

ДОНЕЦКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В. ШАТАЛОВА

**ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕСТНИК
ДОНЕЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. В. ШАТАЛОВА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№31 / 2026



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»

Научный журнал

**«Гуманитарный вестник Донецкого
государственного педагогического
университета им. В. Шаталова»**

(серия «Педагогика»)

Выпуск № 31

Горловка
2026

16+

Учредитель:

Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего
образования «Донецкий
государственный педагогический
университет им. В. Шаталова».

Журнал основан:

2015 г. (статус сборника научных
трудов);

2024 г. (статус научного журнала).

Выходит 4 раза в год.

Издается в сериях.

Включён в Российский индекс
научного цитирования (РИНЦ):
лицензионный договор № 106-
06/2024 от 05.06.2024 г. (редакция
от 03.10.2016 г.).

ISSN 3033-6953

Все права защищены. Название
журнала, логотип, рубрики, все
тексты и иллюстрации являются
собственностью ФГБОУ ВО
«ДГПУ им. В. Шаталова».

При полной или частичной
перепечатке материалов ссылка
на научный журнал

«Гуманитарный вестник
Донецкого государственного
педагогического университета
им. В. Шаталова» обязательна.

Позиция редакции может не
совпадать с мнением авторов
публикаций.

Рекомендовано к изданию на
заседании Учёного совета
ФГБОУ ВО «Донецкий
государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
(протокол № 12 от 24.06.2026 г.)

Редакционная коллегия

Алфимов В. Н. – доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный работник народного образования, академик
Международной академии наук педагогического
образования (Россия), профессор кафедры педагогики и
методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО
«Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова» (г. Горловка), главный редактор;

Алфимов Д. В. – доктор педагогических наук, профессор,
академик Международной академии наук педагогического
образования (Россия), профессор кафедры педагогики и
методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО
«Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова» (г. Горловка), редактор серии
«Педагогика»;

Андреева И. А. – кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Донецкий
государственный педагогический университет
им. В. Шаталова» (г. Горловка), редактор серии
«Психология»;

Евсюкова Н. В. – кандидат исторических наук, доцент,
заведующий кафедрой философии и истории ФГБОУ ВО
«Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова» (г. Горловка);

Рочняк Е. В. – кандидат философских наук, доцент, доцент
кафедры философии и истории ФГБОУ ВО «Донецкий
государственный педагогический университет
им. В. Шаталова» (г. Горловка);

Васягина Н. Н. – доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии образования ФГБОУ ВО
«Уральский государственный педагогический университет»
(г. Екатеринбург);

Выборнов А. А. – доктор исторических наук, профессор,
профессор кафедры отечественной истории и археологии
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-
педагогический университет» (г. Самара);

Герасименко И. А. – доктор филологических наук,
профессор, заведующий кафедрой русского языка и общего
языкознания ФГБОУ ВО «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка);

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО отделения философии образования и теоретической педагогики, директор Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (г. Ялта);

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

Дзундза А. И. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории упругости и вычислительной математики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк);

Кочетова С. А. – доктор филологических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка);

Красношлыкова О. Г. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка);

Москалёва Л. Ю. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет» (г. Мелитополь);

Осипцов А. В. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физического воспитания, спорта и здоровья человека ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко» (г. Бердянск);

Полякова Я. В. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка); ответственный секретарь;

Репринцев А. В. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (г. Курск);

Фунтикова Н. В. – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой индустриально-педагогической подготовки ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. В. Даля» (г. Луганск).

Содержание

Общая педагогика, история педагогики и образования

<i>Авксентьева А. М.</i> ПРИНЦИПЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПАРТНЕРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ И ВУЗА	8
<i>Алфимов Д. В.</i> ПОДДЕРЖКА ШКОЛЬНИКОВ-ЛИДЕРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	14
<i>Асташова Н. А., Торопыно Д. И.</i> ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУКИ: АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПРАКТИК ОРГАНИЗАЦИИ	27
<i>Красношлыкова О. Г.</i> К ДИСКУССИИ О КИНОПЕДАГОГИКЕ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ТРЕНДЕ И КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	39
<i>Репринцев А. В.</i> ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ: НАУКА В ПОИСКАХ НОВОЙ МЕТОДОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА (К 80-ЛЕТИЮ ПРОФЕССОРА М. И. РОЖКОВА)	52
<i>Ткачев В. И.</i> НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА (ОПЫТ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ)	65
<i>Шевцова М. А.</i> ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ УЧИТЕЛЯ И СТРАТЕГИИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	74
<i>Ускова А. И.</i> ЭМПАТИЙНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	81

Теория и методика обучения и воспитания

<i>Гаврикова Ю. С.</i> ЦИФРОВОЙ КОНСТРУКТОР УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРАКТИКУМА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ	90
<i>Каверина О. Г., Приходченко Е. И.</i> THE USAGE OF THE INTERACTIVE METHODS OF TRAINING IN THE HIGHER EDUCATIONAL PROCESS	95
<i>Королёв М. Е.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНФОРМАТИКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ	104
<i>Курасова Л. В.</i> ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ	113

Управление образованием и образовательными организациями

Алфимов В. Н. МОТИВАЦИОННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ АКТИВИЗАЦИИ ПАРТНЁРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	124
Кочетова С. А. ЭКОСИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ УНИВЕРСИТЕТОМ: ОПЫТ ДОНЕЦКОГО УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОКРУГА	130

Проблемы семейной педагогики

Гайдаржиева Е. А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЯМИ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ С ДЕФЕКТАМИ РЕЧИ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД	139
Тесленко А. Н. РОДИТЕЛИ «ПОКОЛЕНИЯ KZ» О ПРОБЛЕМАХ И ТРУДНОСТЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ	147

Компаративные педагогические и психологические исследования

Куркчи Е. К. МИКРОКВАЛИФИКАЦИИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ГЕРМАНИИ	164
Полякова Я. В. ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ «ДВАЖДЫ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНЫХ» ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ (2000-2025 ГГ.)	169

Проблемы высшего педагогического и дополнительного образования

Гураль С. К. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	181
Гуров С. Ю., Гурова Т. Ю., Насалевич Т. В. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ	191
Жигалев Б. А., Каймакова К. Ю. ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТЕМЫ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ ВЗРОСЛЫХ В КОРПОРАТИВНОЙ СРЕДЕ	201
Лазарева А. С., Козырева П. О. КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ТРЕТЬЕМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	211

Содержание

<i>Прохорова А. А., Виноградова Е. Е.</i> ИНОЯЗЫЧНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ	222
<i>Прохорова А. А., Шарунова С. В.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЯ УК-4 – «КОММУНИКАЦИЯ» У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-АТОМЩИКОВ	232
<i>Хорьяков С. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА-УЧАСТНИКА СВО, ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ВУЗАХ ДНР	241

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378:373.5:37.018.5

ORSID: 0009-0001-4208-3129

ПРИНЦИПЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПАРТНЕРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ И ВУЗА

Авксентьева Анжелика Муллануровна

аспирант, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет

им. В. Шаталова»,

г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,

e-mail: angelik_409@list.ru

Аннотация. В статье раскрывается проблема обеспечения партнерского взаимодействия профильных классов и педагогического университета по подготовке будущих педагогических работников. Предлагается рассматривать данное партнерство не как набор мероприятий, а как сложную социально-педагогическую систему. Эффективность этой системы определяется соблюдением фундаментальных принципов и созданием специфических организационно-педагогических условий, их реализуемых в условиях учебно-педагогического округа.

Ключевые слова: профильные классы, университет, партнерство, взаимодействие, принципы обеспечения партнерского взаимодействия, организационно-педагогические условия.

PRINCIPLES OF ENSURING PARTNERSHIP INTERACTION BETWEEN SPECIALIZED SCHOOL CLASSES AND UNIVERSITY

Avksenteva Anzhelika Mullanurovna

Postgraduate student, Senior Lecturer of the Department of Romanic and Germanic Philology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

“Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov”,

Gorlovka, DPR, Russian Federation

e-mail: angelik_409@list.ru

Abstract. The article addresses the issue of ensuring partnership interaction between specialized school classes and the pedagogical university in the training of future teaching staff. It is suggested to consider this partnership not as a set of separate activities, but as a complex socio-pedagogical system. The effectiveness of this system is determined by adherence to fundamental principles and the creation of specific organizational and pedagogical conditions implemented within the framework of the educational-pedagogical district.

Keywords; specialized classes, university, partnership, interaction, principles of ensuring partnership interaction, organizational and pedagogical conditions.

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100017-6-5.3.1)

по теме «Стратегии партнерства как условие взаимодействия профильных классов и вуза в рамках работы учебно-педагогического округа: традиции и инновации».

Для современного специалиста важно быть компетентным, способным к риску, самостоятельному выбору сфер деятельности, принятию ответственных решений, выявлению саморегуляции поведения и гражданской позиции, изменениям. Эти качества формируются в многогранной образовательно-воспитательной деятельности школьника, а затем студента в соответствующих образовательных организациях. При этом ясно, что формирование конструктивной учебной деятельности студента должно происходить в преемственности с предыдущим этапом его учебной деятельности как обучающегося в профильном классе. Этот процесс требует разработки научно-теоретических основ обеспечения партнерского взаимодействия профильных классов и педагогического университета по подготовке будущих педагогических работников. Важно, чтобы партнерское взаимодействие рассматривалось не как набор мероприятий, а как сложная социально-педагогическая система, эффективность которой определяется наличием фундаментальных принципов и организационно-педагогическими условиями их реализации. Необходимо, чтобы профильная подготовка школьников плавно перетекала в профессиональную подготовку студентов, что подчеркивает актуальность данной статьи.

Проблема подготовки учащейся молодежи к сознательному выбору профессии рассматривалась многими известными учеными. Большое значение для ее решения имеют положения психологии личности и психологии труда, сформулированные известными отечественными психологами (Б. Ананьев, М. Гинзбург, Е. Климов, В. Мясищев, Л. Обухова, К. Платонов, Б. Теплов и др.). Эти и другие ученые указывают, что решение обозначенной проблемы также лежит в плоскости понимания того, что необходимо учитывать смежные этапы образования, которые должны строиться так, чтобы не только учителя, преподаватели, но и старшеклассники, становящиеся студентами, были активными субъектами непрерывности образования путем самоорганизации собственной учебной деятельности. Другими словами, необходимо распределение ролевых позиций субъектов взаимодействия: преподаватели выполняют роль субъектов организации учебно-познавательного процесса, а старшеклассники как будущие студенты – роль субъектов самоорганизации собственной учебной деятельности и самостоятельной работы, в том числе практической и научно-исследовательской.

Теоретический анализ научной литературы и практики работы ряда учебно-педагогических округов России, в том числе Донецкого учебно-педагогического округа, профильных классов и вузов Донецкой Народной Республики позволяет решать задачу исследования – определение принципов обеспечения взаимодействия профильных классов и вуза как исходных

положений, направленных на выявление эффективных механизмов качественного овладения предпрофессиональной, а затем профессиональной подготовкой старшеклассниками – будущими студентами.

Базовыми принципами партнерского взаимодействия профильных школ и университетов, которые служат идеологическим фундаментом для всех участников процесса (администрации вуза и школ, преподавателей, учителей, обучающихся), выступают:

1. Принцип системной интеграции. Взаимодействие не является набором разрозненных акций («День открытых дверей», олимпиада). Это непрерывный, циклический процесс, встроенный в образовательные программы обеих сторон. Деятельность профильного класса логично перетекает в адаптационный период студента-первокурсника.

