человечности, «исчезновение человека» (Фуко) и глубину «антропологической катастрофы» (Мамардашвили), вызванной «одномерностью» (Маркузе) и «инструментальностью» (Врум) человека, его сведением даже не к «винтику», а к абстрактной «цифре». Этот процесс начался давно. Уже после Второй мировой войны философы (Барт, Бодрийяр, Франкл, Фромм, Хайдеггер) пытались определить современного человека, описать его характеристики – характеристики человека, утратившего что-то важное. Еще в XIX веке

А. А. Богданов говорил о необходимости «собирая человека», предвосхищая ощущение «разорванности» бытия. Не случайно XXIV Всемирный философский конгресс в Пекине был посвящен тому, как можно и нужно «учиться быть человеком».

Актуальность, насущная потребность такого поиска человека не просто как представителя биологического вида *homo sapiens*, а как человека принципиально нового масштаба, Человека с большой буквы была вербализована за 13 лет до конгресса в Китае российским педагогом и психологом Д. И. Фельдштейном: «мы живем в такое время, время глубоких исторически значимых преобразований, когда на первый план вышла проблема Человека как реального субъекта исторического процесса, способного к устойчивости, активной действенности, к решению сложных нестандартных задач с огромным количеством неопределенностей, и одновременно способного к сохранению всех лучших человеческих качеств и потенциала» [5, с. 4].

А относительно недавно, в конце августа 2021 г., на Международном молодежном форуме «Образ будущего, которое мы хотим: Форсайт-2100» в Москве одна из приглашенных экспертов, основатель и генеральный директор ведущего индийского научно-технологического инкубатора SpaceKidzIndia Шримати Кессан (Srimathy Kesan), среди основных целей Форума назвала следующую: «Человеческий капитал важнее технологий. В мире сейчас самое главное – сохранить человечность в людях. Давайте сотрудничать и сделаем этот мир лучше» [1, с. 139].

Подобно тому, как изобретение печатного станка в XV веке кардинально трансформировало систему образования (до этого устные лекции доминировали из-за дороговизны рукописных книг), современные цифровые технологии оказывают аналогичное преобразующее влияние. Как и в эпоху Гутенберга, сегодня мы наблюдаем возникновение новых возможностей и инструментов в образовательной сфере.

За последнее десятилетие активно развивается онлайн-обучение, или EdTech. Оно включает в себя разнообразные учебные программы, лекции и упражнения для всех возрастов, размещенные на онлайн-платформах, а также массовые открытые онлайн-курсы (МООК), обеспечивающие интерактивное взаимодействие с использованием сервисов Веб 2.0 (облачные технологии, опросники, приложения для создания тестов и т.д.).

Однако не стоит преувеличивать радикальность технологических инноваций. Даже лидеры EdTech-компаний утверждают, что онлайн-платформы лишь изменили способ доставки учебного контента, не затронув фундаментальные основы образования. Популярность EdTech обусловлена, прежде всего, возможностью дистанционного обучения, учитывающего индивидуальный уровень знаний и гибкий график, в том числе без прекращения основной деятельности.

Другими словами, цифровизация образования не предполагает полной замены традиционной образовательной среды и педагогов электронными инструментами. Исследования показывают, что смешанные форматы обучения, сочетающие офлайн и онлайн компоненты, часто оказываются более эффективными, чем полностью дистанционное обучение или полное игнорирование современных цифровых средств. Опыт показывает, что качественное образование всегда предполагает взаимодействие с преподавателем и другими учащимися. Онлайн-курс без обратной связи и скучная лекция, не вызывающая вопросов, одинаково малоэффективны. В центре внимания должен быть человек, субъект образовательного процесса, как передающий, так и получающий знания, а не сами технологии или инструменты.

В связи с этим все чаще акцентируют внимание не просто на внедрении цифровых технологий в образование, что, по словам ректора НИУ ВШЭ Н. Ю. Анисимова, является уже не перспективой, а безальтернативной реальностью [6]. Цифровые инструменты должны не только облегчать поиск, организацию и усвоение знаний, развивать необходимые навыки, но и

содействовать гуманизации образования, утверждению антропного принципа, признающего «человеческое измерение» как основу для понимания и целеполагания в научно-исследовательской и практической деятельности. Для этого необходимо целенаправленно выстраивать целостное мировоззрение обучающегося, формировать фундамент, позволяющий самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве.

По мнению Е. М. Сергейчик, в информационном обществе образование играет ключевую роль, становясь социальным капиталом, обеспечивающим успешную самореализацию личности в профессиональной сфере [3, с. 142]. Однако стоит подчеркнуть, что образование важно не только для профессионального, но и для личностного роста. Образование – это не просто накопление знаний, а всестороннее развитие. Образование, как «матрица возможностей», не только формирует научное представление о мире, но и закладывает основу для новой организации жизни общества [2, с. 14]. И основная задача нынешних и будущих педагогов – способствовать тому, чтобы это была достойная жизнь достойных людей.

Цифровое образование значительно расширяет возможности выбора для каждого, кто определяет свой путь развития. Однако точнее говорить о цифровизации образовательного процесса, «цифровой образовательной среде» или «цифровых технологиях в образовании». Ведь образование – это «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, который осуществляется в интересах человека, семьи, общества и государства» [4] и в таком его понимании оно априори не может быть цифровым, а только человекоориентированным.

Литература

1. Бирич И. А. Современные образы будущего России и мира // Образ будущего: сб. тезисов Второй Междунар. научно-практ. конф. Орёл : Картуш, 2022. С. 137–146.
2. Концепция совершенствования (модернизации) единой информационной образовательной среды в Российской Федерации,

обеспечивающей реализацию национальных стратегий развития Российской Федерации (проект) / коллектив под руководством А. М. Кондакова. – Текст : электронный // <https://dlib.eastview.com> : сайт. – URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/51021577/> (дата обращения: 07.06.2025).

3. Романов К. В., Сергейчик Е. М. История и философия науки: учеб. пособие. В 2 т. Т.1. СПб. : СПбАППО, 2016. 309 с.

4. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Гл. 1. Ст. 2. – Текст : электронный // <https://base.garant.ru> : сайт. – URL: <https://base.garant.ru/70291362/741609f9002bd54a24e5c49cb5af953b/> (дата обращения: 07.06.2025).

5. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Народное образование. 2015. № 7 (1450). С. 9–26.

6. Цитаты недели: как вузы становятся конструкторами и почему надо менять учебный процесс. – Текст : электронный // URL: https://skillbox.ru/media/education/tsitaty-nedeli-kak-vuzy-stanovyatsya-konstruktorami-i-pochemu-nado-menyat-uchebnyy-protsess/?utm_source=media&utm_medium=link&utm_campaign=all_all_media_links_links_articles_all_all_skillbox (дата обращения: 07.06.2025).

7. Kumar N. How Many People Use The Internet in 2025 (Latest Data). – Текст : электронный // <https://www.demandsage.com> : сайт. – URL: <https://www.demandsage.com/internet-user-statistics/> (дата обращения: 07.06.2025).

Аннотация

Рочняк Е.В. К вопросу антропологизации образования в условиях цифровизации: будущее уже сегодня?

Статья посвящена проблеме влияния цифровизации в сфере образования на становление современного образа мира. Поднимается вопрос о сохранении

в человеке человечности в эпоху симулякров. Также, как в свое время печатный станок способствовал становлению «галактики Гуттенберга», цифровизация трансформирует современное мировосприятие. Однако онлайн-обучение меняет лишь способ доставки контента, а не суть образования. Подчеркивается, что «цифра» – лишь инструмент, который должен быть направлен на гуманизацию образования, его человекоориентированность.

Ключевые слова: антропологизация образования, цифровизация образования, антропный принцип, цифровые технологии в образовании, цифровая образовательная среда, информационное общество, образование как всестороннее развитие.

Summary

Rochnyak E.V. On the issue of anthropologization of education in the context of digitalization: is the future already today?

The article is devoted to the problem of the influence of digitalization in the field of education on the formation of a modern image of the world. The question of preserving humanity in man in the age of simulacra is raised. Just as the printing press once contributed to the formation of the Guttenberg Galaxy, digitalization is transforming the modern worldview. However, online learning only changes the way content is delivered, not the essence of education. It is emphasized that “digit” is only a tool that should be aimed at humanizing education, its human orientation.

Key words: anthropologization of education, digitalization of education, anthropic principle, digital technologies in education, digital educational environment, information society, education as a comprehensive development.

Д.И. Руднев
(г. Луганск, РФ)

УДК [378.015.31:172.1]| 378.147.091.313

**ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ В
СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

В условиях современности воспитание в образовательных организациях высшего образования становится особенно важным, играя центральную роль в формировании и развитии личности человека во всей её сложности и многообразии. Человеческое существование невозможно без наличия у личности значимых направляющих, ценностных ориентиров, приоритетов, а также границ того, что приемлемо или неприемлемо, представлений о красоте, что отражает её индивидуальное восприятие мира, взаимодействия с другими людьми и самой собой.

А. А. Вербицкий и О. Г. Ларионова отмечают множество трудностей в подходах к воспитанию. В общем, можно сказать, что обучение представляется более стабильным и последовательно развивающимся элементом образования в культурно-историческом контексте, чем воспитание [4, с. 62]. Это может быть обусловлено тем, что дидактика в большей степени основывается на объективных психологических и физиологических свойствах обучающихся, а также на знаниях о мире, характерных для той или иной исторической фазы. В то время как цели и задачи воспитания во многом зависят от внешних социально-политических и культурных факторов, которые более подвержены изменениям. Поэтому задачи обучения редко подвергались столь же критическому анализу со стороны научного сообщества и не вызывали общественного обсуждения в такой степени, как воспитательные. Это четко видно в современной педагогической практике. После нескольких десятилетий явного акцента на дидактику, сопровождаемого идеологическим вакуумом, в сегодняшней системе образования наблюдается явное стремление к усилению воспитательной составляющей процесса.

Воспитание – это сложный, многогранный и непрерывно развивающийся процесс формирования личности, направленный на подготовку индивида к успешной и полноценной жизни в современном и будущем обществе. Это не просто передача знаний и навыков, а целенаправленное воздействие на все сферы человеческой жизни –

интеллектуальную, эмоциональную, социальную, нравственную и физическую. Цель воспитания – помочь человеку раскрыть свой потенциал, стать самостоятельной, ответственной и гармонично развитой личностью, способной адаптироваться к постоянно меняющимся условиям окружающего мира и внести свой вклад в развитие общества [2, с. 67].

Университет сегодня играет важную роль в воспитании личности. Здесь происходит систематическое обучение, формирование познавательных навыков, развитие творческого потенциала, а также социализация личности через взаимодействие со сверстниками и преподавателями [6, с. 115]. Однако эффективность воспитательного процесса в образовательных организациях зависит от множества факторов: квалификации педагогов, применяемых методов воспитания, созданной воспитательной и воспитывающей среды, наличия разнообразных форм внеучебной работы и программ дополнительного образования.

Выбор эффективных форм воспитания в университете – сложный процесс, требующий учёта множества взаимосвязанных факторов. Он не может быть произвольным, а должен основываться на научно обоснованном подходе, учитывающем как внутренние, так и внешние условия. Ключевым является определение целей воспитания. Стремимся ли мы к формированию высококвалифицированных специалистов, гражданскоактивных личностей, лидеров общественного мнения, или преследуем комплексную цель, включающую все эти аспекты? От этого зависит выбор методов и форм работы [1, с. 88].

Е. В. Бондаревская рассматривает выбор форм воспитания как постоянный итеративный процесс, требующий анализа, адаптации и постоянного совершенствования, учитывающий динамично меняющуюся социокультурную среду и цели, поставленные перед образовательным учреждением [2, с. 32].

На сегодняшний день, в условиях быстро меняющегося общества и устаревания знаний, требования к выпускнику образовательной организации

высшего образования становятся всё более высокими. Это касается его ценностного, интеллектуального, культурного и творческого потенциала. В связи с этим необходимо адаптировать подходы и условия для организации проектной деятельности студентов как метода реализации воспитательной работы. В современном образовательном процессе разнообразные формы проектной работы должны быть направлены не только на формирование знаний и навыков, но и на развитие качеств, необходимых для конкурентоспособности личности.

Анализ многих источников по проблемам высшего образования показывает, что проектная деятельность является значимым элементом для педагогической науки и практики. Тем не менее, существует заметная разрозненность в подходах и методах организации проектной работы, а также в интерпретации целей и понимания самого термина «проектная деятельность студентов» [6, с. 152].

Сам термин «проектирование» (от лат. «projectus» – брошенный вперёд) подразумевает создание модели будущего, прогнозирование развития событий и разработку путей достижения желаемого результата. В контексте образования социальное проектирование становится мощным инструментом, позволяющим студентам не только теоретически изучить основы гражданского общества, но и применить полученные знания на практике, решая реальные социальные проблемы. Это не просто выполнение задания, а создание «прототипа» позитивных изменений в микросоциуме [11, с. 89].

Социальное проектирование – метод, предполагающий организацию деятельности, направленную на получение результата, в ходе которой происходит усвоение новых знаний и действий.

Социальное проектирование – одна из наиболее перспективных технологий, способствующих формированию гражданской ответственности студентов [5, с.115].

Социальное проектирование в исследованиях отечественных авторов рассматривается как «конструирование индивидом, группой или организацией

действия, направленного на достижение социально значимой цели и локализованного по месту, времени и ресурсам» [9].

Под «социальным проектированием» понимается самостоятельная деятельность обучающихся, направленная на практическое решение общественно-значимой проблемы, способствующая взаимодействию молодёжных сообществ с властными структурами и общественностью [10, с. 16].

В. И. Курбатов отмечает, что «социальное проектирование – это проектирование социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений» [7, с. 29].

В работе В. А. Лукова в качестве базовых выделены следующие принципы социального проектирования: принцип «проживания», саморазвития, социальной ответственности, непрерывного образования, согласования целей и баланс интересов, открытости будущему, автономности сообщества, в том числе, принцип социальной компетентности [8, с. 73].

Технология проектирования по своей дидактической сути нацелена на формирование адаптационных способностей, позволяющих эффективно действовать в реальной жизненной ситуации, обладая которыми личность может успешно ориентироваться в разнообразных ситуациях, сотрудничать различных коллективах.

Таким образом, целью социального проектирования как метода воспитания является привлечение внимания к актуальным социальным проблемам сообщества и включение обучающихся в реальную практическую деятельность по разрешению одной из этих проблем своими силами.

Задачи социального проектирования могут быть сформулированы как повышение общего уровня культуры, формирование социально-личностных компетенций: навыков «разумного социального» поведения в сообществе, совершенствование полезных социальных навыков и умений (планирование предстоящей деятельности, расчет необходимых ресурсов, анализ результатов

и окончательных итогов и т.п.), социальная мобильность; навыки командной работы.

Перечисленные особенности социального проектирования позволяют отнести социальные проекты к активным средствам и методам воспитания, в том числе и обучающихся высшей школы.

Проектирование – это, в первую очередь, набор методов и действий, направленных на освоение конкретной области теоретических или практических знаний, а также выполнения определённой деятельности. В процессе разработки проекта, выступающего как образец предполагаемого объекта или состояния, происходит познание и упорядочение процесса обучения для достижения заданной образовательной цели.

Проектная деятельность в учебной обстановке способствует развитию личностных качеств студентов и усвоению знаний, умений и навыков, в отличие от профессиональной проектной работы, где акцент ставится на создание общественно значимого продукта. Задача студентов заключается в переходе к самостоятельной профессиональной деятельности во время их обучения в вузе, где они накапливают необходимые знания и умения для проектной работы в будущем [3, с. 98].

Таким образом, проектная деятельность студентов связывает обучение с практическим применением освоенных знаний и навыков в контексте их будущей профессии. Современные авторы подчёркивают, что главной целью проектирования является подготовка студентов к их профессиональной деятельности, включая создание готового продукта – изделия, документа, презентации.

В процессе социального проектирования студенты получают комплексный опыт, охватывающий различные аспекты гражданской жизни. Они изучают основы Конституции, демократических принципов, избирательного процесса, прав человека, законодательной базы, механизмов самоуправления и функционирования СМИ [2, с. 65].

Универсальность социального проектирования заключается в его применимости как в рамках учебного процесса, так и внеучебной деятельности. Студенты могут разрабатывать проекты по улучшению жизни в своем вузе, помощи малоимущим, пропаганде здорового образа жизни, охране окружающей среды и многим другим направлениям.

Таким образом, генерация и развитие социальных проектов в вузе превращается в непрерывный и устойчивый процесс, обеспечивающий:

- обучение и воспитание студентов;
- достижение общественного блага;
- содействие развитию системы проектной и инновационной деятельности.

Таким образом, успешная реализация социального проекта не только приносит конкретную пользу обществу, но и формирует у студентов чувство гражданской ответственности, уверенности в своих силах и способность к решению сложных задач. Это инвестиция в будущее, которая принесёт огромные дивиденды как для самих студентов, так и для общества в целом. Переход от пассивного восприятия информации к активному участию в жизни общества является ключевым аспектом воспитания ответственного гражданина, а социальное проектирование – эффективный инструмент в достижении этой цели. Положительным аспектом социального проектирования является его гибкость: студенты могут осуществлять эту деятельность как в контексте учебного и воспитательного процесса, так и за пределами образовательных организаций высшего образования – в рамках общественных, студенческих и молодёжных организаций, а также в учреждениях дополнительного образования.

Социальное проектирование обучающихся образовательных организаций высшего образования активизирует их познавательную активность, способствует развитию профессиональных компетенций, формирует гражданскую позицию и может считаться одним из важнейших факторов развития студенческой инновационной среды, создаёт условия для

становления личности, обретения ею определённых видов свобод и активного участия в жизни гражданского общества.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Гуманная педагогика : актуальные вопросы воспитания и развития личности. Москва : Амирата–Русь, 2010. 285 с.
2. Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности (исходные посылки поиска подхода к воспитанию). Ростов н/Д., 1991. 134 с.
3. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. Волгоград : Перемена, 2001. 181 с.
4. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва : Логос, 2009. 336 с.
5. Голубева О. В., Марфина Е. А., Седова М. Ю. Проектная деятельность как неотъемлемая часть образовательного процесса // Социальные и технические сервисы : проблемы и пути развития : сб. ст. по мат-лам IV Всеросс. научно-практ. конф. Нижний Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, 2018. С. 115–118.
6. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем : учеб. пособие. Казань : Изд-во Каз. гос. технол. ун-та, 2004. 212 с.
7. Курбатов В. И., Курбатова О. В. Социальное проектирование. Ростов-н/Д. : Феникс, 2001. 411 с.
8. Луков В. А. Социальное проектирование. Москва, 2006. 293 с.
9. Марков А. П., Бирженюк Г. М. Основы социокультурного проектирования : учеб. пособие. Текст : электронный // <http://search.rsl.ru> : сайт. – URL : <http://search.rsl.ru/ru/record/01000684539> (дата обращения: 10.06.2025).
10. Методика социально-образовательного проекта «Гражданин» // сост. В. П. Пахомов. 2-е изд. (доп. и перераб.). Самара : Изд-во «НТЦ», 2006. 98 с.

11. Серёгина В. В., Серёгина Е. А., Шаповалова Л. Н. Современное социальное проектирование и его методики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». Киров, 2016. Т. 23. С. 88–92.

Аннотация

Руднев Д.И. Проектный метод как инструмент воспитания в современной образовательной среде

Данная статья исследует роль проектной деятельности как эффективного инструмента воспитания в высшем образовании. В ней анализируются различные подходы к определению социального проектирования, определяются его цели и задачи, а также рассматривается взаимосвязь между проектной деятельностью студентов и практическим применением полученных знаний и навыков. Исследование акцентирует внимание на формировании компетенций и развитии гражданской позиции у студентов через участие в проектах.

Ключевые слова: проектная деятельность, социальное проектирование, обучение, воспитание, компетенции, гражданская позиция, опыт.

Summary

Rudnev D.I. Project method as a tool of education in the modern educational environment

This article explores the role of project activities as an effective tool for education in higher education. It analyzes various approaches to defining social design, defines its goals and objectives, and examines the relationship between students' project activities and the practical application of acquired knowledge and skills. The study focuses on the formation of competencies and the development of civic position in students through participation in projects.

Key words: project activities, social design, training, education, competencies, civic position, experience.

Е.В. Соловцова
(г. Горловка, РФ)

УДК 372.881.1

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1024122500030-2-5.3.1) по теме «Методологические основы интеграции естественно-научного и гуманитарного знания в исследовании проблем образования».

Глобализация и информатизация как тенденции развития современного общества способствуют интенсификации межкультурного взаимодействия, успешность которого определяется уровнем сформированности межкультурной коммуникативной компетенции участников социальной интеракции и проявляется в умении вести межкультурный диалог.

Формирование компетенции межкультурной коммуникации является актуальной задачей системы образования, поскольку поликультурность современного мира предполагает наличие у коммуникантов определенных знаний и навыков для достижения успеха при взаимодействии с представителями других культур. В условиях ограниченной языковой среды виртуальная межкультурная среда является эффективным средством формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Иноязычная коммуникативная компетенция предполагает умение использовать иностранный язык в контексте межкультурной коммуникации. Недостаточный уровень сформированности компетенции межкультурной коммуникации может не только отрицательно влиять на межкультурное

взаимодействие, но и способствовать созданию неверного впечатления о нации в целом (как следствие впечатления от личности отдельного участника коммуникации).

Межкультурная коммуникативная компетентность – это способность личности эффективно взаимодействовать с представителями другой культуры, выбирая наиболее эффективный сценарий поведения. При этом важным фактором является не только уровень владения языком, но также способность понимать и интерпретировать социокультурный контекст реципиента информации, поскольку коммуникация происходит при различных национальных стереотипах мышления и поведения. Успешное межкультурное взаимодействие, то есть достижение перлокутивного эффекта коммуникации, является результатом высокого уровня развития знаний, умений и навыков по каждому из компонентов межкультурной коммуникативной компетенции (когнитивному, ценностному, аксиологическому, поведенческому).