2. Принцип субъект-субъектного взаимодействия. Отказ от модели «университет транслирует знания школе». Все участники – администрация, преподаватели вуза, школьные учителя, ученики – являются равноправными партнерами с общей целью. Решения принимаются коллегиально, а ответственность распределяется между всеми участниками округа.

3. Принцип практической направленности (прагматизма). Вся деятельность должна иметь измеримый практический результат. Теоретические курсы должны быть неразрывно связаны с решением реальных педагогических задач, проектной деятельностью и ранней профессионализацией школьников.

4. Принцип индивидуализации образовательных траекторий. Партнерство должно создавать условия для выстраивания персонального пути развития каждого ученика профильного класса, исходя из его способностей, интересов и карьерных планов, а не навязывать единый стандарт подготовки.

5. Принцип открытости и ресурсной кооперации. Университет открывает для школьников свои ресурсы (библиотеки, лаборатории, технопарки), а школы учебно-педагогического округа предоставляют вузу площадки для практики студентов и проведения совместных исследований. Таким образом происходит взаимное обогащение ресурсной базы.

Кроме названных общих принципов, мы также относим частные принципы, регулирующие учебную деятельности школьников и студентов: непрерывности предпрофессиональной и начальной профессиональной подготовки в самоорганизации учебной деятельности; непрерывности развития личности; связи научно-практической и научно-исследовательской работы в учебной деятельности; практической направленности личности обучающегося в учебной деятельности.

Так, принцип непрерывности предпрофессиональной и начальной профессиональной подготовки в самоорганизации учебной деятельности старшеклассниками означает, что они должны иметь ясное представление о профиле, профильной дифференциации обучения и ее реализации, о сущности и главных целях допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки,

ее задачах и особенностях, о сущности профессиональной подготовки как формирования личности квалифицированного специалиста. Этот принцип вытекает из необходимости глубокого понимания содержания профильной подготовки как совокупности специфических особенностей, характеризующих конкретную профессию, специальность, а также образовательную организацию: профильная дифференциация обучения осуществляется за счет углубленного изучения учебных дисциплин определенного профиля, старшеклассники должны руководствоваться требованиями учреждения высшего образования, учебный план которых состоит из традиционных общеобразовательных дисциплин, когда этот подход не отрицает выбора и новых учебных курсов.

Принцип непрерывности предпрофессиональной и начальной профессиональной подготовки в самоорганизации учебной деятельности выдвигает следующие основные требования к самоорганизации: предоставление каждому старшекласснику возможности выбрать то направление подготовки, которое лучше всего соответствует его направленности и индивидуальным особенностям и позволяет удостовериться в целесообразности такого выбора или изменить его; помощь ученику со стороны педагогов в самоовладении теми знаниями, умениями, которые станут базой профессионального обучения в выбранной сфере, стимулировании дальнейшего саморазвития его качеств личности уже студентом, что является важным для специалиста этой сферы. Избранный профиль обучения в зависимости от конкретных потребностей и условий можно изменять, обобщать или конкретизировать, развивать и совершенствовать, потому что постоянно рождаются новые профили и это закономерно [4, с. 15-21].

Принцип непрерывности развития личности, ее направленности на будущую профессию в учебной деятельности означает, что смыслом развития личности в совокупности качеств является становление гражданина, что личностная ориентация проявляется через личностное, предпрофессиональное, начальное профессиональное развитие старшеклассника и дальнейшее профессиональное развитие его, как студента. Она является условием и целью гуманизации образования. Этот принцип проистекает из индивидуализации обучения, которая рассматривается как цель реализации индивидуального подхода и, в то же время, как образовательная технология, основанная на принципе индивидуализации.

Принцип непрерывности развития личности, ее направленности на будущую профессию выдвигает следующие основные требования к самоорганизации: учет собственных индивидуальных особенностей обучающихся; развитие индивида согласно его способностям и в присущем ему темпе; направленность на гармоничное развитие личности; выбор и гибкое использование различных видов информации, форм и методов организации педагогического воздействия; взаимодействие и сотрудничество учителя со старшеклассниками, преподавателя со студентами с учетом их

индивидуальности; создание условий для удовлетворения потребностей и интересов учащейся молодежи с ориентацией на максимальные возможности ее развития; направленность на развитие индивидуальности, на саморазвитие и самовыражение старшеклассника – в дальнейшем студента; выявление индивидуального, неповторимого субъектного опыта (способностей, интересов, ценностных ориентаций, возможностей самостоятельно и творчески реализовать себя в познании, в поведении, в жизненных планах, в будущей профессии).

Принцип связи научно-практической и научно-исследовательской работы в учебной деятельности означает, что развитие творческой учебной деятельности старшеклассника, который направлен на дальнейшее обучение в высшем учебном заведении, требует выполнения им научно-поисковой работы под руководством учителей и научно-исследовательской работы под руководством преподавателей высшего учебного заведения. Этот принцип также опирается на идею индивидуализации обучения, которая рассматривается в этом контексте как введение дифференцированного и индивидуального подхода в технологии личностно ориентированного обучения. Он выдвигает следующие основные требования к самоорганизации обеспечения преемственности: учет собственных творческих индивидуальных способностей учащейся молодежи; развитие индивида согласно его способностям в научной сфере; направленность на выявление собственной уникальной индивидуальности; взаимодействие и сотрудничество учителя и преподавателя высшей школы со старшеклассниками в развитии их исследовательских интересов; создание условий для удовлетворения научных потребностей и интересов учащейся молодежи; направленность на самовыражение, на реализацию себя в научной деятельности.

Принцип практической направленности личности старшеклассника в учебной деятельности определяет новую ее особенность, присущую современным требованиям: быстро адаптироваться к меняющимся условиям, способность к риску и самостоятельному выбору сфер деятельности; к принятию соответствующих решений и самореализации в деятельности выпускниками профильной школы, а впоследствии высшего учебного заведения; выявление новых личностных качеств, позволяющих успешно интегрироваться в сложную социальную среду (способность к быстрому освоению нового, гибкость мышления, саморегуляция, динамичность, мобильность и т.д.). Сущностная характеристика означенного принципа отражает значимые проявления психологии личности стремление к успеху, которое является универсальным свойством человека, потребностью, присущей практически всем. Приоритетную роль здесь играет вопрос целевого наставления, которое должно быть адекватным времени и отражать жизненные планы личности. Становление личности старшеклассника, а впоследствии студента, сегодня происходит в условиях, когда естественное влечение к самоутверждению, успеху сталкивается с растущей конкуренцией, высокими требованиями к личности на рынке труда. Определение этого принципа основывалось на анализе исследований известных

психологов и педагогов В. Андреева, Дж. Грейсон, В. Дубининой, Р. Кеттель, Л. Митиной, К. О'Демл, В. Суворова и других (как понятие конкурентоспособной личности), а также А. Мельник, Е. Павлютенкова, Г. Селевко, П. Тигер, и др. (как подготовку личности нового типа в условиях рынка труда).

Принцип практической направленности личности старшеклассника выдвигает следующие основные требования в обеспечении преемственности профильной школы и высшего учебного заведения в учебной деятельности старшеклассников, становящихся студентами: способность сделать сознательный выбор; готовность к жизненному и профессиональному самоопределению; реализация себя как лица, активно преобразующего общественную жизнь; развитие способностей к самоизменению, самореализации, саморегуляции, самопознанию; умение работать самостоятельно, выходить из ситуаций без стрессов и депрессий.

Организационно-педагогическими условиями реализации вышеназванных принципов являются:

1. Нормативно-правовое и управленческое обеспечение (создание формальной основы для сотрудничества). Это и заключение многостороннего соглашения создания учебно-педагогического округа, где четко прописаны права, обязанности, и зоны ответственности каждой стороны. Для эффективности деятельности округа необходимо создание постоянно действующего органа управления, включающего ректора/проректора вуза, руководителей школ-партнеров, представителей органов управления образованием.

2. Научно-методическое сопровождение, которое обеспечивает качество содержательной наполненности совместной деятельности: формирование команд из методистов вузовских кафедр и опытных школьных учителей для разработки интегрированных учебных программ, спецкурсов и модулей для профильных классов. В свою очередь проведение совместных научно-практических конференций и семинаров может выступить как регулярная площадка для обмена опытом, представления результатов проектной деятельности школьников и студентов, педагогов смежных организаций.

3. Кадровое обеспечение: закрепление за каждым профильным классом или группой обучающихся куратора из числа профессорско-преподавательского состава вуза. Для самого преподавателя эта работа должна учитываться как часть его академической нагрузки.

Таким образом, принципы обеспечения партнерского взаимодействия профильных классов и вуза, создают реальную возможность обусловленного выбора и необходимой коррекции своего жизненного плана каждым старшеклассником и дальнейшего уточнения своего профессионального самоопределения в студенчестве, а учебная деятельность, общеобразовательная профильная, предпрофессиональная и начальная профессиональная подготовка

становятся решающими факторами такого выбора. Старшеклассник и студент проявляют глубокий интерес к специальности, осознанное построение своего жизненного плана, выявление внутренней готовности самостоятельно корректировать и реализовывать перспективы своего жизненного, профессионального и личностного становления специалистом высшей квалификации. Учебная деятельность студента должна готовиться предварительным этапом обучения старшеклассника в профильной школе. Смежные этапы образования должны строиться так, чтобы не только учителя, преподаватели, но и старшеклассники, в дальнейшем студенты, были активными субъектами создания непрерывного образовательного процесса в обеспечении преемственности профильной школы и высшего учебного заведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов, С. В. Инновационное взаимодействие вуза и школы в рамках совместной организации проектной деятельности студентов педагогических направлений подготовки и обучающихся общеобразовательных организаций / С. В. Белов, И. В. Белова, Ю. А. Крылова, В. А. Смирнов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN623.pdf> (дата обращения: 20.05.2026).
2. Годник, С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1981. – 207 с.
3. Деликатный, К. Г. Преемственность в системе школа – вуз / К. Г. Деликатный. – К.: Знание, 1986. – 224 с.
4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
5. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. – Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с.

УДК 37.062.2

ORCID: 0009-0000-8150-1154

ПОДДЕРЖКА ШКОЛЬНИКОВ-ЛИДЕРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Алфимов Дмитрий Валентинович,
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики
и методики преподавания иностранных языков
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»,
г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: alfimov_dmitrii@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности поддержки школьников-лидеров в образовательных организациях. Показаны результаты анкетирования педагогических работников общеобразовательных организаций Донецкой Народной Республики. Представлен анализ существующих форм сопровождения обучающихся, обладающих лидерским потенциалом, выявлены наиболее эффективные формы поддержки, а также основные проблемы, препятствующие развитию школьного лидерства. На основе результатов исследования обоснованы организационно-педагогические условия поддержки школьников-лидеров, предусматривающие интеграцию организационной, педагогической,

психологической, социальной, образовательной, ценностно-смысловой, семейной и нормативной составляющих.

Ключевые слова: школьники-лидеры, лидерский потенциал, поддержка школьников-лидеров, организационно-педагогические условия, воспитательная деятельность, образовательная организация.

SUPPORTING STUDENT LEADERS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Alfimov Dmitry Valentinovich,
doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the department of pedagogy and methods
of teaching foreign languages of
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov»,
Gorlovka, DPR, Russian Federation,
e-mail: alfimov_dmitrii@mail.ru

Abstract. The article discusses the features of supporting schoolchildren-leaders in educational organizations. The results of a survey of teaching staff of general education organizations of the Donetsk People's Republic are shown. An analysis of existing forms of support for students with leadership potential is presented, identifying the most effective forms of support and the main challenges hindering the development of school leadership. Based on the research results, organizational and pedagogical conditions for supporting student leaders are substantiated, embracing the integration of organizational, pedagogical, psychological, social, educational, value-based, family, and regulatory components.

Keywords: school leaders, leadership potential, support for school leaders, organizational and pedagogical conditions, educational activities, educational organization.

Исследование проведено в ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025090700023-5-5.3.1) по теме «Взаимодействие школы и семьи по патриотическому воспитанию обучающихся в условиях социокультурной нестабильности, связанной с военными действиями».

Актуальность проблемы развития системы поддержки школьников-лидеров в образовательных организациях обусловлена возрастающими требованиями к качеству образования и управлению школьной средой. В условиях динамичных социальных и образовательных изменений особую значимость приобретает развитие лидерского потенциала учащихся как ресурса устойчивого развития школы. Школьники-лидеры выступают важным связующим звеном между администрацией, педагогами и ученическим сообществом, способствуя формированию демократической культуры школы, развитию горизонтальных связей в детском коллективе и повышению субъектности самих учащихся. Однако во многих образовательных

организациях отсутствует системный подход к выявлению и сопровождению таких учащихся. В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования подчеркивается необходимость формирования у обучающихся навыков лидерства, ответственности и социальной активности [7], а в ФГОС среднего общего образования акцентируется внимание на развитии лидерского потенциала, готовности к общественно значимой деятельности, принятию ответственных решений и выполнению активной гражданской роли в обществе [8]. В этой связи возрастает потребность в разработке механизмов поддержки школьников-лидеров.

Современные педагогические идеи по поддержке школьников-лидеров представлены в трудах таких ученых, как З. И. Васильева, О. С. Газман, Н. С. Дежникова, И. П. Иванов, Е. М. Калашникова, А. Г. Кирпичник, Т. Е. Конникова. Тихомирова Е. И. отмечает, что педагогическая поддержка школьников-лидеров заключается в создании специальной воспитательной среды, обеспечивающей их самореализацию как лидеров через систематическую и целенаправленно организованную деятельность, профессионально сопровождаемую педагогами [6]. По мнению Вежевич Т. Е., педагогическая поддержка лидеров связана с созданием в школе условий для самоактуализации и социального развития личности, обеспечивающих деловую активность, уважительное взаимодействие, эстетически насыщенную среду и совместное переживание успехов и неудач [2]. В своих исследованиях Старкова Г. В. подчёркивает важность педагогической поддержки старшеклассников через организацию субъект-субъектного взаимодействия в детской общественной организации, которое способствует мотивации к проявлению и развитию лидерских качеств [5]. Махаева Г. М. в контексте поддержки школьников-лидеров предлагает комплексный подход, основанный на интеграции педагогически организованных условий, обеспечивающих развитие лидерского потенциала по схеме «самоуправление, самостоятельность и самодеятельность» [4]. Клименко О. Е. считает, что педагогическая поддержка лидеров связана с оказанием оперативной помощи в условиях сотрудничества и свободного выбора, способствующей самоопределению, развитию самостоятельности и инициативности, а также формированию способности к социальному проектированию, генерации новых идей и эффективной интеграции в общественную жизнь [3].

Анализ научных источников по проблеме исследования показал, что поддержка школьников-лидеров является значимым направлением современной педагогической практики, однако вопросы ее содержания, механизмов и условий реализации требуют дальнейшего детального научного изучения.

Целью статьи является выявление особенностей поддержки школьников-лидеров в образовательных организациях, анализ существующих практик их сопровождения на основе результатов анкетирования педагогов, а также обоснование комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективную их поддержку.

Современная школа, выступая в качестве ключевого социального института социализации и воспитания, играет важную роль в выявлении, поддержке и развитии лидерского потенциала школьников. В период обучения в школе, когда формируется личность и активно происходит включение подростка в систему общественных отношений, создаются оптимальные условия для целенаправленного становления лидерских качеств под руководством профессиональных педагогов. Осуществляя специально организованную воспитательную среду, школа способствует формированию у школьников-лидеров способности организовывать жизненное пространство группы, демонстрировать образцы успешной самореализации, эффективно реализовывать свой лидерский потенциал в коллективной деятельности. Поддержка школьников, обладающих лидерскими качествами, приобретает особую значимость, поскольку именно на данном этапе закладываются основы их лидерской идентичности, формируется устойчивая мотивация к саморазвитию и развивается готовность к принятию ответственности за других. Кроме того, своевременная и грамотная поддержка лидеров со стороны школы позволяет предотвращать возможные негативные проявления нереализованного лидерского потенциала, такие как деструктивное поведение, конфликтность или уход в асоциальные группы, и направлять их энергию в конструктивное русло [1].

С целью изучения особенностей поддержки школьников-лидеров и определения форм их сопровождения в образовательных организациях было проведено анкетирование представителей педагогического сообщества школ Донецкой Народной Республики. В опросе участвовали 140 педагогов из 72 школ. Среди респондентов — 54 советника директоров по воспитательной работе и взаимодействию с детскими объединениями, а также 86 классных руководителей.

Целью данного анкетирования стало выявление мнений педагогических работников о значимости поддержки школьников-лидеров, а также анализ существующих практик их сопровождения в образовательной организации.

Анкета включала пять вопросов. Каждый вопрос был направлен на решение конкретных задач.

Первый вопрос анкеты был направлен на выявление отношения педагогов к значимости поддержки школьников-лидеров в образовательной организации. Это позволило определить уровень осознания педагогическим сообществом роли лидерского потенциала обучающихся в воспитательном процессе и

установить степень актуальности данной проблемы для практической деятельности образовательных организаций.

Анализ ответов на первый вопрос анкеты показал практически полное единодушие респондентов в оценке значимости поддержки школьников-лидеров. Так, 92 человека отметили, что такая поддержка является «очень важной», а еще 47 человек выбрали вариант «скорее важна». Примечательно, что ни один из участников исследования не указал варианты «не важна» или «затрудняюсь ответить». Полученные результаты свидетельствовали о высоком уровне осознания педагогами роли лидерского потенциала обучающихся в развитии образовательной среды.

Второй вопрос был ориентирован на изучение существующих форм поддержки школьников-лидеров, реализуемых в образовательных организациях. Нами были выявлены наиболее распространенные направления работы с обучающимися, обладающими лидерскими качествами, а также определены, какие организационно-педагогические механизмы используются в школах для их развития. Респонденты имели возможность выбирать несколько направлений работы с данными учащимися.

Анализ ответов по данному вопросу показал, что наиболее часто респонденты отмечали о важности деятельности ученического самоуправления (140 человек), что свидетельствовало о широком распространении данной формы организации лидерской активности. Полученные данные подтверждали, что именно ученическое самоуправление воспринималось педагогами как основной механизм формирования лидерских компетенций, развития инициативности и приобретения школьниками практического опыта управления коллективом.

Высокие показатели были также получены по таким направлениям, как участие школьников в социальных и волонтерских проектах (95 человек) и участие в конкурсах, форумах и конференциях различного уровня (74 человека). Это свидетельствует о том, что образовательные организации активно используют практико-ориентированные формы деятельности, позволяющие обучающимся проявлять лидерские качества в реальных социальных ситуациях, приобретать опыт общественной деятельности и взаимодействия с различными социальными институтами.

Значительно реже респонденты отмечали использование наставничества со стороны педагогов (34 человека) и организацию специализированных тренингов и школ лидерства (45 человек). Полученные результаты свидетельствуют о том, что данные формы поддержки пока не получили широкого распространения вследствие ограниченности кадровых, временных или организационных ресурсов образовательных организаций.

Особый интерес представляли ответы, предложенные самими участниками исследования. Шестнадцать респондентов указали дополнительные формы работы, среди которых были названы штабы лидеров, слеты лидеров различных

классов и специализированные чаты лидеров. Это свидетельствует о том, что в образовательных организациях реализуются различные подходы в поддержки школьников-лидеров.

Третий вопрос направлен на определение наиболее эффективных, по мнению педагогов, форм поддержки школьников-лидеров. Полученная информация позволила установить, какие педагогические технологии и воспитательные практики оказывают наибольшее влияние на развитие лидерских качеств обучающихся. Абсолютным лидером по количеству выборов стало ученическое самоуправление (140 человек), что полностью согласовывалось с результатами предыдущего вопроса и подтверждало его центральную роль в системе развития школьного лидерства. Практически столь же высокую оценку получила система поощрения достижений активных обучающихся (132 человека). Это свидетельствовало о понимании педагогами важности признания успехов школьников как значимого мотивационного фактора, способствующего дальнейшему развитию лидерской активности.

Высокую эффективность респонденты также приписывали лидерским тренингам (117 выборов), которые рассматривались как эффективный инструмент формирования коммуникативных, организационных и управленческих компетенций. Волонтерская деятельность получила 94 выбора и также была признана одной из наиболее результативных форм развития лидерских качеств благодаря ее практической направленности и социальной значимости. Несколько меньшее количество респондентов отметило наставничество (82 выбора), однако данный показатель также свидетельствовал о высокой оценке индивидуального педагогического сопровождения школьников-лидеров.

Сопоставление результатов второго и третьего вопросов позволило сделать важный вывод о наличии определенного разрыва между реально реализуемыми и наиболее эффективными, по мнению педагогов, формами поддержки. Так, наставничество и лидерские тренинги были признаны достаточно эффективными средствами развития лидерства, однако фактически применялись значительно реже. Это указывало на существование определенного потенциала совершенствования системы сопровождения школьников-лидеров посредством расширения именно этих направлений работы.

Анализ ответов на четвертый вопрос позволил выявить основные проблемы, возникавшие при организации поддержки школьников-лидеров. Наиболее существенной трудностью оказался недостаток времени у педагогов, который отметили 121 респондент. Полученные результаты свидетельствовали о высокой профессиональной нагрузке педагогических работников, ограничивавшей возможности организации индивидуального сопровождения активных обучающихся.

Второй по значимости проблемой являлась недостаточная поддержка со стороны родителей (87 человек). Данный показатель свидетельствовал о том, что

эффективность развития лидерского потенциала школьников во многом зависела не только от деятельности образовательной организации, но и от заинтересованности семьи в развитии социальной активности ребенка.

Существенно меньшее количество респондентов указывало на недостаточную подготовку педагогов (32 человека), отсутствие специальных методических материалов (24 человека) и отсутствие локальных нормативных документов (12 человек). Эти результаты свидетельствовали о том, что нормативно-методическое обеспечение хотя и нуждалось в дальнейшем развитии, однако не рассматривалось педагогами как ключевое препятствие по сравнению с дефицитом времени и недостаточным взаимодействием с семьями обучающихся.

Дополнительные ответы семи респондентов позволили уточнить характер существующих проблем. Участники исследования отмечали недостаточное внимание педагогов к школьникам-лидерам, а также перегрузку наиболее активных обучающихся многочисленными поручениями. Данные ответы свидетельствуют о наличии риска эмоционального и организационного перенапряжения школьников-лидеров, что может привести к снижению их мотивации и эффективности участия в общественной деятельности.

Пятый вопрос анкеты был направлен на определение перспективных направлений совершенствования системы поддержки школьников-лидеров. Наибольшее количество выборов получила организация сотрудничества с общественными организациями (127 человек). Полученные результаты свидетельствовали о стремлении педагогов расширять социальное пространство развития лидерских компетенций посредством взаимодействия школы с внешними партнерами.

Вторым по значимости направлением стало повышение квалификации педагогов (72 человека), что подтверждало понимание необходимости постоянного профессионального развития специалистов, осуществляющих сопровождение школьников-лидеров. Расширение возможностей ученического самоуправления отметили 64 респондента, а разработку школьных программ лидерства – 58 человек. Это свидетельствовало о запросе педагогического сообщества на более системную организацию работы по развитию лидерского потенциала обучающихся.