Информационные образовательные технологии «должны обеспечивать средства поиска информации о культуре стран изучаемого языка, доступ к знаниям и коммуникации на иностранном языке, являться инструментом социализации в другой культуре и способствовать изучению иноязычных лингвокультурных реалий» [3, с. 132], что является основой успешного формирования межкультурной коммуникативной компетенции, особенно в условиях отсутствия естественной языковой среды. В рамках данного исследования цифровые технологии рассматриваются как образовательные продукты в сети Интернет, использование которых в учебном процессе способствует созданию искусственной языковой среды.

Вопрос готовности к эффективному межкультурному взаимодействию как результат достаточного уровня сформированности компетенции межкультурной коммуникации изучается различными науками: педагогикой (Ю. Караулов, Н. Маркова), лингвистикой (Е. Верещагин, В. Костомаров, О. Леонтович), культурологией (М. Каган, Ю. Лотман), психологией

(М. Беннет, Л. Выготский). Фокус внимания исследователей составляют вопросы формирования компетенции межкультурной коммуникации в аспекте обучения методам критического и сравнительного анализа межкультурной коммуникации, применения межкультурного подхода в образовании, а также иные аспекты моделирования процесса становления межкультурной коммуникативной компетенции, важным из которых является определение роли цифровых технологий в образовательной экосистеме.

Выявление эффективности использования цифровых средств обучения как метода формирования компетенции межкультурной коммуникации направлено на формирование у студентов умений решать задачи на стыке разных культур, поскольку успешная деятельность (в том числе и коммуникативная) в знакомом окружении не является гарантом достижения целей коммуникации в чужой культурной среде. Одной из причин является незнание культурных особенностей страны собеседника или же нежелание проявлять толерантность к другой культуре.

Комплексная модель межкультурной компетентности включает следующие компоненты: «индивидуальные особенности (межкультурная стабильность, межкультурная гибкость, межкультурная открытость); установки и особенности мировоззрения, связанные с межкультурным общением (межкультурный интерес, отсутствие этноцентризма); межкультурные умения и навыки (культурная сензитивность, межкультурная эмпатия, управление межкультурным взаимодействием, толерантность к неопределенности» [4].

Эффективность формирования межкультурной коммуникативной компетентности определяется соблюдением следующих условий: преодоление языкового барьера и стереотипов; знание норм этикета и правил вежливости; толерантность и эмпатия; знание собственной культуры, её норм и ценностей, а также особенностей, норм и ценностей других культур; представление о культурном шоке и способах его преодоления и т.д.

Разделяем точку зрения Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова относительно толкования межкультурной коммуникации как «адекватного взаимопонимания двух участников коммуникативного акта, которые относятся к разным национальным культурам» [1, с. 26]. Эффективная межкультурная коммуникация предполагает не только знание вербальных и невербальных особенностей общения, но и успешную личностную интерпретацию коммуникантами информации, полученной в ходе межкультурного диалога.

Критериями эффективности межкультурного взаимодействия являются коммуникативная уместность (соответствие взаимным ожиданиям); коммуникативная эффективность (достижение взаимно-разделяемого смысла и конкретных результатов (в эпизоде общения); коммуникативная адаптивность (изменение поведения и цели взаимодействия в соответствии со спецификой ситуации).

Как утверждает Г. В. Елизарова, формирование межкультурной компетенции свойственно медиатору культур как личности, изучающей любой язык как иностранный. При этом процесс становления межкультурной коммуникативной компетенции предполагает ситуативное моделирование межкультурных ситуаций, когда обучающиеся используют элементы межкультурной коммуникации с целью достижения перлокутивного эффекта [2].

Поскольку межкультурная компетенция формируется большей частью в условиях ограниченной языковой среды, важным является создание виртуальной языковой среды, что позволит не только улучшить уровень языковой компетенции, но и подготовить обучающихся к реальному межкультурному взаимодействию. Применение в процессе обучения цифровых ресурсов способствует успешному усвоению безэквивалентных лексических единиц, которые обозначают национальные реалии и являются своеобразными маркерами определенной культуры ввиду присущего им

национально-культурного компонента. Так, электронные словари, энциклопедии, справочники, различные лексические тренажеры помогают обучающимся изучить национально-культурную специфику анализируемых единиц и усвоить особенности их лексико-семантической сочетаемости.

Отсутствие в иностранной культуре реалий родной культуры часто является причиной непонимания культурных коннотаций. Внедрение в сознание представителей других лингвокультур не свойственных им ценностей и стереотипов становится причиной непонимания и способно вызвать негативную реакцию коммуникантов.

Достаточный уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции позволяет понять и спрогнозировать типичные модели поведения людей различных этносов, их когнитивные установки, что помогает избежать конфликтов при межкультурной коммуникации.

В современных образовательных учреждениях подготовка к межкультурному взаимодействию сводится к обучению коммуникации на иностранном языке, при этом отработка навыков диалогического и монологического общения происходит среди представителей одной и той же культуры, переносящих в социальную интеракцию особенности своего национального опыта. Однако эффективнее формировать межкультурную компетенцию в ситуациях реального взаимодействия с носителями изучаемого языка. В реализации указанного аспекта первостепенная роль принадлежит средствам информационно-коммуникационных технологий, через которые возможна иноязычная коммуникация с носителями языка в координатах виртуального межкультурного пространства. Это может быть общение в социальных сетях и блогах, на различных форумах, а также посредством электронной почты. Особенно значима роль информационных технологий в возможности организации видеоконференций с носителями иностранного языка. Визуальный контакт с коммуникантом помогает

учитывать невербальные аспекты общения, что существенно повышает эффективность межкультурного взаимодействия.

Одним из важных условий достижения перлокутивного эффекта при межкультурной коммуникации является принятие во внимание когнитивных установок, культурных и религиозных традиций, норм поведения и речевого этикета, специфики национального характера собеседника как представителя другого этноса, а также избавление от стереотипного восприятия других культур. Погружение обучающихся в виртуальную языковую среду становится альтернативой межкультурного общения в общих пространственно-временных координатах.

Успешное межкультурное взаимодействие предполагает не только высокий уровень индикаторов достижения общих компетенций в рамках развития когнитивного компонента межкультурной коммуникации. Значимым является достижение результатов обучения в аспекте сформированности ценностного, эмоционального и поведенческого компонентов межкультурной коммуникации. Применение информационно-коммуникационных технологий, которые позволяют погрузиться в иноязычную среду и взаимодействовать с носителями иностранного языка в режиме реального времени, способствуют развитию высокого уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции.

Формирование компетенции межкультурной коммуникации невозможно без включения в процесс обучения аутентичных иноязычных материалов. Использование информационных технологий в аспекте решения указанной задачи состоит в следующих формах работы: просмотр аутентичных видеофрагментов или прослушивание аудиофайлов, содержащих информацию социокультурной направленности; работа с аутентичным текстовым материалом, направленным на изучение инокультурных реалий; выполнение электронных проектных заданий с целью анализа феноменов культуры, представленных в аутентичных материалах.

Цифровые платформы позволяют осуществлять межкультурный диалог, несмотря на существующие географические барьеры, что, несомненно, важно для формирования межкультурной коммуникативной компетенции в условиях ограниченной языковой среды. Интеграция технологий в образовательный процесс не только способствует расширению доступа к информации, но и формирует площадку для коммуникации представителей разных культур. Погружение в аутентичную среду, в свою очередь, способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка. Интерактивные платформы, мобильные приложения, виртуальная реальность являются эффективными инструментами формирования компетенции межкультурной коммуникации.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Москва : Индрик, 2005. 1037 с.

2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. Спб. : Каро, 2005. 352 с.

3. Раздобарова М. Н. Информационные технологии в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. – Текст : электронный // <https://cyberleninka.ru> : сайт. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-protssesse-formirovaniya-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov/viewer> (дата обращения: 25.05.2025).

4. Khukhlaev O. E., Gritsenko V. V., Pavlova O. S., Tkachenko N. V., Usubian S. A., Shorokhova V. A. Comprehensive Model of Intercultural Competence: Theoretical Substantiation // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020 Т. 17 № 1. С. 13–28.

Аннотация

Соловцова Е.В. Цифровые технологии как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции

Статья посвящена рассмотрению особенностей формирования межкультурной коммуникативной компетенции средствами информационно-коммуникационных технологий. В работе анализируется понятие «межкультурная коммуникативная компетенция» и специфика её становления в условиях ограниченной языковой среды.

Ключевые слова: цифровизация, культура, межкультурная коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, информационные технологии.

Summary

Solovtsova E.V. Digital technologies as a means of forming intercultural communicative competence

The article deals with the features of the formation of intercultural communicative competence by means of information and communication technologies. The paper analyzes the concept of “intercultural communicative competence” and the specifics of its formation in a limited linguistic environment.

Key words: digitalization, culture, intercultural communicative competence, intercultural communication, information technology.

С.В. Хорьяков
(г. Горловка, РФ)

УДК 37.014

**КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В СТРАНАХ СНГ**

Цель исследования: выявить и систематизировать концепции социально-педагогической поддержки одаренных детей и молодежи в странах СНГ.

Проблема выявления, развития и социально-педагогической поддержки одаренных детей и молодежи является актуальной для всех стран мира, включая государства-участники Содружества Независимых Государств (СНГ). Глобальная конкуренция, стремительное развитие науки и технологий, а также потребность в инновационных решениях экономических и социальных проблем обуславливают необходимость формирования интеллектуального и творческого потенциала нации. В этой связи, создание эффективной системы поддержки одаренных детей и молодежи становится стратегической задачей, направленной на обеспечение устойчивого развития и процветания общества.

В странах СНГ, несмотря на общие исторические корни и схожие социокультурные условия, сложились различные подходы к организации системы социально-педагогической поддержки одаренных детей и молодежи. Анализ этих подходов, выявление общих тенденций и специфических особенностей, а также оценка эффективности реализуемых программ и проектов представляет собой важную задачу для научных исследований и практической деятельности в области образования и социальной защиты.

В современной науке существует множество теоретических подходов к определению одаренности. Традиционно, одаренность рассматривается как высокий уровень развития общих умственных способностей (интеллекта). Однако, в последние десятилетия все большее внимание уделяется мультифакторной модели одаренности, которая учитывает не только интеллектуальные, но и творческие, социальные, эмоциональные и другие факторы.

Одним из наиболее распространенных подходов является концепция «трех колец» Дж. Рензулли, согласно которой одаренность определяется как сочетание высокого уровня способностей, высокого уровня креативности и

высокой степени мотивации к выполнению задачи [2]. Другие исследователи, такие как А. Танненбаум, подчеркивают роль социальных и культурных факторов в формировании и проявлении одаренности [1, с. 241].

В странах СНГ также разрабатываются собственные концепции одаренности, учитывающие специфику национальной культуры и системы образования. Например, в российской психологии широко используется концепция рабочей одаренности, которая акцентирует внимание на потенциале человека к успешному выполнению определенной деятельности [4].