Несколько реже участники исследования отмечали необходимость развития системы поощрения активных школьников (37 человек) и проведения лидерских смен и форумов (31 человек). Несмотря на относительно меньшее количество выборов, данные направления также сохраняли свою актуальность как дополнительные механизмы стимулирования лидерской активности обучающихся.

Особого внимания заслуживали предложения, сформулированные самими респондентами. Шесть участников исследования предложили организовывать регулярные встречи школьников с успешными лидерами различных сфер

профессиональной и общественной деятельности, а также проводить специализированные конкурсы среди школьников-лидеров. Эти предложения отражали стремление педагогов к расширению практико-ориентированных форм сопровождения обучающихся и созданию условий для их профессионального и личностного самоопределения.

В целом результаты проведенного анкетирования свидетельствовали о сформированном понимании педагогическим сообществом высокой значимости поддержки школьников-лидеров как одного из приоритетных направлений современной воспитательной деятельности образовательной организации. Исследование показало, что в школах уже были созданы разнообразные формы поддержки лидерского потенциала обучающихся, среди которых ведущую роль занимало ученическое самоуправление. Вместе с тем результаты выявили наличие определенных организационных проблем, связанных прежде всего с высокой занятостью педагогов, недостаточным участием родителей, ограниченным распространением наставнических практик и т.д.

С целью повышения эффективности работы образовательных учреждений по поддержке школьников-лидеров нами был предложен комплекс организационно-педагогических условий. Данная комплекс базируется на интеграции организационной, педагогической, психологической, социальной и нормативной составляющих, а также включает взаимодействие с семьей, что позволяет обеспечить системность и результативность процесса развития лидерского потенциала учащихся.

Организационная поддержка школьников-лидеров заключается в целенаправленном создании в образовательной организации таких структур, в рамках которых лидерская активность учащихся может проявляться на легитимной и устойчивой основе. Она предполагает формирование ученических советов, комитетов и проектных групп, выступающих площадками для развития инициативы и коллективного взаимодействия. Важным элементом является включение обучающихся в процессы управления школой, что способствует формированию у них ответственности за принимаемые решения. Участие в обсуждении и реализации управленческих задач позволяет школьникам-лидерам осваивать практики социального взаимодействия и организационной деятельности. Существенную роль здесь играет делегирование учащимся конкретных полномочий, связанных с организацией мероприятий и реализацией школьных проектов. Это создает условия для приобретения ими реального опыта лидерства и управленческой ответственности. Организационная поддержка также включает развитие наставнических практик, в которых лидеры выступают в роли помощников и координаторов для других обучающихся. Важным условием эффективности такой поддержки является признание со стороны педагогов и администрации школы значимости ученической инициативы. При

этом особое внимание должно уделяться не формальному закреплению ролей, а обеспечению реального пространства для самостоятельных действий учащихся.

Педагогическая поддержка школьных лидеров представляет собой целенаправленный процесс сопровождения их личностного и социального развития, в котором ключевая роль принадлежит педагогу как наставнику и партнеру. В отличие от контролирующей модели взаимодействия, педагог выстраивает отношения, основанные на доверии, сотрудничестве и уважении к инициативе обучающегося. Существенным компонентом такой поддержки является индивидуальное сопровождение, реализуемое через коучинг и менторство, позволяющее учитывать особенности и потенциал каждого школьного лидера. В рамках педагогической поддержки особое внимание уделяется развитию коммуникативных навыков, необходимых для эффективного взаимодействия в группе. Не менее важным является формирование у обучающихся умений конструктивного разрешения конфликтов и управления групповыми процессами. Педагог способствует осмыслению лидерского опыта через организацию рефлексии, направленной на анализ принятых решений и их влияния на коллектив. Это позволяет школьникам-лидерам осознавать последствия своих действий и корректировать поведенческие стратегии. Важной задачей педагога становится предупреждение проявлений авторитарного стиля лидерства, способного негативно влиять на групповую динамику. Поддержка должна быть ориентирована на развитие демократических и ответственных форм лидерства, основанных на сотрудничестве и уважении к другим.

Поддержка ценностно-смыслового самоопределения школьных лидеров представляет собой целенаправленный процесс формирования у обучающихся устойчивых моральных ориентиров и социально одобряемых моделей поведения. Она направлена на осмысление лидерства не как инструмента личного превосходства, а как формы ответственности перед коллективом. Важным аспектом является развитие этики лидерства, включающей принципы справедливости, уважения и учета интересов других участников группы. Особое внимание уделяется формированию установки на служение общему делу, а не на извлечение личной выгоды из лидерской позиции. Это способствует становлению социально ориентированного типа лидерства. В рамках данной поддержки происходит формирование гражданской позиции обучающихся, их готовности к участию в общественно значимой деятельности. Ценностно-смысловая составляющая обеспечивает осознание последствий принимаемых решений и их влияния на окружающих. Педагогическое сопровождение в этом направлении способствует внутреннему принятию норм и правил, а не их

формальному соблюдению. Важно, чтобы лидер осознавал границы допустимого поведения и ответственность за использование своего влияния.

Психологическая поддержка школьных лидеров определяется как система мер, направленная на сохранение их эмоционального благополучия и устойчивости в условиях повышенной социальной нагрузки. Лидерская позиция в ученическом коллективе нередко связана с высоким уровнем ответственности, ожиданий со стороны сверстников и педагогов, а также необходимостью принятия решений, что может вызывать стресс. В этой связи важным направлением поддержки становится формирование навыков управления эмоциональным состоянием и преодоления стрессовых ситуаций. Особое значение приобретает развитие эмоционального интеллекта, позволяющего школьникам-лидерам лучше понимать, как собственные переживания, так и чувства окружающих. Это способствует более эффективному взаимодействию в группе и снижению конфликтности. Психологическая поддержка также включает профилактику эмоционального выгорания, возникающего вследствие длительной нагрузки и недостатка ресурсов для восстановления. Важным аспектом является предупреждение социальной изоляции, поскольку лидер может сталкиваться с трудностями в выстраивании равноправных отношений со сверстниками. Школьный психолог в этом случае должен помочь школьникам-лидерам сохранять баланс между лидерской ролью и личной жизнью. Важно также уделять внимание формированию у данных учащихся адекватной самооценки, которая позволяет им избегать как занижения, так и необоснованного завышения представлений о собственных возможностях.

Социальная поддержка школьных лидеров представляет собой систему взаимодействий, направленных на их гармоничную интеграцию в ученический коллектив. Важным условием является формирование в образовательной среде культуры сотрудничества, в которой приоритет отдается совместной деятельности, а не конкуренции. Это способствует снижению рисков отчуждения лидера и предотвращает возникновение межличностных барьеров. Существенную роль играет поддержка со стороны сверстников, выражающаяся в признании лидерских усилий и готовности к совместной реализации инициатив. Социальная поддержка предполагает создание условий для открытого и равноправного общения внутри группы. Включение школьных лидеров в деятельность по оказанию помощи другим обучающимся способствует развитию эмпатии и социальной ответственности. Наставничество позволяет лидерам укреплять свои позиции не через доминирование, а через сотрудничество и поддержку. При этом важно сохранять баланс между лидерской функцией и принадлежностью к группе. Социальная среда должна

способствовать принятию лидера как равноправного участника коллектива.

Образовательная поддержка школьных лидеров направлена на развитие лидерства как осознанной, целенаправленно формируемой компетенции, обеспечивающей готовность обучающихся к эффективному взаимодействию с окружающими, принятию ответственных решений, организации совместной деятельности и реализации социально значимых инициатив. Ее основная задача заключается не только в формировании комплекса лидерских знаний, умений и навыков, но и в создании условий для личностного развития школьников, раскрытия их лидерского потенциала и подготовки к успешному выполнению лидерских функций в различных видах образовательной и общественной деятельности.

В основе образовательной поддержки лежит включение учащихся в специально организованные формы обучения и развития, среди которых особое место занимают тренинги по лидерству, командообразованию и эффективной коммуникации, мастер-классы, практикумы, деловые и ролевые игры, кейс-задания, проектная деятельность, индивидуальные и групповые консультации, образовательные интенсивы, а также программы развития лидерского потенциала. Использование разнообразных образовательных технологий обеспечивает сочетание теоретической подготовки с практическим опытом лидерской деятельности, позволяя школьникам осваивать современные способы организации командной работы, управления групповыми процессами, конструктивного разрешения конфликтов, публичного выступления и принятия управленческих решений.

В процессе образовательной поддержки создаются условия для постепенного освоения учащимися лидерских компетенций через активное участие в совместной деятельности, выполнение организационных функций, разработку и реализацию социальных, образовательных и волонтерских проектов. Практико-ориентированный характер обучения способствует развитию коммуникативных, организаторских, проектировочных, управленческих и аналитических навыков, необходимых для эффективного выполнения лидерских функций в школьном коллективе и за его пределами.

Существенное значение в системе образовательной поддержки имеет сопровождение индивидуальной образовательной траектории школьного лидера. Оно предполагает учет возрастных, личностных и индивидуально-психологических особенностей учащихся, уровня сформированности их лидерских компетенций, образовательных потребностей и интересов. Дифференциация содержания и форм поддержки позволяет обеспечить условия для постепенного усложнения лидерских задач и расширения

опыта самостоятельной деятельности, способствуя устойчивому развитию лидерского потенциала каждого обучающегося.

Важным элементом поддержки является закрепление за школьным лидером наставника из числа педагогов или учащихся старших классов, обладающих лидерским потенциалом. Наставник обеспечивает регулярное консультирование, помогает анализировать опыт и корректировать поведение в различных ситуациях. Данное сопровождение способствует формированию рефлексивных навыков и осознанию собственных лидерских стратегий. Индивидуальное наставничество помогает лидеру строить индивидуальную траекторию развития и осознавать свои сильные и слабые стороны, получать своевременную обратную связь, что позволяет корректировать поведенческие стратегии и эффективно решать возникающие проблемы. Систематическое взаимодействие с наставником и участие в образовательных активностях обеспечивает постепенное усложнение задач и развитие ответственности. В результате лидерство перестает быть стихийным проявлением и трансформируется в устойчивый, осознанный и социально значимый навык.

Поддержка школьников-лидеров со стороны семьи является важным условием их успешного личностного и социального развития. Семья создает эмоционально благоприятную среду, в которой ребенок получает чувство уверенности, принятия и психологической защищенности, необходимые для проявления лидерских качеств. Родители, проявляющие интерес к общественной деятельности ребенка и признающие его достижения, способствуют укреплению его мотивации к лидерской активности. Существенное значение имеет формирование в семье ценностей ответственности, инициативности, самостоятельности и уважения к окружающим, которые составляют основу эффективного лидерского поведения. Поддержка семьи также выражается в совместном обсуждении возникающих трудностей, помощи в принятии решений и развитии навыков конструктивного взаимодействия с другими людьми. Важным аспектом является предоставление ребенку возможности самостоятельно принимать решения и нести ответственность за их последствия, что способствует развитию лидерской зрелости. Родители могут содействовать расширению лидерского опыта школьника, поощряя его участие в проектах, конкурсах, волонтерской деятельности и органах ученического самоуправления.

Нормативная база образовательной организации прямо или косвенно регулирует поддержку школьных лидеров, задавая нормативные, организационные и содержательные рамки их развития. Именно через локальные акты формируются официальные основания для проявления различных форм лидерства. Они задают единые правила, в рамках которых

лидерская активность приобретает легитимный и социально одобряемый характер. Посредством таких документов определяется содержание и направления воспитательной работы, ориентированной на развитие лидерских качеств учащихся. Локальные нормативные акты позволяют структурировать формы поддержки, включая наставничество, участие в школьных инициативах и т.д. Они также обеспечивают согласованность действий педагогов, администрации и других участников образовательного процесса. Важной функцией документов является фиксация прав, обязанностей и зон ответственности школьных лидеров. Кроме того, они создают основу для оценки и признания лидерских достижений обучающихся. При этом, наличие разработанной нормативной базы способствует устойчивости и воспроизводимости практик поддержки лидерства.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило высокую значимость системной поддержки школьников-лидеров как одного из приоритетных направлений воспитательной деятельности современной образовательной организации. Анализ опроса педагогов показал, что в образовательных организациях сформировано понимание высокой значимости поддержки школьников-лидеров и накоплен положительный опыт использования различных форм их сопровождения. Вместе с тем результаты исследования позволили выявить ряд проблем, снижающих эффективность данной деятельности, к числу наиболее значимых из которых относятся высокая загруженность педагогов, недостаточная вовлеченность родителей и ограниченное использование наставничества. Предлагаемый комплекс организационно-педагогических условий, предусматривающий организационную, педагогическую, психологическую, социальную, ценностно-смысловую, образовательную, семейную и нормативную поддержку, позволяет обеспечить системный и комплексный подход к организации данной деятельности в образовательной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфимов Д.В. Проектное управление школьно-семейным партнёрством как условие развития лидерского потенциала подростков / Д.В. Алфимов // Шамовские чтения: сб. статей XVIII Международ. науч.-практич. конф. г. Москва, 24-31 января 2026 г. В 2 т. Т. 2. – М.: Изд-во НШУОС, 2026. С. 189-193.
2. Вежевич, Т. Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.01 / Вежевич Татьяна Ефимовна ; Бурятский государственный университет. – Улан-Уде, 2001. – 22 с.
3. Клименко, О. Е. Воспитание готовности учащейся молодежи к лидерству в профильном объединении: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга

Евгеньевна Клименко ; Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им Н. Г. Чернышевского. – Чита, 2007. – 22 с.

4. Махаева, Г. М. Технологический процесс воспитания лидера / Г. М. Махаева // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. Материалы докладов XI Годиного собрания Южного отделения РАО и XXIII психолого-педагогических чтений Юга России. Ч. 1 - Ростов н/Д- Изд-во РГПУ, 2005. - С 83-87.

5. Прокудин, Ю. П. Формирование лидерских качеств старшеклассников в рамках Ассамблеи дегских организаций / Ю. П. Прокудин, Старкова Г. В. // Образовательное пространство региона: проблемы, поиски, перспективы: мат-лы Всерос. науч.-практ. заоч. конф. Тамбов: Издат. дом ТГУ им. Г.Р. Державина; Центр-Пресс, 2007. С. 134-140.

6. Тихомирова Е. И. Лидерство в молодежной среде: Монография.- Оренбург: Изд-во ОГУ, 2000. 150 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 20.05.2026).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6be0> (дата обращения: 20.05.2026).

УДК 378.1

ORCID: 0000-0002-3531-2747

ORCID: 0009-0007-7946-8966

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУКИ: АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПРАКТИК ОРГАНИЗАЦИИ

Асташова Надежда Александровна,
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет
им. акад. И. Г. Петровского»,
г. Брянск, Российская Федерация,
e-mail: nadezda.astashova@yandex.ru
Торопыно Данила Иванович,
студент 5 курса, филологического факультета
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского»,
г. Брянск, Российская Федерация,
e-mail: danila.toropyno@mail.ru

Аннотация. Настоящее исследование посвящено анализу современных мер поддержки и развития студенческой науки в вузе на примере ряда мероприятий, реализованных в БГУ за 2025 год. Рассматриваются такие инициативы, как «Школа СНО “Ступени роста”», нацеленная на формирование научно-исследовательских компетенций студентов и повышение их публикационной активности, и «Путешествуй вместе с Бюро научного туризма “Научный навигатор”», стимулирующее интерес к научно-познавательному туризму. Также анализируется марафон СНО «Я_СНО», ориентированный на повышение престижа СНО и мотивацию к систематическим занятиям НИД, научная сессия «СНО: на острие науки!», направленная на развитие научной коммуникации и популяризацию науки, научно-образовательный интенсив «Школа начинающего исследователя», предназначенный для

формирования исследовательских компетенций и подготовки научных статей, и научная сессия «Дни науки в БГУ – 2025», являющаяся платформой для обмена опытом и развития научного потенциала молодежи. Исследование выявляет цели и ключевые компоненты каждого мероприятия, а также рассматривает их вклад в развитие студенческой науки и формирование научно-исследовательских компетенций студентов.

Ключевые слова: студенческая наука, студенческое научное общество, научно-исследовательская деятельность, инновационные практики, Брянский государственный университет.

VECTORS OF DEVELOPMENT OF MODERN STUDENT SCIENCE: ANALYSIS OF EXISTING PRACTICES OF ORGANIZATION

Astashova Nadezhda Aleksandrovna,
Doctor of pedagogical sciences, professor
head of the department of pedagogy,
Bryansk state university named after academician of I. G. Petrovsky,
Bryansk, Russian Federation,
[e-mail:nadezda.astashova@yandex.ru](mailto:nadezda.astashova@yandex.ru)
Toropyno Danila Ivanovich,
is a 5th year student at the faculty of philology
Bryansk state university named after academician of I. G. Petrovsky,
Bryansk, Russian Federation,
[e-mail: danila.toropyno@mail.ru](mailto:danila.toropyno@mail.ru)

Abstract. This study focuses on analyzing modern measures for supporting and developing student science at a university, using a number of events implemented at BSU in 2025. It examines initiatives such as the «Steps of Growth» School of Student Research, which aims to enhance students' research competencies and increase their publication activity, and «Travel with the Scientific Navigator» Bureau of Scientific Tourism, which promotes interest in scientific and educational tourism. The «I_SNO» marathon, which aims to increase the prestige of SNO and motivate students to engage in systematic research activities, the «SNO: At the Cutting Edge» of Science scientific session, which focuses on developing scientific communication and popularizing science, the School of a Beginning Researcher scientific and educational intensive, which aims to foster research competencies and prepare scientific articles, and the «Days of Science at BSU» 2025 scientific session, which serves as a platform for sharing experiences and developing the scientific potential of young people, are also being analyzed. The study identifies the key components and goals of each event, as well as their contribution to the development of student science and the formation of students' research competencies.

Keywords: student science, student scientific society, research activities, innovative practices, Bryansk state university.

Современная студенческая наука как важный компонент системы высшего образования находится в постоянном развитии. Она не только является фундаментом для подготовки будущих исследователей, способных предлагать инновационные решения, но и способствует развитию у студентов критического мышления, аналитических способностей и навыков решения сложных задач. Активное участие в научных проектах и экспериментах формирует у студентов исследовательскую культуру, умение работать в команде, презентовать

свои результаты и аргументированно отстаивать свою точку зрения. В условиях стремительной цифровизации и повышенных требований к профессиональной подготовке, традиционные подходы к организации студенческой научной деятельности, зачастую опирающиеся на неактуальные модели и не учитывающие специфику современных образовательных трендов, нуждаются в переосмыслении. Речь идет о необходимости интеграции таких новых технологий, как искусственный интеллект и большие данные в исследовательский процесс; расширение междисциплинарного сотрудничества для решения комплексных задач и создании гибких и ориентированных на студента научно-исследовательских сред, где каждый может найти свою нишу и реализовать свой научный потенциал. Важно учитывать, что современная студенческая наука должна быть не только теоретически обоснованной, но и практически ориентированной, направленной на решение инновационных процессов и проблем общества.

В связи с этим возрастает актуальность изучения существующих практик организации студенческой науки в российских вузах с целью определения эффективных векторов ее развития. Необходимо проанализировать существующие механизмы трансформации студенческих научных проектов, оценить эффективность взаимодействия вузов с научными организациями и предприятиями, а также выявить лучшие практики организации научных студенческих конференций, конкурсов и семинаров. Важно выявить среди них те, которые будут способствовать вовлечению студентов в исследовательскую деятельность на ранних этапах обучения, стимулирующие их творческую активность и обеспечивающие качественную научную подготовку, соответствующую международным стандартам. Особое внимание следует уделить анализу роли студенческих научных обществ (СНО) и их влиянию на формирование научной среды в вузе.

Цель настоящего исследования – систематизация и анализ существующих моделей организации студенческой научной деятельности в контексте современных тенденций в образовании и науке.

Проблематика развития современной студенческой науки, несмотря на ее значимость, не получила достаточного системного освещения в научных публикациях. Анализ обширного массива научных работ отечественных ученых, опубликованных в научных журналах за последние 10 лет, выявил основные тенденции в тематике исследований и позволил проследить генезис предметно-тематического содержания развития молодежной науки в вузах. Следует отметить, что системное рассмотрение вопросов развития молодежной науки практически не нашло своего отражения в публикациях ученых. Исключение составляют работы В. В. Завьялова, В. Ю. Стримова и П. В. Сысоева, в которых представлена

многоуровневая модель развития молодежной науки в вузе, а также предметно-тематическое содержание ряда научно-просветительских и научно-образовательных проектов, направленных на привлечение студентов к исследовательской деятельности, а также целенаправленное формирование у них профессиональных компетенций [9; 12]. При этом большинство исследователей ограничивались отдельными аспектами организации научно-исследовательской деятельности студентов.

Одним из ключевых вопросов развития молодежной науки является мотивация студентов к занятиям научной деятельностью. В своих исследованиях А. Ю. Аккизов, М. Т. Гелястанова, З. А. Махотлова, А. Ю. Патриотов, Б. М. Сушнева и Д. А. Хашхожева представили результаты исследования по выявлению и обоснованию психологических предпосылок к участию студентов Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова в научно-исследовательской работе [14]. Исследование проводилось на основе трех методик – многофакторного опросника личности Р. Кеттелла, исследования вербальной креативности С. Медника, шкалы оценки потребности в достижении Ю. М. Орлова. Авторы выявили множество психологических факторов и предпосылок объективного и субъективного характера, влияющих на мотивацию обучающихся заниматься научно-исследовательской работой: восприимчивость к новому, уровень развития воображения, общий интеллектуальный уровень и др.

В свою очередь, исследователи Головки Р. А., Хазова С. А., Григорова Э. В., Субботина Е. А. провели эксперимент, выявивший набор критериев, характеризующих способность студентов заниматься научной работой: умения и навыки исследовательской деятельности, техническое мышление, отношение к учению как ведущей деятельности, готовность к обучению в конкретной образовательной среде [4]. Авторы отмечают необходимость сочетания формального и неформального обучения, интеграции НИР в учебный план, организацию научных кружков и междисциплинарных проектных команд. На основе потребностей студентов, некоторые исследователи выделяют этапы проведения студенческого фундаментального исследования: от выбора темы до представления результатов [1; 7]. Исследователи историко-описательных работ анализируют происхождение и повестку студенческих научных обществ на примере отдельных вузов, их функции в создании исследовательской культуры, сетевого взаимодействия и продвижения научных инициатив [2].

Значительное внимание в научной литературе уделяется истории становления и основным задачам СНО. Тюменцева Е. Ю., Штабнова В. Л. описывают историю СНО в Омском государственном институте сервиса, выделяя этапы развития и роль студентов в его деятельности [13].