В рамках Стратегии международного сотрудничества с молодежью стран-участниц СНГ на период 2021-2030 гг. особое внимание уделяется выявлению и всесторонней поддержке одаренной молодежи в различных сферах: общественной жизни, культурно-творческой деятельности, образования и науки. Подчеркивается важность стимулирования состоятельности как неотъемлемой части инновационных и творческих начинаний [5].

В рекомендациях, принятых МПА СНГ в 2017 году, касающихся сотрудничества между молодыми учеными стран Содружества, парламентам государств-участников предлагается учитывать при совершенствовании национального законодательства потребность в развитии различных форм взаимодействия и партнерства между молодыми учеными в сфере научных исследований. Целью правового регулирования в данной области является содействие всестороннему развитию связей между молодыми учеными и обеспечение правовой базы для их взаимодействия.

Государственная политика в сфере сотрудничества молодых ученых, согласно рекомендациям к постановлению МПА СНГ от 28.10.2022 № 54-18, представляет собой целенаправленную и регулирующую деятельность государства, направленную на создание благоприятных условий для сотрудничества, международной академической мобильности и взаимного признания документов об образовании и профессиональной квалификации [3].

Среди основных задач этой политики выделяются: укрепление и расширение связей между молодыми учеными, содействие в создании ими общественных объединений на добровольной основе (включая научные общества, общественные академии наук), создание благоприятной атмосферы для профессионального роста молодых ученых, развитие деятельности советов молодых ученых и студенческих научных обществ, популяризация научных достижений, поддержка выпуска научной литературы, обеспечение доступа к информационным базам данных, улучшение условий жизни молодых ученых, повышение публикационной активности, поощрение участия в проектах, предусматривающих конкурсный отбор научных идей, обеспечение свободы научного творчества, улучшение качества научных работ, повышение квалификации молодых ученых, ознакомление с новыми научными технологиями, формирование системы обмена опытом между молодыми учеными, поддержка участия в научных обменах, создание условий для получения образования и развития научной деятельности в странах Содружества, организация совместных научных исследований и инновационной деятельности, участие в сетевых образовательных программах.

Вопросы государственной поддержки талантливых детей и молодежи по-прежнему важны для международных организаций, особенно ООН и МПА СНГ. Существующие международные нормы служат основой для разработки законов и нормативных актов в странах СНГ, регулирующих выявление и поддержку талантливой молодежи. Важно применять системный подход к этим вопросам, разработать комплекс мер для реализации международных норм и внедрить концептуальный подход, направленный на создание и развитие эффективной системы выявления, поддержки и сопровождения одаренных детей и молодежи во всех странах СНГ.

Правовое регулирование социально-педагогической поддержки одаренных детей и молодежи в странах СНГ осуществляется на различных уровнях: от конституционных норм до ведомственных нормативных актов. В

большинстве стран СНГ приняты законы об образовании, которые гарантируют право каждого ребенка на развитие своих способностей и талантов.

Кроме того, в ряде стран разработаны специальные программы и проекты, направленные на поддержку одаренных детей и молодежи. Например, в Российской Федерации действует федеральная целевая программа «Одаренные дети», которая предусматривает финансирование различных мероприятий, направленных на выявление, развитие и сопровождение одаренных личностей.

Однако, необходимо отметить, что нормативно-правовая база социально-педагогической поддержки одаренных детей и молодежи в странах СНГ нуждается в дальнейшем совершенствовании. В частности, необходимо разработать более четкие критерии определения одаренности, а также создать механизмы межведомственного взаимодействия для обеспечения комплексной поддержки одаренных детей и молодежи.

Безусловно, существуют определенные различия в приоритетных направлениях социально-педагогической поддержки одаренных детей и молодежи.

Например, в некоторых странах СНГ (например, в России и Беларуси) большое внимание уделяется развитию научно-технического творчества одаренных детей и молодежи. В других странах (например, в Казахстане и Узбекистане) приоритет отдается поддержке одаренных детей и молодежи в области искусства и культуры.

Социально-педагогическая поддержка одаренных детей и молодежи является важным фактором обеспечения устойчивого развития и процветания стран СНГ. В каждой стране-участнице сложились свои подходы и концепции, однако, общие тенденции свидетельствуют о понимании важности этой проблемы и стремлении к созданию эффективной системы выявления, развития и сопровождения одаренных личностей. Несмотря на существующие проблемы, перспективы развития системы социально-педагогической

поддержки одаренных детей и молодежи в странах СНГ представляются оптимистичными. Развитие международного сотрудничества, совершенствование нормативно-правовой базы, увеличение финансирования и повышение квалификации педагогических кадров позволят создать благоприятные условия для раскрытия потенциала одаренных детей и молодежи и внести вклад в развитие науки, культуры и экономики стран Содружества.

Перспективы исследования заключаются в совершенствовании систем поддержки одаренных детей в странах СНГ, развитии теории социально-педагогической поддержки и стимулировании международного сотрудничества в данной области.

Литература

1. Tannenbaum Abraham J. Gifted children: psychological and educational perspectives. New York : Macmillan ; London : Collier Macmillan. 1983. 552 p.
2. Бац Н. Н., Маркова Н. Г. Соотношение интеллектуального и творческого компонентов одаренности // Психологическая наука и образование. – Текст : электронный // <https://psyjournals.ru> : сайт. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2002_n1/Markova (дата обращения: 16.05.2025).
3. Постановление Межпарламентской ассамблеи государств-участников Содружества Независимых Государств [принято 28 октября 2022 г. № 54-18]. – Текст : электронный // Гарант : сайт. – URL: <https://base.garant.ru/406241785/> (дата обращения: 16.05.2025).
4. Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Д., Бабаева Ю. Д., Холодная М. А. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. Москва, 2003. 34 с.
5. Стратегии международного сотрудничества с молодежью стран-участниц СНГ на период 2021-2030 гг. [Утверждена решением Совета глав правительств Содружества Независимых Государств 29 мая 2020 г.]. – Текст :

электронный // <https://youthlib.mirea.ru> : сайт. – URL:
<https://youthlib.mirea.ru/ru/resource/732> (дата обращения: 16.05.2025).

Аннотация

Хорьяков С.В. Концепции социально-педагогической поддержки одаренных детей и молодежи в странах СНГ

В статье рассматриваются ключевые концепции социально-педагогической поддержки одаренных детей и молодежи в странах Содружества Независимых Государств (СНГ). Проводится сравнительный анализ подходов, применяемых в различных государствах-участниках СНГ, выявляются общие тенденции и специфические особенности в организации системы выявления, развития и сопровождения одаренных личностей. Особое внимание уделяется анализу нормативно-правовой базы, реализуемых программ и проектов, а также роли различных институтов образования, культуры и социальной защиты в обеспечении благоприятных условий для раскрытия потенциала одаренных детей и молодежи.

Ключевые слова: одаренность, социально-педагогическая поддержка, дети, молодежь, СНГ, концепции, образовательная среда, талант, развитие, сопровождение.

Summary

Khoryakov S.V. Concepts of social and pedagogical support for gifted children and youth in the CIS countries

The article examines the key concepts of social and pedagogical support for gifted children and youth in the countries of the Commonwealth of Independent States (CIS). A comparative analysis of the approaches used in various CIS member states is carried out, general trends and specific features in the organization of the system of identification, development and support of gifted individuals are identified. Special attention is paid to the analysis of the regulatory framework, ongoing programs and projects, as well as the role of various institutions of

education, culture and social protection in providing favorable conditions for unlocking the potential of gifted children and youth.

Key words: giftedness, social and pedagogical support, children, youth, CIS, concepts, educational environment, talent, development, support.

Л. Цандер
(г. Дюссельдорф, Германия)

УДК 37 (092) (091)

ВЕЛИКИЙ РЕФОРМАТОР ОБРАЗОВАНИЯ ГЕОРГ КЕРШЕНШТЕЙНЕР

Цель данной статьи – осветить жизнь, деятельность и вклад Георга Кершенштейнера в развитие образования, особенно в области трудового обучения и профессиональной подготовки.

В 1988 году ЮНЕСКО отметила вклад четырех выдающихся педагогов, чьи идеи оказали значительное влияние на развитие образовательных систем в XX веке. Среди них Мария Монтессори, Антон Макаренко, Джон Дьюи и Георг Кершенштейнер. Если первые два имени широко известны, третье, вероятно, знакомо выпускникам педагогических вузов, то четвертое имя, Кершенштейнер, остается малоизвестным в русскоязычном пространстве. Возможно, это связано с его активной оппозицией революционным и коммунистическим идеям. Именно стремление устранить социальную напряженность побудило его к реформированию немецкого образования.

Г. М. Кершенштейнер начал свою карьеру как учитель начальной школы, так как для поступления в педагогический колледж не требовалось полного среднего образования. После работы учителем в сельских школах и параллельного завершения среднего образования, он поступил в Мюнхенский технический университет, где изучал физику и математику. Получив докторскую степень, он работал ассистентом в Институте метрологии, а затем преподавал в различных высших школах. В 1895 году он был назначен

школьным советником в Мюнхене, где занимался реформами образования до 1918 года. С 1912 по 1918 годы он также был депутатом Рейхстага от Либеральной народной партии, что давало ему дополнительные возможности для проведения школьных реформ.

В начале XX века немецкая система образования была разделена: аристократы получали домашнее образование, средний класс учился в гимназиях, а дети рабочих могли получить только начальное образование, причём для них планировалось сокращение учебных часов.

Г. М. Кершенштейнер, осознавая, что увеличение числа необразованных и недовольных людей может привести к негативным последствиям, выступил против сокращения учебных часов. Он, опираясь на идеи трудового обучения И. Г. Песталоцци, в 1900 году инициировал создание трудовых классов и школ, ставших предшественниками современных профессиональных училищ.

В своей цюрихской речи «Школа будущего – трудовая школа» (1908) Г. М. Кершенштейнер изложил программные основы трудовой школы, подчеркнув, что время «книжной» школы прошло и новый век требует новых подходов к образованию молодого поколения: «Наша книжная школа должна стать школой работы, которая примыкала бы непосредственно к школе игры раннего детства» [2, с. 85].

Одним из ключевых направлений новой образовательной модели стало предоставление ученикам, начиная с младших классов, базовых знаний в профессиональной сфере, которые они могли бы развивать в дальнейшем. Важно подчеркнуть, что такое образование не ставило целью немедленную подготовку к конкретной профессии. Основное внимание уделялось развитию трудовых умений и моральных качеств, необходимых любому специалисту. Непосредственно профессиональную подготовку, по мнению Г. М. Кершенштейнера, следовало осуществлять в так называемых «дополнительных школах для работающей молодежи», которые являлись прототипом современных профессионально-технических училищ.

В отличие от традиционной «книжной» школы, где главной добродетелью признавались послушание учителю и умение его слушать, трудовая школа стимулировала инициативу и самостоятельность учеников посредством практической работы в школьных мастерских, кухнях, садах и огородах, а также в лабораториях для научных экспериментов. Особое значение придавалось индивидуальному подходу к каждому ребенку и учету его практических интересов. Опираясь на открытия в области психологии 1890-х годов, Г. М. Кершенштейнер стремился к большей психологической точности понятия «индивидуальная педагогическая ситуация» в отношении детей. Он пришел к выводу, что дети по своей природе склонны к двигательной активности и предпочитают конкретное, ручное взаимодействие с реальными предметами.

Педагог подчеркивал, что каждый ученик должен не только осваивать профессиональные навыки и быть грамотным в чтении и письме, но и знать свои права, быть всесторонне подготовленным к жизни за пределами учебного заведения. Для этого всячески поддерживалось стремление к самообразованию. В частности, при трудовых школах создавались библиотеки, ранее доступные только гимназистам и студентам университетов. Кроме того, в школах активно развивалось самоуправление и деятельность различных ученических объединений. Ученики самостоятельно планировали и выполняли проекты, принимали решения по вопросам, касающимся их обучения.

Поддержка самообразования и ученического самоуправления не только способствовала развитию индивидуальных качеств учеников, но и готовила их к активной гражданской позиции. Ученики учились принимать решения, брать на себя ответственность за свои действия и участвовать в жизни школьного сообщества. Это формировало у них чувство принадлежности и солидарности, а также умение работать в команде и находить компромиссы.

Следует отметить, что немецкий реформатор ставил во главу угла школьного образования формирование личности ученика. Он активно

выступал за развитие самооценки. При этом ученики должны были оценивать себя самостоятельно, тем самым беря на себя ответственность и формируя свой характер. Немецкий реформатор, акцентируя внимание на формировании личности, фактически предвосхитил такую современную педагогическую концепцию как компетентностный подход.

Важное место в педагогической системе Г. М. Кершенштейнера занимал и вопрос гражданского воспитания, который он тесно связывал с идеей трудового обучения: «Главные вопросы политической экономики и главные вопросы воспитания взаимно связаны друг с другом: как многих экономических проблем нельзя решить без хорошего народного образования, так во многих случаях невозможно действительное улучшение условий воспитания без улучшения экономических, социальных, частью даже политических условий» [3, с. 142].

Немецкий педагог считал, что личные интересы и стремления имеют ценность лишь тогда, когда они направлены на пользу обществу и государству. По его мнению, образованный человек – это прежде всего полезный член общества, осознающий свою роль и прилагающий усилия для служения своему народу. «Путь к идеальному человеку идёт только через человека полезного. Полезный же человек тот, кто знает задачу свою и своего народа, имеет силу и волю, чтобы её выполнить. Только в той мере, в какой ему это удастся, народ может ценить его как человека... Знать свою задачу и развивать и укреплять на ней свой разум, волю и силы – первая проблема на пути к образованию. Профессиональное образование стоит на пороге общечеловеческого образования», – утверждал Г. М. Кершенштейнер в «Основных вопросах школьной организации» [1].

Примечательно, что он одним из первых предложил концепцию не только «образования для жизни», но и «образования на протяжении всей жизни». Г. М. Кершенштейнер основал Баварскую народную образовательную ассоциацию (1906), занимавшуюся вопросами обучения и воспитания взрослых. Выпускникам трудовых школ предлагалось помогать в

трудоустройстве с последующим сопровождением. Образование рассматривалось как процесс и цель, но не как финальная точка, а как временное завершение определенного этапа развития: «Где-то, – писал он, – я прочёл однажды парадоксальное определение, которое, однако близко к существу дела: образование – это форма души, которая сохранилась бы, если бы человек позабыл те знания, благодаря которым она приняла эту форму. Образование – не что иное, как формирование, и к тому же идущее изнутри. Цель этого формирования – цельный человек, каковым он является в представлении соответствующих эпох и народов во всем своём совершенстве» [2, с. 8].

Идеи немецкого педагога о непрерывном образовании и его роли в формировании активного и ответственного гражданина остаются актуальными и сегодня. В современном мире, где знания быстро устаревают, а профессии меняются, необходимость в образовании на протяжении всей жизни становится все более очевидной. Концепция Г. М. Кершенштейнера подчеркивает важность развития у людей способности к самообразованию и адаптации к новым условиям, что является ключевым фактором успеха в современном обществе.

Эксперименты реформатора из Мюнхена быстро завоевали популярность. Его трудовые школы стали образцом для реформирования системы образования не только в Германии, но и в других странах. Педагоги и политики осознали, что трудовое обучение может стать эффективным инструментом для преодоления социального неравенства и подготовки компетентных и ответственных граждан.

Несмотря на успех, идеи Г. М. Кершенштейнера встречали сопротивление со стороны консервативных кругов, опасавшихся, что расширение доступа к образованию для низших слоев общества подорвет существующий социальный порядок. С другой стороны, представители левых сил обвиняли его в обратном, а именно в «консервировании» идей империализма. Тем не менее, его вклад в развитие образования трудно

переоценить. Он заложил основы для создания современной системы профессионального образования, ориентированной на развитие личности и подготовку к труду.

С 1901 года Г. М. Кершенштейнер стал ведущим немецким реформатором школьного образования, в первую очередь благодаря созданию специализированного профессионального образования в Мюнхене. Он превратил Мюнхен в «образовательную Мекку», а его лекции пользовались популярностью в Австрии, Франции, России, Скандинавии, Великобритании, Швейцарии и США, где он оказал значительное влияние на развитие профессионального образования. Его труды были переведены на многие языки мира.

Наследие Георга Кершенштейнера продолжает оставаться актуальным и в наши дни. Его идеи о связи образования с жизнью, о необходимости практической подготовки и о формировании гармоничной личности не теряют своей ценности в эпоху технологического прогресса и глобализации. Одним из перспективных направлений исследования трудов немецкого педагога является анализ его идей в контексте современных вызовов, стоящих перед системой образования. В условиях быстро меняющегося рынка труда и развития новых технологий возрастает потребность в подготовке специалистов, обладающих не только теоретическими знаниями, но и практическими навыками, способных адаптироваться к новым условиям и решать сложные профессиональные задачи. В этой связи, изучение опыта Г. М. Кершенштейнера в организации профессионального обучения, основанного на принципе «учения через делание», может быть полезным для разработки современных моделей подготовки кадров.

Другим важным аспектом исследования является изучение влияния идей Г. М. Кершенштейнера на развитие педагогической мысли в различных странах и регионах. Анализ того, как его концепция трудового воспитания была воспринята и адаптирована в различных культурных и социально-

экономических контекстах, может пролить свет на универсальные и специфические аспекты его педагогической теории.

Литература

1. Георг Кершенштейнер и его трудовая школа: как учитель физики изменил немецкое образование. – Текст : электронный // <https://skillbox.ru> : сайт. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/georg-kershenshteyner-i-ego-trudovaya-shkola-kak-uchitel-fiziki-izmenil-nemetskoe-obrazovanie/> (дата обращения: 09.06.2025).
2. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации. Москва : Изд-во «Школа и жизнь», 1920. 152 с.
3. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. Москва : Пресс, 2003. 223 с.

Аннотация

Цандер Л. Великий реформатор образования Георг Кершенштейнер

В статье рассматриваются ключевые идеи немецкого педагога-реформатора конца XIX – начала XX века Г. М. Кершенштейнера. К его основным педагогическим идеям относится идея трудовых школ, гражданского воспитания через труд, а также концепция образования и воспитания взрослых.

Ключевые слова: Г. М. Кершенштейнер, педагоги Германии, реформы образования, школьная реформа, трудовая школа.

Summary

Zander L. The great educational reformer Georg Kershensteiner

The article examines the key ideas of the German teacher-reformer of the late 19th – early 20th century, G.M. Kershenshteiner. His main pedagogical ideas include the idea of labor schools, civic education through labor, as well as the concept of adult education and upbringing.

Key words: G. M. Kershensteiner, German teachers, education reforms, school reform, labor school.

Ю.В. Юрченко
(г. Горловка, РФ)

УДК 82:008(045)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Самостоятельная работа является одной из важных и актуальных проблем современной методики преподавания в школе. В современной психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к определению понятия «самостоятельная работа». Рассмотрим некоторые из них. В методической литературе исследователи характеризуют самостоятельную работу как специфический вид учебно-познавательной деятельности или сочетание нескольких видов. Так Р. А. Низамов определяет самостоятельную работу, как «разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности учащихся, осуществляемых ими на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время» [9, с. 163]. Например, методист А. М. Лушников считает, что назначение самостоятельной работы в том, чтобы с помощью индивидуального поиска углубить и конкретизировать свои знания, проявить творческий подход к изучаемой проблеме [6, с. 8].

Следовательно, можем отметить, что самостоятельная работа – это такое средство обучения, которое в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и задаче, формирует у обучающегося на каждом этапе его деятельности необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательной задачи, вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и

выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач, является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью учеников в процессе обучения [10, с. 315].

Существует достаточно много видов самостоятельной работы, среди которых выделяют:

- в зависимости от формы обучения: индивидуальные, групповые, парные, фронтальные;
- в зависимости от цели: обучающие, тренировочные, закрепляющие, развивающие, творческие, контрольные;
- в зависимости от количества участников: коллективные, групповые, индивидуальные;
- в зависимости от места проведения: аудиторные и внеаудиторные.

Эффективная самостоятельная работа учащихся зависит от организационных действий учителя, направленных на создание педагогических условий, необходимых для своевременного и успешного выполнения учащимися определенных заданий. Для того чтобы правильно и грамотно организовать самостоятельную работу учеников, необходимо создать благоприятные условия. К таким условиям относятся: правильная мотивация учащихся на выполнения задания, правильная и грамотная постановка познавательных задач перед учениками, знакомство слушателей с алгоритмом выполнения заданий, установка конкретного времени, определение формы предоставления работы учителю, оказание помощи обучающимся, критерии оценки самостоятельной работы учащихся, контроль и оценка результатов самостоятельной работы учеников.

Например, на старшем этапе обучения изучения английского языка каждый обучающийся должен достичь достаточно высокого уровня самостоятельности и активности, чтобы быть способным выполнять различные задания и обретать новые знания. Таким образом, эффективность самостоятельной работы зависит не только от ее объема, но и от способов и

методов ее организации и осуществления, от рационального комбинирования с другими видами и формами работы на уроках английского языка.

Рассмотрим этапы организации самостоятельной работы школьников старшего звена. На первом этапе, диагностическом, происходит точное определение результатов педагогического процесса, который включает в себя контроль, проверку, оценивание, прогнозирование, выявление проблем, требующих решения. Педагогическая диагностика позволяет делать процесс более эффективным, прогнозировать результаты деятельности участников обучающего процесса, предусмотреть вероятные и типичные ошибки в педагогическом процессе.

Задачей второго этапа, мотивационного, является развитие познавательных интересов у обучаемых.

На третьем, содержательном, этапе осуществляется отбор учебного материала. Использование различных методов обучения способствует оптимизации самостоятельной работы, индивидуализации и постоянному обновлению заданий, выполняемых как в классно-урочном процессе, так и в ходе внеклассной работы. На содержательном этапе с целью оптимизации самостоятельной работы школьников могут использоваться деловые или ситуационные формы занятий. Так, круглый стол как метод активного обучения является одной из организационных форм познавательной деятельности учеников, способствует не только активному обмену знаниями, но и выработке профессиональных умений формулировать мысли, обосновывая собственное мнение. В процессе использования данного метода осуществляется закрепление информации и самостоятельной работы с дополнительным материалом, а также определение проблемных вопросов для дискуссии.