Аналогичное исследование провели Решетников В. А., Соколов Н. А., Херсонский И. И., Фролова М. А., которые описали историю становления и задачи студенческих научных кружков на кафедрах социальной гигиены и общественного здоровья Московского государственного медицинского университета им. Сеченова [8]. Данные работы подчеркивают, что работа в научных кружках положительно влияет на интерес студентов к научной деятельности, способствует развитию необходимых навыков и компетенций.

Важным аспектом является также функционирование студенческих научных лабораторий, что отражено в работе Л. Л. Бурковой, посвященной студенческой научной лаборатории «Доброград-1» в Адыгейском государственном университете [3]. Ученый выделяет основные цели, задачи и направления развития научной лаборатории, ее роль в стимулировании научной деятельности студентов.

Существенный объем исследований посвящен описанию конкретных проектов, организованных университетскими структурами или объединенными студенческими научными обществами, направленных на формирование ряда профессиональных компетенций. В частности, В. В. Завьялов, В. Ю. Стромов и П. В. Сысоев поделились наработками Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина по проведению научно-просветительских проектов «Школа компетенций» и «Молодежное предпринимательство» [10; 11]. Д. Ю. Захаров, Л. А. Кравцова и Я. В. Щербатюк представили опыт Ухтинского государственного технического университета по проведению научных стендапов Science Slam и Science Battle [6]. О. В. Гришаев описал проведение «Турнира трех наук» и «Выездной научной сессии» в Воронежском государственном университете [5]. Н. В. Сидорова и К. С. Чернова поделились опытом проведения интеллектуальной игры «Игры разума» для студентов и научно-практической конференции «Студент – наука – профессия» в Ульяновском техникуме питания и торговли, а также тренинга «Эффективное мышление с помощью интеллект-карт» [15]. Т. Н. Кондратьева и Н. В. Матвеева описали организацию конкурса на лучшего студента-исследователя вуза в Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева.

Таким образом, проведенный обзор свидетельствует о том, что, несмотря на значимость студенческой науки, системный подход к ее изучению и организации в научных публикациях пока недостаточен. Исследования часто фокусируются на таких отдельных аспектах, как мотивация студентов, деятельность научных кружков и обществ, а также описание конкретных проектов и мероприятий. При этом отсутствует комплексный анализ, учитывающий современные вызовы и возможности,

а также выявляющий факторы, влияющие на эффективность различных форм организации студенческой науки.

Ниже мы рассмотрим лучшие практики организации студенческой науки в Брянском государственном университете имени академика И. Г. Петровского в 2025 году.

Школа СНО «Ступени роста»

Школа СНО «Ступени роста» организована на период с 18 сентября по 25 декабря 2025 г. Целевой аудиторией проекта являются студенты университета, а основной целью – формирование научно-исследовательских умений, повышение публикационной активности, а также развитие профессиональных компетенций в области организации научных мероприятий и проектной деятельности. Ключевыми компонентами Школы СНО выступают научно-образовательный интенсив «СНО: территория открытий» и курсы повышения квалификации «Искусственный интеллект в образовании и науке: технологии, этика, возможности», реализуемые в дистанционном формате для обеспечения доступности широкому кругу студентов. Предполагается, что интенсивный курс включает лекции, семинары, мастер-классы, направленные на погружение студентов в научную деятельность и знакомство с возможностями СНО, а курсы повышения квалификации ориентированы на развитие компетенций в области искусственного интеллекта, актуальных для современной науки и образования.

Уникальность данного проекта определяется комплексным подходом, включающим как общие знания и навыки (интенсив), так и углубленное изучение актуальной темы (курсы по ИИ), нацеленностью на результат, ориентированный не только на получение знаний, но и на повышение публикационной активности, развитие профессиональных компетенций, а также фокусом на СНО, стимулирующим вовлечение студентов в деятельность СНО, что способствует формированию перспективной научной среды и развитию студенческой науки в вузе. Кроме того, важным аспектом является использование дистанционных технологий, обеспечивающих доступность и гибкость обучения. Потенциальные результаты и эффекты проекта включают повышение научно-исследовательской активности и уровня интереса студентов к научной деятельности, увеличение количества студентов, участвующих в научных мероприятиях вузовского, городского, регионального, межрегионального, всероссийского уровня, и развитие студенческой научной среды в вузе. Для дальнейшего совершенствования качества научных мероприятий рекомендуется провести мониторинг эффективности проекта, привлекать к участию большее число студентов с разных факультетов и направлений подготовки, расширять спектр тематических направлений интенсива и курсов, установить партнерские

отношения с другими вузами и научными организациями, а также создать систему менторства.

В заключение, перспективность «Школы СНО «Ступени роста»» заключается в ее потенциале для долгосрочного воздействия на формирование будущих научных кадров и развитие научного потенциала университета. Комплексный подход, охватывающий различные аспекты научно-исследовательской деятельности, от методологии до представления результатов, обеспечивает студентам всестороннюю поддержку и возможность приобретения необходимых компетенций. Нацеленность на результат, подразумевающая конкретные цели и критерии оценки, стимулирует студентов к активной работе и достижению значимых результатов в научной сфере. Акцент на СНО способствует укреплению связей внутри студенческого научного сообщества, обмену опытом и знаниями, а также формированию командного духа. Использование дистанционных технологий обеспечивает доступность проекта для широкой аудитории студентов, независимо от их местонахождения и времени. Все перечисленные нами факторы в совокупности делают «Школу СНО «Ступени роста»» привлекательным и эффективным инструментом для развития студенческой науки, способствующим формированию нового поколения ученых и укреплению позиций вуза в научной сфере.

«Научный навигатор»

Мероприятие «Путешествуй вместе с Бюро научного туризма «Научный навигатор»», ориентированное на студенческую молодежь, интересующуюся научно-познавательным туризмом. Его основной целью является стимулирование интереса студенческой молодежи к научно-познавательному туризму, что достигается за счет предоставления возможности посещения значимых культурных и исторических объектов.

Ключевым компонентом мероприятия является организация экскурсионной поездки в Центральный военно-патриотический парк культуры и отдыха Вооруженных сил Российской Федерации «Патриот», включающей посещение Музейного комплекса №1, мультимедийного музейного комплекса и галереи «Дорога Памяти», Партизанской деревни, а также осмотр Главного Храма Вооруженных Сил. Кроме того, предполагается организация экскурсий на предприятия и в музеи, информация о которых размещается на информационных стендах СНО, что свидетельствует о тесном взаимодействии организаторов мероприятия со студенческими научными сообществами.

Уникальность мероприятия определяется сочетанием научно-познавательного и военно-патриотического туризма, что позволяет расширить кругозор студентов и сформировать у них патриотические чувства. Кроме того, мероприятие ориентировано на различные интересы

студентов, предлагая экскурсии как военно-патриотической тематики, так и на предприятия, и в музеи, ориентированные на научно-познавательные цели. Важным аспектом является роль СНО, которое выступает в качестве организатора и распространителя информации о мероприятии, что способствует повышению их активности и вовлеченности в процесс организации студенческой науки в вузе. Потенциальные результаты и эффекты мероприятия включают повышение интереса студентов к научно-познавательному туризму, расширение кругозора и эрудиции студентов, формирование патриотических чувств, повышение вовлеченности студентов в деятельность СНО, а также повышение их интереса к научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, мероприятие «Путешествуй вместе с Бюро научного туризма “Научный навигатор”» представляет собой перспективный формат для повышения уровня и качества исследовательской культуры, а сочетание образовательной, исследовательской и патриотической составляющих с опорой на различные интересы студентов делают это мероприятие ценным и результативным для профессионального развития выпускников.

Марафон СНО «Я_СНО»

В целях повышения престижа СНО в вузе проводятся различные мероприятия. Одним из таких является «Итоги марафона студенческих научных обществ “Я_СНО”», ориентированный на обучающихся университета. Его основная цель – мотивирование обучающихся к систематическим занятиям НИД в рамках СНО, а также повышение престижа и привлекательности СНО университета. В ходе презентаций студенческих научных обществ лидеры СНО рассказывают об основных направлениях работы объединений и знакомят с темами научно-исследовательской работы кафедр.

Уникальность данного мероприятия определяется форматом марафона, предполагающим проведение серии презентаций в течение определенного времени, что создает эффект насыщенности и привлекает больше внимания. Кроме того, важным аспектом работы является упор на увлекательную форму презентаций, что способствует повышению интереса к науке у студенческой аудитории. Существенную роль играют лидеры СНО, которые выступают в качестве спикеров, делятся своим опытом и мотивируют других студентов. Мероприятие характеризуется прямым вовлечением СНО в организаторскую работу, поскольку нацелено непосредственно на продвижение деятельности данных объединений и привлечение новых членов.

Потенциальные его результаты и эффекты включают повышение осведомленности студентов о деятельности СНО, увеличение числа студентов, вовлеченных в работу СНО, развитие инициативности

студентов в НИД, укрепление студенческой научной среды в вузе и повышение престижа СНО и научной деятельности в целом.

В итоге, мероприятие «Итоги марафона студенческих научных обществ «Я_СНО»» является эффективным инструментом для мотивации студентов к НИД и привлечения их в работу СНО. Упор на роль лидеров СНО и прямое вовлечение студентов в СНО делают это мероприятие привлекательным.

Научная сессия «СНО: на острие науки»

Важным фактором, способствующим развитию научной коммуникации и популяризации науки, являются научные сессии. В качестве примера подобного мероприятия можно привести научную сессию «СНО: на острие науки!», ориентированную на молодых исследователей (студентов, магистров и аспирантов) и состоявшихся ученых. Его целью является развитие и продвижение научной коммуникации, совершенствование навыков научного дискурса и полемики, а также популяризация науки и деятельности СНО университета.

Ключевыми компонентами научной сессии являлись организация дискуссионных площадок на всех факультетах, на которых молодые исследователи с участием состоявшихся ученых могли публично обсудить передовые научные идеи и гипотезы, результаты исследований, их научную и социально-экономическую значимость. Кроме того, в рамках сессии проводился межрегиональный научный семинар «Филология и лингводидактика: взгляд молодых исследователей», посвященный актуальным вопросам филологии и лингводидактики и объединивший молодых исследователей из разных регионов. Также были организованы внутривузовская студенческая научно-практическая конференция «Геймификация как фактор повышения эффективности педагогической деятельности», объединившая вопросы использования игровых практик в образовании, и студенческая научная конференция «Географические исследования и открытия», предназначенная для рассмотрения географических открытий. Механизмы реализации конференций: организация дискуссионных площадок на факультетах, проведение межрегионального научного семинара и внутривузовских студенческих научно-практических конференций.

Специфика данного мероприятия проявлялась в широком охвате различных научных направлений (филология, педагогика, география и др.), сочетании разных форматов (дискуссионные площадки и научные конференции), в акценте на развитии научного взаимодействия и вовлечении как молодых, так и состоявшихся ученых, что способствовало налаживанию отношений между разными поколениями исследователей. Потенциальные результаты и эффекты мероприятия включают развитие

науки в вузе, совершенствование навыков научного дискурса и полемики у студентов, повышение активности студентов, увеличение числа студентов, участвующих в научно-исследовательской деятельности, популяризации науки и деятельности СНО, а также укрепление связей между разными поколениями исследователей.

Таким образом, эффективность данной сессии «СНО: на острие науки» проявляется в ее способности создавать благоприятную среду для научной коммуникации, где студенты могут представлять свои работы, обсуждать актуальные проблемы, получать обратную связь и устанавливать контакты с коллегами и экспертами. Развитие научных знаний, убеждений, практик способствует повышению качества научных исследований, обмену лучшими практиками и формированию научного мировоззрения у студентов. Сессия также актуализирует научно-исследовательскую деятельность, предоставляет студентам возможность продемонстрировать свои достижения, получить признание и стимулы для дальнейшей работы. Организация научной сессии СНО подчеркивает роль студенческого научного сообщества в развитии науки в вузе и создании условий для профессионального роста молодых ученых. Участие в сессии способствует формированию у студентов исследовательских компетенций, развитию навыков публичного выступления, научного дискурса и подготовки публикаций, что является важным фактором успешной научной карьеры.