На четвертом, аналитико-корректирующем, этапе осуществляется контроль и оценивание результатов работы по определенным критериям посредством использования накопительных оценок, рейтингов, тестов, нестандартных форм проверки знаний. При этом отметим, что при

определенных условиях контроль и оценивание могут стимулировать стремление к состязательности и усиление мотивации обучаемых к самосовершенствованию. В рамках контроля выделяют самоконтроль и взаимоконтроль.

На последнем, итоговом или обобщающем этапе осуществляется обработка, анализ и обобщение результатов проведенной учащимися самостоятельной работы, а также поощрение их за успехи в учебе и творческой деятельности. Например, за работу, сданную раньше срока, можно продумать систему поощрительных баллов. Это будет мотивировать ученика на своевременное выполнение задания самостоятельной работы, и способствовать формированию навыков самоконтроля. Основными функциями которого являются: регистрация состояния выполняемой работы, оценка своей деятельности, коррекция выполняемой работы, соотнесение цели с достигнутым результатом, умение правильно оценивать результат. В. В. Чебышева считает, что самоконтроль является составной частью всех видов учебной деятельности субъекта и включает в себя чувственные, умственные и двигательные компоненты деятельности, позволяющие учащемуся на основе поставленной цели, намеченного плана и усвоенного образца следить за своими действиями, результатами этих действий и сознательно регулировать их [14, с. 80].

В связи с развитием технологий информационно-коммуникативные технологии занимают одну из ведущих позиций в сфере образования, поскольку позволяют создать новые средства педагогического воздействия и влияния, а также взаимодействовать обучаемым с современной техникой на новом уровне. Электронные учебные пособия, таким образом, являются одной из ключевых частей процесса обучения, дают обучающимся намного больше возможностей для работы, включают в себя не только практическую, но и теоретическую часть. Влияние электронных учебных пособий направлено на развитие личности учеников, подготовку к рациональной, успешной, самостоятельной деятельности в окружающем их информационном мире.

Самостоятельная работа может быть и средством вовлечения учеников в самостоятельную познавательную деятельность. Наиболее распространенными и часто применяемыми средствами для организации самостоятельной работы учащихся являются: работа с учебником, работа со словарем, рабочая тетрадь, таблицы и схемы.

К двум основным направлениям самостоятельной работы на уроке относят: использование памяток, которые помогают понять цель и условия работы, освоить действия, обеспечивающие понимание текстов, а также использование специальной системы упражнений, которая строится в соответствии с динамикой, нарастанием самостоятельности.

Н. В. Коряковцевой выделены несколько видов самостоятельной работы по иностранному языку: тренировочная работа над языковым материалом, языковыми средствами, иноязычным текстом, как продуктом лингвокультуры, и собственно речевая практика. Существуют различные виды готовности обучаемых: мотивационная (учащиеся проявляют интерес к изучению языка), интеллектуальная (основные психические процессы учащихся сформированы), лингвистическая (учащиеся владеют основным лексико-грамматическим материалом), коммуникативная (учащиеся готовы включаться в коммуникацию), готовность к самоорганизации.

Основой при организации самостоятельной работы учащихся, как на уроке, так и вне его, является использование современных инновационных методов обучения. Наиболее эффективным и популярным на уроках английского языка является метод проектов.

Проекты предполагают активизацию деятельности: учащиеся подбирают информацию в справочниках, ищут фотографии и рисунки, делают аудио- и видеозаписи. В этом случае повышенная познавательная и творческая активность обусловлена стремлением школьников проявить инициативу, что-то сделать самим. Посредством своих работ ребята учатся концентрировать усилия, управлять своей деятельностью и добиваться результатов. Метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных,

исследовательских, поисковых методов, ориентированных на реальный практический результат.

М. В. Крупенина формулирует определение метода проектов как «метод, комплексно реализующий ряд принципов: самостоятельность, сотрудничество детей и взрослых, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, деятельностный подход, актуализация субъектной позиции ребенка в педагогическом процессе, взаимосвязь педагогического процесса с окружающей средой» [15, с. 309].

Таким образом, самостоятельную работу можно рассматривать не только как средство способствующее формированию знаний и компетенций, предусмотренных образовательным стандартом, но и как условие для развития самостоятельной инициативы учеников, а в конечном итоге мотиватором самостоятельного изучения английского языка.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. Москва : Златоуст, 2009. 448 с.
2. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 500 с.
3. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. Москва : Просвещение, 112 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебное пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
5. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. Москва : Мастерство, 2013. 179 с.
6. Лушников А. М. История педагогики : учебное пособие для учащихся педагогических высших учебных заведений. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 1995. 367 с.
7. Микельсон Р. М. О самостоятельной работе учащихся. Москва : Учпедгиз, 1993. 96 с.

8. Павлюкевич Л. В. Формирование лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень высшего профессионального образования)» дис. ... канд. пед. наук / Павлюкевич Любовь Владиславовна. Пермь, 2012. 200 с.
9. Педагогика высшей школы : учебное методическое пособие. Сост. К. Л. Биктагиров и др. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1985. 192 с.
10. Педагогика : учебное пособие для учащихся пед. вузов и пед. колледжей. Москва : Российское педагогическое агентство, 1995. 638 с.
11. Рабинович Ф. М. Контроль на уроках иностранного языка. Иностранные языки в школе. №3. 1977. С. 34.
12. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 2010. 159 с.
13. Формирование учебной деятельности студентов // под ред. В. Я. Лядус. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 239 с.
14. Чебышева В. В. Самоконтроль в процессе труда и обучения. Самоконтроль в процессе труда и обучения. Вопросы психологии обучения труду. Ред. А. А. Смирнов. Москва : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. С. 77–141.
15. Penkovskikh E. A. The method of projects in domestic and foreign pedagogical theory and practice. Education issues. 2010. № 4. Pp. 307–318.

Аннотация

Юрченко Ю.В. Организация самостоятельной работы как познавательной деятельности учащихся в средней общеобразовательной школе

Данная статья позволяет получить разносторонние представления об организации самостоятельной работы учащихся в средней общеобразовательной школе. В данной работе раскрыто понятие

«самостоятельная работа», рассмотрены благоприятные условия для организации самостоятельной работы учащихся, также анализируется роль самостоятельной работы в изучении английского языка. Важным является междисциплинарный подход к изучению проблем совершенствования педагогического мастерства, интеграция философских, педагогических и психологических теорий и концепций творческой деятельности. Данная работа может быть интересна и полезна студентам педагогических вузов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, мотивация учащихся, контроль и самоконтроль, «круглый стол», педагогическая диагностика, оценивание.

Summary

Yurchenko Y.V. Organization of independent work as a cognitive activity of students in a secondary comprehensive school

This article provides various views on the organization of an independent work of students in a secondary school. In this article, the concept of «an independent work» is revealed, the favorable conditions for the organization of an independent work of students are considered, and the role of an independent work of learning English is also analyzed. An interdisciplinary approach towards the studying of the problems of improving pedagogical skills and the integration of philosophical, pedagogical and psychological theories and concepts of the creative activity are significant. This article may be interesting and useful for the students of pedagogical universities.

Key words: an independent work, a student motivation, the control and the self-control, «a round table», the pedagogical diagnostics, an assessment.

Н.А. Ясинецкая
(г. Горловка, РФ)

УДК 81'255:82-1

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТУДЕНЧЕСКИХ ПЕРЕВОДОВ ГЛАВЫ «НА ПРИВАЛЕ» ИЗ ПОЭМЫ А. Т. ТВАРДОВСКОГО «ВАСИЛИЙ ТЁРКИН. КНИГА ПРО БОЙЦА»

Важная роль в образования и воспитания подрастающего поколения принадлежит качественной художественной литературе, в том числе переводной. К основным её функциям относятся, в частности: познавательная (формирование знаний и расширение кругозора); когнитивная (создание ассоциативных связей и формирование художественной картины мира); эстетическая (развитие чувства прекрасного с помощью художественных образов); коммуникативная (взаимодействие автора с читателем); воспитательная (формирование нравственных ценностей и представлений). Обеспечение выполнения этих и других функций литературных произведений – серьёзная ответственность как автора, так и переводчика.

Задача переводчика усложняется, если речь идёт о поэзии. Поэтический текст обладает рядом характеристик, которые выделяют его среди других литературных форм. К ним относятся ритмомелодика, рифма, стихотворный размер, высокая концентрация образности, специфическая синтаксическая организация текста. Ввиду этих особенностей поэзии, переводчик нередко выступает соавтором, именно его творчество воспринимается читателями как не только достоверная трансляция смыслов, заложенных автором оригинала, но и отражение индивидуального авторского стиля, который оценивает читатель.

Разные аспекты поэтического перевода освещали многие выдающиеся лингвисты, литературоведы и поэты: А. А. Потебня, Б. М. Энгельгардт, С. Я. Маршак, Б. В. Томашевский, Ю. Н. Тынянов, Г. О. Винокур, Р. О. Jakobson, Л. Я. Гинзбург, И. В. Арнольд, Р. Барт, Ю. М. Лотман, А. Д. Швейцер, И. И. Ковтунова, А. Попович, М. Л. Гаспаров, С. Ф. Гончаренко. В современной лингвистике проблемы перевода поэзии изучают В. В. Сдобников и О. В. Петрова, Н. В. Шутёмова, К. И. Леонтьева. Их исследования составили теоретическую базу нашей работы.

Цель данной статьи – проанализировав студенческие переводы поэтического произведения, предложенного для очередного заседания студенческой переводческой мастерской «Возрождение», в рамках работы студии перевода «Художественное слово в диалоге культур» в ДГПУ им. В. Шаталова, выявить сильные стороны и проблемные моменты и предложить некоторые пути их решения в контексте необходимости обеспечения качественной подготовки переводчиков. Актуальность исследования обусловлена ещё и тем, что заседание было посвящено 80-летию Победы в Великой Отечественной войне и, соответственно, было выбрано произведение военной тематики – участники выполнили перевод части главы 2 «На привале» из поэмы «Василий Тёркин. Книга про бойца» А. Т. Твардовского [8]. Актуальный материал имеет воспитательное значение для студентов, а качественный перевод способен транслировать знания об исторических событиях через призму мировосприятия автора и переводчика.

Перевод должен вызывать у рецептора ту же реакцию, что и оригинал. С учётом специфики поэтической формы и перевода поэзии большинство исследователей сходятся во мнении, что переводчику необходимо достичь максимально полной передачи авторского замысла, настроения произведения, донести до читателя авторскую позицию и оценку, стиль и богатство образов, постараться передать форму и содержание, однако полной эквивалентности при этом добиться невозможно. По мнению С. Ф. Гончаренко, на языке перевода должен быть создан новый поэтический текст, эквивалентный оригинальному по концептуальной и эстетической информации [3, с. 108-111].

Важно знать эпоху, в которую жил и творил поэт, а также контекст и историю создания произведения. Это позволяет достичь максимальной эквивалентности перевода и сохранить прагматические, стилистические и семантические аспекты оригинального текста, учитывая нормы языка перевода. С. Я. Маршак считал, что главное – передать «подлинный облик переводимого поэта, его время и национальность, его волю, душу, характер, темперамент» [7, с. 65]. «Василий Тёркин. Книга про бойца» – одно из главных

произведений Александра Твардовского, поэма, написанная четырёхстопным и трёхстопным хореем, состоящая из эпизодов-глав, описывающих разные события из военной жизни Василия Тёркина, который, в свою очередь, является собирательным образом простого советского солдата. Все эпизоды – законченные произведения, объединённые образом главного героя. Поэма написана в годы Великой Отечественной войны и издавалась частями в 1942–1945 годах. Небольшой тест в начале заседания переводческой мастерской помог выявить, знают ли студенты эти и другие факты о данном произведении.

Лингвистические трудности поэтического перевода можно разделить на три группы: фонетические, лексические и синтаксические. Следует отметить, что большинство студентов вполне успешно справились с воссозданием рифмы и стихотворного размера. Рассмотрим и другие аспекты перевода.

В поэтическом произведении слова-образы преобладают над словами-терминами. Они немногочисленны в анализируемом отрывке, и при переводе трудностей у студентов не возникло: Термины, обозначающие военные подразделения, – *рота*, *взвод* – передаются при помощи соответствующих терминов в русском языке: *squad*, *troop*, *platoon*, как и термины, обозначающие боеприпасы, – *бомбы*, *пули* – *bombs*, *bullets*.

Одну из проблем перевода представляют поэтонимы – имена собственные в художественном произведении, которые обычно относятся к категории вымышленных имён, однако нередко авторы используют реально существующие имена или их сочетание. В анализируемом отрывке поэмы встречаются антропоэтоним (*Тёркин*), гидропоэтоним (*река Сестра*) и прилагательное, образованное от топопоэтонима (*Карельский* [фронт]). На первый взгляд, нет ничего сложного в передаче имени главного героя, которое следует перевести при помощи транслитерации. Однако есть один нюанс. Согласно системе транслитерации, действующей с 2014 года для загранпаспортов граждан России в соответствии с нормами Международной организации гражданской авиации (ИКАО), буква *ё* передаётся как *e* – *Terkin*. Согласно же ГОСТ Р 7.0.34-2014 «Система стандартов по информации,

библиотечному и издательскому делу. Правила упрощённой транслитерации русского письма латинским алфавитом», основанному на ГОСТ 7.79-2000 и рекомендованному для применения в библиотечном и издательском деле, *ё* передаётся как *yo*. Упрощённую транслитерацию применяют, когда «не требуется однозначное восстановление исходного текста, но нужно обеспечить приемлемое звучание для лиц, не владеющих русским языком» [1], и, соответственно, может использоваться для передачи имени героя произведения. Следовательно, возможны варианты перевода: *Terkin*, *Tyorkin* (последний вариант мы встречаем в переводе А. Миллера (1975) [11]). Неправильный перевод: *Työrin*, *Työr'kin*, *Tyrkin* и т. п.

Поэтонимы в литературных произведениях выполняют различные функции, такие как, в частности: 1) номинативная; 2) характеризующая; 3) эмоциональная; 4) эстетическая; 5) текстообразующая; 6) социологическая; 7) игровая; 8) аллюзивная. Выявление функциональных особенностей поэтонимов в художественном тексте способствует глубокому и детальному пониманию авторского замысла. Так, помимо текстообразующей и характеризующей, аллюзивную функцию – намёк на конкретные места и события – выполняют поэтонимы *Карельский* [фронт] и *река Сестра* в анализируемом отрывке: *На Карельском воевал – / За рекой Сестрою*. В большинстве представленных переводов прилагательное трансформировалось в существительное: *Fought in Karelia*, *stood still*; *Fought in Karelia's rugged lands*; *Fought through Karelia's harsh sprawl*; при этом подчёркивались суровые условия территории и солдатской жизни.

Более сложным для понимания и интерпретации оказался гидропоэтоним, значение которого раскрывает предпереводческий анализ: *Сестра* – река на Карельском перешейке, во Всеволожском и Выборгском районах Ленинградской области, которая вытекает из болот в районе посёлка Лесное и впадает в искусственное водохранилище-озеро Сестрорецкий Разлив. При переводе на английский язык название должно транслитерироваться, при этом может добавляться экспликация в виде слова-

классификатора: *the Sestra (River)*. Очевидно, по причине незнания названия реки, в этой части поэмы в некоторых студенческих переводах были допущены ошибки: *Crossed the Sestro duly; Across the Sestroya's lead; by the Sestro's lane*. Одной из задач предпереводческого анализа является выявление доминант и лингвостилистических трудностей перевода. Тщательный предпереводческий анализ должен и может предупредить подобные ошибки в переводе.

Н. В. Шутёмова разработала концепцию, которая учитывает специфику поэтического текста и цель перевода – репрезентацию поэтичности оригинала в принимающей культуре. Ключевым в исследованиях Н. В. Шутёмовой является понятие поэтичности, которое она определяет как типологическую доминанту художественного текста, представляющую собой единство идейности, эмотивности, образности и художественной языковой формы. Цель поэтического перевода, по мнению автора, – создание текста, который представляет поэтичность оригинального произведения [9, с. 129-151].

Поскольку тон главы «На привале» поэмы А. Т. Твардовского «Василий Тёркин» можно охарактеризовать как непринуждённый, здесь встречается немало разговорных фраз и выражений, которые представляют собой одну из трудностей художественного, в частности поэтического, перевода: *сам собой; не то чтоб; хоть куда; вышел вон; Парень в этом роде; Жив вояка; Спрашивать не стали; С этой темы повернём; Скажем для порядка; Вышла опечатка; Не гляди, что на груди, / А гляди, что впереди; Курит, ест и пьёт со вкусом; Зажило – и столько толку; Не сдавай, вперёд гляди*.

Собирательный образ простого солдата характеризуется как *Просто парень сам собой / Он обыкновенный*. Передать непринуждённость тона и описания героя в переводе вполне успешно помогают, в частности, разговорная фраза: *Just a guy, no more, no less / Ordinary, clear*; повтор разговорного слова: *Just a **guy**, an ordinary **guy**, / His look is nothing to fear*; разговорное выражение: *Just **a regular sort of guy*** и аллюзия: *Not the world's **Adonis***. Правда, в последнем случае, акцент смещён на внешность героя,

поскольку *Adonis* означает красивого молодого человека, и *Not the world's Adonis* можно обратно интерпретировать как *Вовсе не красавец*. Однако, поскольку стихотворения относятся к художественным текстам, их качественный перевод может не быть эквивалентным на уровне отдельных сегментов текста, но должен быть адекватным на уровне эстетического воздействия на читателя [4, с. 190-195].

По мнению М. Л. Гаспарова, поэтический перевод должен точно передавать образы, мысли и стиль оригинала. Исследователь искал способы количественного измерения степени точности и вольности перевода, при этом предупреждая, что такая оценка не может быть критерием художественности перевода – она характеризует лишь один из аспектов соотношения между оригиналом и переводом [2, с. 361-372]. По ходу повествования А. Т. Твардовский подчёркивает, что его герой хорош во всех отношениях: *Впрочем, парень хоть куда*. Студенты предложили такие переводческие решения: *Yet, he's a lad quite incredible; Yet a soldier through and through; But a guy who's tough as steel; Yet, a fellow tough and bold*. При этом последние три варианта перевода акцентируют внимание на стойкости, выносливости и храбрости Василия Тёркина. Это достигается при помощи сравнения, эпитетов и повтора.

Чтобы сохранить систему образов и ассоциаций в поэтическом переводе, переводчику необходимо быть максимально внимательным ко всем деталям и особенностям авторского текста. Однако К. И. Леонтьева предлагает при переводе принимать во внимание не языковое соответствие формы, а её функции, учитывая при этом поэтические традиции обеих стран, и рассматривает перевод поэзии как творческую деятельность по реконструкции лингвоконцептуальной авторской программы [6, с. 100-110].

Описывая опыт героя, который трижды попадал в окружение, но сумел выжить, Александр Твардовский использует разговорные выражения: *Трижды был я окружён, / Трижды – вот он! – вышел вон*. В своих переводческих решениях студенты также задействовали выражения,

характерные для разговорного стиля: *Thrice encircled, thrice broke free, / **Here I stand, as you can see**; Three times trapped, encircled grim, / Three times – **well, you see, – it's him!*** Или использовали метафоры: *Thrice surrounded, thrice **cut loose**, / Found a way, **defied the noose**.*

Бывалый солдат Тёркин принимает жизнь такой, какая она есть, и автор восхищается его спокойствием и оптимизмом, что отражено в следующей строке: *Курит, ест и пьёт со вкусом.* Для передачи авторской оценки и эмоций в анализируемых переводах используется повтор (анафора): ***He** smokes, **he** eats, and drinks with flair*; изменение грамматической формы и добавление лексических единиц: ***Fighting, eating, smoking, laughing**; Eating, smoking, **laughing, striving***; контраст, который усиливает эмоциональную окраску речи и помогает сосредоточить внимание на важных аспектах характеристики и повествования: *Dines with hunger, fights with drive.*

В поэме А. Т. Твардовский сам нередко использует повтор: *Но герой – героем; К кухне – с места, с места – в бой; Не гляди, что на груди, / А гляди, что впереди; Трижды был я окружён, / Трижды – вот он! – вышел вон.* В переводах студенты сохранили исходные образы: *К кухне – с места, с места – в бой – From **kitchen** to **battle**, as bravely he's told*; применили модуляцию: *From the **campfire** to the **fray***; сохраняли повтор и ритм, прибегнув к модуляции и замене части речи: ***Grabs** a spoon; then **grabs** a gun.*

В некоторых случаях целесообразно прибегнуть к модуляции: *Не гляди, что на груди, / А гляди, что **впереди** – Don't you mind what's on his chest, / But look what's **in the quest!***, поскольку сохранение повтора не всегда ведёт к адекватной передаче смысла. Так, например, перевод выше приведённой строки как *Don't look back – what's **past** is **past*** отсылает к каким-то событиям в прошлом, о которых герою не хочется вспоминать, но не содержит намёка на успешное будущее, который присутствует в оригинальном тексте.