Научно-образовательный интенсив «Школа начинающего исследователя»

Проведенный на факультете технологии и дизайна БГУ в рамках научной сессии «Дни науки в БГУ» научно-образовательный интенсив «Школа начинающего исследователя» представляет собой значимое мероприятие, направленное на формирование и развитие исследовательских умений и навыков у студентов. Актуальность данного интенсива обусловлена современными тенденциями в высшем образовании, ориентированными на подготовку специалистов, способных к самостоятельному научному поиску и инновационной деятельности. Целью мероприятия является повышение эффективности подготовки научных статей и формирование системы оценки деятельности ученого, включая наукометрические показатели, что соответствует стратегическим задачам повышения конкурентоспособности выпускников вуза на рынке труда и в научной сфере.

В рамках интенсива были представлены доклады преподавателей, что позволило студентам получить информацию из первых уст от опытных исследователей. Особое внимание, уделенное вопросам подготовки и написания научных статей, а также аспектам использования электронно-библиотечных систем и научных баз данных, демонстрирует практическую направленность интенсива и его ориентацию на решение конкретных

задач, стоящих перед начинающими исследователями. Участие студентов различных направлений подготовки (ДПИ и дизайн, педагогическое образование), а также разных курсов (1 и 2 курсы) свидетельствует о широком охвате аудитории и потенциальной возможности междисциплинарного обмена знаниями и опытом.

Фокус мероприятия на формировании исследовательских компетенций, связанных с подготовкой научных статей и оценкой деятельности ученого, отражает современную парадигму научного образования, которая предполагает активное участие студентов в научно-исследовательской деятельности уже на начальных этапах обучения. Рассмотрение вопросов наукометрии указывает на необходимость ориентации молодых ученых на публикационную активность и продвижение результатов своих исследований в научном сообществе. В перспективе, систематическое проведение подобных интенсивов и включение в их программу более широкого спектра вопросов, касающихся методологии научных исследований, этики научных публикаций и коммерциализации научных разработок, может существенно повысить качество подготовки научных кадров и способствовать развитию научного потенциала вуза.

Дни науки в БГУ-2025

Научная сессия «Дни науки в БГУ-2025», проводимая в рамках Десятилетия науки и технологий в России, представляет собой значимое событие в научной жизни университета, направленное на стимулирование исследовательской активности и развитие научного потенциала молодежи. Целью сессии является создание платформы для обмена опытом, идеями и результатами исследований между молодыми учеными и опытными исследователями, расширение научной коммуникации, презентация и обсуждение новых научных концепций и разработок. Проведение сессии, таким образом, отвечает задачам государственной политики в области науки и образования, направленной на поддержку молодых ученых и развитие научного потенциала страны.

Разнообразный формат мероприятий, включающий конференции, научные чтения, форсайт-сессии, круглые столы, семинары и мастер-классы, свидетельствует о стремлении организаторов обеспечить максимальный охват различных направлений научных исследований и создать условия для активного участия всех заинтересованных сторон. Организация научной сессии факультетскими коллективами и Студенческим научным обществом БГУ подчеркивает значимость вовлечения студенческой аудитории в научную деятельность и создания благоприятной среды для развития их исследовательского потенциала.

Таким образом, эффективность мероприятия «Дни науки в БГУ-2025» обусловлена его направленностью на формирование у студентов необходимых

исследовательских компетенций, включая умение формулировать научные проблемы, проводить исследования, анализировать данные, представлять результаты и защищать свои идеи. Стимулирование научной активности проявляется в повышении интереса студентов к научно-исследовательской деятельности, их вовлечении в научные проекты и конкурсы, а также в повышении публикационной активности. Интеграция в научное сообщество достигается путем предоставления студентам возможности общаться с ведущими учеными, участвовать в научных дискуссиях, устанавливать контакты с коллегами и представлять свои работы на конференциях и семинарах.

Подводя итог, стоит отметить, что проведенный анализ ряда мероприятий, реализованных в БГУ в 2025 году, позволил выявить ключевые тенденции и инновационные практики в области поддержки и развития студенческой науки. Исследование показало, что современные подходы ориентированы на комплексное формирование научно-исследовательских компетенций студентов, повышение их мотивации к научной деятельности и вовлечение в научное сообщество. Мероприятия различного формата, от образовательных интенсивов и научных сессий до марафонов и научных туристических проектов, вносят вклад в развитие различных аспектов студенческой науки. Результаты анализа позволяют сделать вывод о перспективности использования комплексного подхода, сочетающего различные формы и методы поддержки, для эффективного развития студенческой науки в вузе и формирования нового поколения исследователей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова В. М., Сухорукова Н. А. Методические вопросы привлечения студентов к научно-исследовательским работам // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. 2020. Т. 9. № 2. С. 27–29.
2. Баранов А. Л., Малашенко В. Н., Климачева О. В., Хмельцова О. И. Студенческая наука: достижения и перспективы // Высшее образование в России. 2014. № 8–9. С. 107–112.
3. Буркова Л. Л. Организация научно-исследовательской работы студентов в студенческой научной лаборатории «Доброград – 01» // Modern European Researches. 2015. № 5. С. 89–91.
4. Головкин Р. А., Хазова С. А., Григорова Э. В., Субботина Е. А. Организация научно-исследовательской работы студентов первых курсов технического колледжа // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2019. № 1 (233). С. 61–68.
5. Гришаев О. В. Социальная и воспитательная деятельность вуза в рамках выполнения программы развития студенческих объединений // Высшее образование в России. 2016. № 5. С. 137–142.
6. Захаров Д. Ю., Кравцова Л. А., Щербатюк Я. В. Молодежное самоуправление в сфере науки как основа формирования кадрового потенциала // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 132–139.
7. Зиязиева Л. Р., Еламанова А. Б., Жакенова А. Т., Кайкенова А. А. Организация научно-исследовательской работы студентов с целью формирования готовности студентов

вуза к самостоятельной работе // Современная школа России. Вопросы модернизации. 2021. № 4–1 (36). С. 26–27.

8. Решетников В. А., Соколов Н. А., Херсонский И. И., Фролова М. А. К истории студенческих научных обществ в области общественного здоровья: научные кружки при кафедре социальной гигиены // История медицины. 2021. Т. 7. № 2. С. 147–152. <https://doi.org/10.17720/2409-5583.t7.2.2021.04d>

9. Стромов В. Ю., Сысоев П. В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Высшее образование в России. 2017. № 10 (218). С. 75–82.

10. Стромов В. Ю., Сысоев П. В., Завьялов В. В. «Школа компетенций» – технология формирования дополнительных компетенций студентов классического вуза // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. С. 20–29.

11. Стромов В. Ю., Сысоев П. В., Завьялов В. В. Кластерный подход к развитию молодежного предпринимательства в классическом вузе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 7. С. 102–109. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-102-109>

12. Стромов В. Ю., Сысоев П. В., Завьялов В. В. Развитие молодежной науки в классическом вузе: Опыт Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2021. 130 с.

13. Тюменцева Е. Ю., Штабнова В. Л. Студенческое научное общество в становлении специалиста в Омском государственном институте сервиса // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 2 (24). С. 98–104. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2016.24.98>

14. Хашхожева Д. А., Паритов А. Ю., Гелястанов М. Т., Махотлова З. А., Суншева Б. М., Аккизов А. Ю. Вовлеченность студентов в научно-исследовательскую работу и ее перспективы как элемента самостоятельной работы студента-магистранта // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. С. 114.

15. Чернова К. С., Сидорова Н. В. Организация работы студенческого научного общества в учреждении среднего профессионального образования как средство формирования компетенции // Поволжский педагогический поиск. 2020. № 2 (32). С. 100–106. <https://doi.org/10.33065/2307-1052-2020-2-32-100-106>

УДК 37.013

ORCID: 0000-0002-8452-9379

К ДИСКУССИИ О КИНОПЕДАГОГИКЕ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ТРЕНДЕ И КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Красношлыкова Ольга Геннадьевна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики

и методики преподавания иностранных языков,

ФБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет

им. В.Шаталова»,

г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,

e-mail: krolgen@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена эволюция развития опыта использования кинематографа от практики повышения наглядности учебной информации до возникновения кинообразования и зарождения медиаобразования как целенаправленной образовательной деятельности и перехода к теории и практики кинопедагогики. На основании историко-педагогического анализа обосновано возникновение понятия «кинопедагогика», предложены факторы, определяющие актуальность и интерес к кинопедагогике как образовательному тренду и категории педагогической науки. Рассмотрены и проанализированы публикации,

направленные на теоретическое осмысление и обоснование кинопедагогики как самостоятельной отрасли, средства, метода педагогики.

Ключевые слова: кинематограф, кинообразование, медиаобразование, кинопедагогика, этапы развития, кинопедагогика – отрасль, средство, метод педагогической науки.

TO THE DISCUSSION ON FILM PEDAGOGY AS AN EDUCATIONAL TREND AND CATEGORY OF PEDAGOGICAL SCIENCE

Krasnoshlykova Olga Gennadievna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods
of Teaching Foreign Languages

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

“Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov”,

Gorlovka, DPR, Russian Federation,

e-mail: krolgen@mail.ru

Abstract. The article examines the evolution of the development of the experience of using cinema, from the practice of increasing the visibility of educational information to the emergence of film education and the birth of media education as a purposeful educational activity and the transition to the theory and practice of film pedagogy. Based on a historical and pedagogical analysis, the emergence of the concept of "film pedagogy" is substantiated, and the factors that determine the relevance and interest in film pedagogy as an educational trend and a category of pedagogical science are proposed. The article examines and analyzes publications aimed at the theoretical understanding and justification of film pedagogy as an independent branch, tool, and method of pedagogy.

Keywords: cinema, film education, media education, film pedagogy, stages of development, film pedagogy – a branch, means, and method of pedagogical science.

Современные тенденции развития Российского общества ставят новые задачи перед системой образования, направленные на преодоление социальных, историко-культурных, технологических, геополитических вызовов. Стремительная модернизация образовательной теории и практики требует новых подходов, поиска методов, ориентированных на всестороннее развитие подрастающего поколения, затрагивающих все сферы развития личности. В этой связи актуализируется интерес к модернизации необоснованно забытых или недооцененных направлений педагогической теории и практики, которые не исчерпали своего образовательного потенциала. Одним из таких педагогических ресурсов является опыт применения в образовании продуктов кинематографии.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, обзор педагогической практики, что кинематограф сегодня только расширяет поле своего применения, наращивает теоретическое осмысление накопленного опыта, осуществляется поиск способов встраивания его в комплекс уже существующих способов педагогического влияния на личность обучающихся, происходит обогащение идей применения кино в образовании и педагогике, предпринимаются попытки определения методологического статуса кинопедагогики.

Ответ на сохраняющийся возрастающий интерес к использованию кинематографии в системе образования мы можем найти в работах С.И. Архангельского, который, анализируя историю учебного кино периода 1920-30-х гг., определил его как «самое наглядное из всех педагогических средств обучения и самое педагогическое из всех средств наглядности». [1, с.103] Такой взгляд на оценку роли кино в процессе обучения и воспитания не утратил своей актуальности. Идеи о роли наглядности мы находим и в народной мудрости у разных народов, в разных культурах. Например, в русской культуре – «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»; британцы говорят: «A picture is worth a thousand words» — «Картинка стоит тысячи слов»; а в китайской философии: «Я слышу и забываю. Я вижу, и запоминаю. Я делаю и понимаю» и т.п.