Девиз главного героя – несмотря на трудности, двигаться вперёд и не сдаваться: *Как ни трудно, как ни худо – / Не сдавай, вперёд гляди.* Для передачи его отношения к жизни и к делу, а также с целью охранения ритма в переводах

были задействованы повтор и аллитерация: *Never falter, never flee*; модуляция: *Eyes ahead, don't look behind!* сохранить рифму и ритм и воссоздать непринуждённый и воодушевлённый тон помогают фразовые глаголы, сокращённые формы и бессоюзие, например: *Don't give in – march on, stand tall!*

Ритм произведения создаётся, в том числе, при помощи аллитерации: *Просто парень сам собой; Не гляди, что на груди; Был в бою задет осколком; И хоть было беспокойно.* В студенческих переводах аллитерация сохраняется: *Просто парень сам собой – Just a guy, no more, no less; Не гляди, что на груди – Medals, after all, fall flat; Был в бою задет осколком – In battle hit by shrapnel's sting; И хоть было беспокойно – Bombs and bullets? None could beat.* В переводах студентам удалось также передать ритм при помощи перечисления и бессоюзия: *Under shelling, burning, falling*, повтора: *Through the fire, through the shell*; внутренней рифмы: *Был в бою задет осколком – Wounded once, but healed up fast.*

Синтаксис лирических произведений отличается от разговорного синтаксиса и от синтаксиса прозаического художественного текста. Авторы используют инверсию, эллипсис, повторы, синтаксический параллелизм и другие приёмы усиления динамики восприятия стихотворения [10, с. 127–134]. Как следствие, в тексте перевода неизбежны перестановки и изменения оригинальных конструкций. Рифма, стихотворный размер и непринуждённый тон оригинала поддерживаются при помощи инверсии: *Красотою наделён не был он отменной.* В переводах в этом случае начинающие переводчики использовали повтор: *Not a beauty, not a giant*; перифраз: *Looks won't sound the world alarm*; эллипсис и вопрос: *Handsome? No, you'd guess it wrong, / Not a heartthrob core.*

В структуре поэтических строк не обходится без эллиптических конструкций: *В строй с июня, в бой с июля, / Снова Тёркин на войне; К кухне – с места, с места – в бой; Не сдавай, вперёд гляди!* Преимущественно в таких случаях целесообразно используются эллиптические конструкции и в

переводах: *В строй с июня, в бой с июля – From June in ranks, from July in battle; In the ranks since summer heat; In June, he marched, in July, – to the fight.*

В. Н. Комиссаров определял перевод как вид языкового посредничества, при котором на языке перевода создаётся коммуникативно-равноценный текст. Основной целью поэтического перевода является создание на языке перевода того же «художественно-эстетического воздействия на читателя», что присутствует в оригинальном поэтическом произведении [5, с. 251].

Тяжёлые солдатские будни, полные опасности и риска, автор описывает при помощи метафор и эпитетов: *Под огнём косым, трёхслойным, / Под навесным и прямым.* В предложенных вариантах перевода сохраняются эпитеты, а сложное прилагательное *трёхслойным* трансформируется в *layer on layer*: *Under shelling, burning, falling, / Sweeping fire, layer on layer.* Эпитеты сохраняются в таком варианте перевода: *Under fire, both direct and strange, / With bullets flying, a perilous change.* В следующем варианте – *Under fire, waves of terror, / Layers deep, both far and near* – переводчик уходит от ряда эпитетов, что, на первый взгляд, делает описание менее напряжённым, чем в оригинале; однако модуляция и метафора *waves of terror*, смещая акцент с внешних обстоятельств на переживания героя, компенсируют недостаток определений в переводе, а эпитет *трёхслойным*, благодаря возможности грамматической трансформации передано как *Layers deep*. Автор ещё одного перевода применил модуляцию, и вместо ряда эпитетов в описании задействовал также метафоры: *Under skies of scorching steel, / Through the arcs of iron's wheel.*

Герой поэмы побывал в сложной ситуации, был ранен или контужен – *Был рассеян я частично, / А частично истреблён... – Scattered, crushed, but not forgotten; Parts of him were crushed or broke; Partially scattered, lost from home...*, но выжил и не потерял веру в победу: *Но, однако, / Жив вояка.* В переводах студенты уместно применили метафору: *Partly lost, yet still alive* и синекдоху: *But his heart refused to dim.* Поскольку образ Василия Тёркина собирательный, герой представляет не только себя, но и солдат вообще.

Подобно присказке, которая привлекает внимание, обрамляет и украшает волшебную сказку, увлекая читателя и слушателя в сказочный мир, «На привале» – вторая глава поэмы А. Твардовского, в которой мы знакомимся с героем и потом ждём много других историй, – заканчивается словами: *Это присказка покуда, / Сказка будет впереди*. Такое устойчивое выражение студенты передали как *This was just the prologue, soldier; / Wait – the tale is yet to be; This is but a tale for now; / A fable's still ahead somehow*, целесообразно противопоставив *prologue* и *tail*; *tail* и *fable*.

Несмотря на тяготы, трудности и лишения, Василий Тёркин не унывает, храбро сражается, смело идёт вперёд и заражает боевых товарищей своим оптимизмом, что описывается с применением повтора (анафоры) и синонимов (*трудно, худо*) в следующей строке: *Как ни трудно, как ни худо – Tough the times, yet press on steady; Hard it gets, but he won't quit; No matter how tough, no matter how sly; Hard it gets? A bitter way?* Как показывают приведённые примеры, в переводах этой строки используются аллитерация, повтор (анафора), синонимы, риторические вопросы.

В поэтическом переводе, несомненно, необходимо осмысление не отдельных элементов текста, а их структурной взаимосвязи. Важно, чтобы перевод соответствовал общей стилистике и тональности оригинала, правильно передавал эмоциональную окраску текста, юмор, иронию или драматизм. Язык перевода должен быть естественным и соответствовать нормам и правилам грамматики языка перевода. Перевод должен отождествляться читателями/слушателями с оригиналом на функциональном, структурном и содержательном уровнях.

Проанализировав ряд студенческих переводов главы «На привале» из поэмы А. Т. Твардовского «Василий Тёркин. Книга про бойца» мы пришли к выводу, что в целом студенты успешно справились с поставленной задачей. Им удалось сохранить как рифму и стихотворный размер, так и ритм поэтического текста, правильно передать настроение, авторское отношение, характер героя и поэтичность произведения. Кроме того, они постарались

сохранить образы, созданные автором, используя при этом адекватные художественные средства. Лишь в некоторых случаях было отмечено смещение акцента вследствие применённых трансформаций.

Среди трудностей перевода отмечены поэтонимы, правильный перевод которых требует тщательного предпереводческого анализа и расширения фоновых знаний будущих переводчиков. Особое внимание следует уделить ономастическим реалиям (которые включают в себя и географические названия (топонимы)), особенно имеющим культурно-исторические ассоциации. Предпереводческий анализ, охватывающий информацию об авторе, истории создания произведения, выявление доминант перевода, которые необходимо сохранить в переводном тексте, поиск закодированной лингвокультурной и социокультурной информации, должен восприниматься студентами-лингвистами как неотъемлемая часть работы над текстом. Без этого невозможно качественно осуществлять профессиональную деятельность, в частности выполнять художественный перевод на высоком уровне.

Только качественная переводная художественная литература будет в полной мере выполнять свои функции, в том числе передавать знания об окружающем мире, формировать нравственные ценности, чувство долга и патриотизма, воспитывать ответственность, развивать эстетический вкус, приобщать к культуре и прививать чувство прекрасного. Задача преподавателей лингвистических и общеобразовательных дисциплин – непрерывная мотивация обучающихся к познанию нового, расширению кругозора, пополнению и углублению знаний и представлений о мире, настойчивости в повышении профессионализма и достижении высокого качества переводов.

Литература

1. ГОСТ Р 7.0.34-2014. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Правила упрощенной транслитерации русского письма латинским алфавитом : Национальный стандарт Российской

Федерации : утвержден и введен в действие Приказом Росстандарта от 22.10.2014 N 1391-ст : введен впервые : дата введения 2015-01-01 / разработан ВИНТИ РАН. М. Стандартиформ. 2015. 8 с.

2. Гаспаров М. Л. Подстрочник и мера точности // О русской поэзии. Анализы. Интерпретации. Характеристики. Москва, 2001. С. 361–372.

3. Гончаренко С. Ф. Поэтический перевод и перевод поэзии: константы и вариативность // Тетради переводчика : науч.-теор. сб. Вып. 24 / под ред. С. Ф. Гончаренко. Москва : МГЛУ, 1999. С. 107–122.

4. Княжева Е. А. Оценка качества перевода: проблемы теории и практики // Вестник Воронежского государственного университета. 2010. № 2. С. 190–195.

5. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. Москва: Высш. шк., 1990. 253 с.

6. Леонтьева К. И. Сверхсемантизация формы поэтического текста как проблема перевода // *Lingua mobilis*. № 1 (34), 2012. С. 100–110.

7. Маршак С. Я. Портрет или копия. Искусство перевода. В 4-х томах. Т. 4 : Статьи, заметки, воспоминания. Москва : Правда, 1990. 453 с.

8. Твардовский А. Т. Василий Теркин. – Текст : электронный // <https://www.culture.ru> : сайт. – URL : <https://www.culture.ru/poems/51514/vasilii-terkin> (дата обращения: 31.05.2025).

9. Шутёмова Н. В. Сопоставительный анализ исходного и переводного текстов в соотношении с понятием поэтичности // Язык и культура. 2020. № 50. С. 129–151.

10. Matiu O. Translating poetry. Contemporary theories and hypotheses // Professional communication and translation studies. Timisoara : UPT, 2008. P. 127–134.

11. Tvardovsky A. Vassili Tyorkin : A book about a soldier / Transl. by the Alex Miller ; Ill. by Orest Vereisky M. : Progress, 1975. 392 p.

Аннотация

Ясинецкая Н.А. Лингвостилистический анализ студенческих переводов главы «На привале» из поэмы А. Т. Твардовского «Василий Тёркин. Книга про бойца»

В статье рассматривается специфика поэтического перевода и анализируются студенческие переводы главы «На привале» из поэмы А. Т. Твардовского «Василий Тёркин». Подчёркивается образовательная и воспитательная роль качественной переводной художественной литературы. Отмечается необходимость передачи авторского замысла и отношения, настроения и поэтичности произведения, формы и содержания. Анализируются художественные средства передачи образности оригинального произведения, выделяются удачные переводческие решения и некоторые недочёты. Акцентируется внимание на роли предпереводческого анализа в работе над текстом и отмечаются задачи профессиональной подготовки переводчиков.

Ключевые слова: функции художественной литературы, поэтический перевод, поэтичность, ритмомелодика, художественные средства, качество перевода, профессиональная подготовка переводчиков.

Summary

Yasinetskaya N.A. Linguostylistic Analysis of Students' Translations of the Chapter "At the Halt" from A. T. Tvardovsky's Poem *Vasily Terkin. A Book About a Soldier*

The article examines the specifics of poetic translation and analyses students' translations of the chapter "At the Halt" from A. T. Tvardovsky's poem *Vasily Terkin: A Book About a Soldier*. The study emphasises the educational and formative value of high-quality translated literary works. It highlights the need to convey the author's intent and attitude, the mood and poetic character of the piece, as well as its form and content. It explores the stylistic devices used to convey the imagery of the original, identifies effective translation choices, and points out certain shortcomings.

Particular focus is placed on the importance of pre-translation analysis and the key tasks involved in training professional translators.

Key words: functions of literary works, poetic translation, poeticity, rhythm-melodics, stylistic devices, translation quality, professional training of translators.