Возрастающий интерес к обобщению практики использования кинематографа в образовании подтверждается анализом научных публикаций, проведенным Е. В. Неборским, И. И. Козловым и Д. М. Клипаковой. Авторы указывают, что «с помощью поиска по ключевому слову «Кинопедагогика» в базе данных РИНЦ была найдена 171 публикация за период с 2012 по 2024 гг. (по состоянию на 1 июля 2024 г.), 32 из которых входят в текущий перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК. Большая часть изданий – статьи в сборниках конференций различного уровня и методические издания. Наибольший рост публикаций по теме приходится на 2023 г. – 54 публикации, далее следуют 2022 г. – 44 публикации, 2021 г. – 23 публикации, 2020 г. – 8 публикаций, 2019 г. – 6 публикаций, 2018 г. – 6 публикаций, 2017 г. – 4 публикации, 2016 г. – 6 публикаций, 2015 г. – 1 публикация, 2014 г. – 3 публикации, 2013 г. – 1 публикация, 2012 г. – 3 публикации». [8, с.373] По аналогичному запросу в базе данных РИНЦ за период 2025 – первую половину 2026 года таких статей оказалось 149. Таким образом, все это свидетельствует об интенсивности роста вовлеченности ученых и практиков в изучение, осмысление и практическое внедрение такого педагогического явления как кинопедагогика.

Фактически на основании публикаций можно проследить эволюцию использования кинематографа в российском образовании, что свидетельствует о постоянном развитии и расширении понимания роли кино в учебном процессе, начиная от использования проекционной техники для повышения наглядности учебной информации до развития теории и практики кинообразования, зарождения медиаобразования и перехода к кинопедагогике.

В литературе сегодня имеется значительное количество работ, посвященных анализу различных аспектов использования кинематографа на разных этапах развития системы образования в историко-педагогическом контексте, с позиции разных наук (культурологии, социологии,

искусствоведения, психологии, педагогики). Наиболее полный анализ эволюции места и роли кинематографии в отечественном образовании мы находим в монографии Д. Ф. Ильясова, Е. А. Селивановой, К. С. Бурова, А. А. Севрюковой «Метод кинопедагогики в школе» (2025), в которой авторы предпринимают попытку выделить этапы развития данного явления.

Так, на основе определения характерных признаков изменения отношения к образовательному потенциалу и способам применения кино в педагогической практике, авторы выделяют семь этапов. Воспользуемся данной периодизацией и охарактеризуем теорию и практику применения кинематографа в образовательном процессе для понимания сущности такого понятия, которое сегодня используется уже как общепринятая категория – кинопедагогика. Итак,

1 Этап: (XVII конец XIX в.) - использование проекционной техники для повышения наглядности учебной информации: эпоха «Волшебного фонаря». [4, с.72-73]

2 Этап: (1896–1919 гг.) - зарождение учебного кинематографа в России. Как отмечает исследователь Л. А. Иванова [3], на основании источников выявлено, что первые отечественные учебно-просветительские фильмы были выпущены в 1907 году. Открываются кинотеатры в Одессе, Москве, Рязани, где показывались учащимся фильмы исторического, научного, географического содержания. Можно говорить и о зачатках методики использования учебного кино на уроках, поскольку в педагогической практике 1914 года семьдесят пять школ России уже имели свои кинопроекторы и систематически применяли их на уроках [10, с.14-15]. Однако массового распространения учебный кинофильм не получил. Попытки продвинуть кино в массовую школу не нашли широкого отклика. Небольшое число учебных кинофильмов выпустила студия А. Хонжонкова, где впервые в истории кино была применена мультипликация.

3 Этап: (1919–1959 гг.) – внедрение кинематографа в школьное образование: развитие методики применения учебного кино, разработана первая классификация учебных фильмов (обзорные, монографические, односюжетные, инструктивные), проводились исследования о влиянии учебного кино на повышение успеваемости обучающихся, расширилось применение кино в решении задач воспитания, в организации идеологической работы. [4, с.78-79] Фактически с открытия в 1919 году Всероссийского государственного института кинематографии берет начало кинообразование, целью которого было формирование зрительской культуры, просвещение, популяризация произведений и т.п. В этот период появляются термины «система массовой киноработы в школе», «система кинообразования». [3, с.77] В этот период начинаются систематические исследования в области кино. В 1928 г. вышла книга А. Трояновского и Р. Егiazарова «Изучение кинозрителя», в которой

представлены методика и результаты анкетирования и интервью, наблюдений за реакцией зрителей и изучение писем читателей кинопрессы. В первой половине 1930-х гг. во ВГИКе был создан научно-исследовательский сектор, в котором была секция ориентированная на изучение зрителя (с уклоном в сторону психологии восприятия), в работе которой принимали участие ведущие советские психологи Б. М. Теплов, Н. И. Жинкин и др. Особенно широкие исследования велись по проблеме «Кино и дети». В 50-е годы учебный кинематограф занял прочное место в образовательном процессе. Министерство просвещения активно поддерживало развитие учебного кинематографа и планировало этот процесс. Было рекомендовано практиковать просмотр учебных фильмов непосредственно на уроках. Тематика производства учебных фильмов согласовывалась с содержанием образования. Так, учебные кинофильмы создавались в соответствии с тематикой каждого школьного учебного предмета. [3, с.77-78]

4 Этап: (1959–1990 гг.) - развитие теории и практики кинообразования как элемента процесса обучения и эстетического воспитания обучающихся школ, апробирована методика работы с учебным и художественным кино как средствами решения учебных и воспитательных задач. Развивалась культура просмотра и обсуждения кино в школьных киноклубах. Школьники проявили интерес к изучению истории, теории киноискусства, созданию собственных кинофильмов. Так, в 1959 году было проведено Первое Всесоюзное творческое совещание по вопросам учебного кино, на котором затрагивались не только вопросы учебного кино, но и были высказаны предложения об использовании кинематографа как повседневного метода работы, о необходимости проведения научных исследований по применению кино в учебном и научном процессе.

С 60-х гг. оживилось движение энтузиастов кинообразования в связи с бурным развитием советского кинематографа этого периода. Был создан Совет по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов СССР, лаборатория театра и кино НИИ художественного воспитания АПН СССР активизировала свою деятельность по проблемам приобщения к киноискусству учащихся различных возрастных групп. Рассмотрение кинематографа как вида образной информации, как учебного пособия, и метода научного познания было продолжено на 1-й расширенной сессии Общественного совета по изучению зрителя Союза кинематографистов СССР в мае 1968 г. [5, с.255]

Как отмечает исследователь Л.А. Иванова, в киноведческих работах этого периода А. Мачерета, С. Фрейлиха, С. Гинзбурга, А. Разумного, М. Зака, Я. Варшавского и др. не только анализируется современный кинематографический процесс, но и создаются предпосылки для становления кинопедагогики на новом этапе развития киноискусства, чему способствовали и

появившиеся в нашей печати переводы зарубежных исследователей – Р. Арнхейма, Д. Лоусона, Р. Клера, А. Мартена, А. Монтегю, Н. Милева и др. Она отмечает, что «для школьного кинообразования в работах названных авторов были особенно важны разделы, посвященные вопросам кино как формы аудиовизуального мышления, проблемам целостного восприятия, анализа художественной структуры фильма, оценки авторской концепции». [3, с.80]

Теоретическое осмысление накопленной практики, обоснование результатов научно-экспериментальной деятельности ученых и педагогов в области кинообразования способствовало появлению научных исследований по данной тематике. Например, были представлены диссертационные исследования о педагогических возможностях и алгоритмах оценки анализа кинофильмов (А. С. Карасик, Н. В. Гончарова и др.), о кино как средстве эстетического воспитания (Ю. Н. Усов, И. Н. Гращенкова и др.), о способах нравственно-эстетического воспитания школьников средствами художественного кинематографа (Г. С. Лабковская, И. С. Левшина и др.), о потенциале использования кинофильмов в воспитательной работе с подростками (С. М. Иванова, Н. Б. Кириллова), аспекты самостоятельного кинотворчества в воспитательной деятельности (Ю. И. Божкова, П. Д. Генкина), аспекты реализации кинообразования как средства эстетического и эмоционального влияния на детей и подростков, обозначены преимущества кинематографа (массовость, эстетическая привлекательность, эффект присутствия, наличие нравственного конфликта) представлены в работах С. Н. Пензина и др.

В этот период была разработана система кинообразования учащихся 1-10 классов, найдены эффективные формы использования киноискусства в воспитании школьников, среди которых выделяются: просмотр фильма в школьном или общеэкранном кинотеатре всеми учащимися конкретной возрастной группы, предваряемый вступительным словом; дополнительная работа с фильмом на классном часе, в системе урочной деятельности, на занятиях кинофакультатива, киноклуба, в специально отведенное после занятий во время школы продленного дня. [3, с. 85]

Совершенствовалась методика использования учебных фильмов, работа с кинофильмами требовала дополнительной подготовки педагогов, что привело к тому, что в педагогических вузах была введена учебная дисциплина «Технические средства обучения», первые попытки подготовки учителей предпринимаются на филологических факультетах педагогических институтов, но основное внимание отводилось накоплению знаний из области истории, теории кино.

5 Этап (1990–2000 гг.). Данный этап характеризуется снижением интереса к использованию кинематографа в образовательном процессе, что было

обусловлено обновлением носителей информации, (магнитофоны, видеомангитофоны, стали использоваться цифровые технологии) и, в свою очередь, затрудняло техническое оснащение школ. Доступ к зарубежному видеоконтенту, в том числе образовательному, развитие альтернативного телевидения, развлекательные передачи и зарубежные развлекательные кинофильмы привлекали большее внимание школьников, чем учебное кино. [4, с. 84] В данный период, как отмечают исследователи, закладывались основы медиаобразования. Социологические исследования данного периода показали, что молодежь, в том числе школьники, проводили у телевизоров до 24-х часов в неделю, «из 90 минут, которые уходили ежедневно у среднестатистического зрителя на культурные потребности, просмотру передач уделялось 60 минут, кино 25 и только 5 минут - общению с остальными видами культуры» [2. с. 28]. Исследователи К. Бютнер, Н. М. Зоркая, И. С. Левшина, О. Ф. Нечай, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко и др. утверждали, что постоянное, но хаотичное, недифференцированное потребление развлекательных фильмов и телепередач приводит к закреплению в сознании упрощенных, стереотипно-комиксных жизненных представлений, взглядов, привычек, лексики и т. д.

Фактически, основа сохранения традиций кинообразования на данном этапе обуславливалось энтузиазмом педагогов и интересом к применению кино в образовательных целях, например, реализуется интегрированный курс медиаобразования через структуру традиционных учебных предметов, когда в процессе уроков литературы, истории, изобразительного искусства и др. учащиеся создавали собственные авторские средства творческой деятельности (коллажи, видеосюжеты, слайдфильмы, компьютерные сборники и т. д.), но данная деятельность часто была ограничена техническими возможностями, необеспеченностью школ фондом кинофильмов, неготовность учителей к реализации активных форм работы с кинофильмами, что тормозило развитие кинообразования в России. Достаточно полное представление о вкладе ученых и практиков в развитие направления «медиаобразование» в педагогике данного периода дают многочисленные диссертационные исследования (Е. А. Бондаренко, 1997; А. С. Брейтман, 1997; М. Ю. Бухаркина, 1994; В. А. Возчиков, 1999; А. Н. Гавриченков, 1997; В. В. Гура, 1994; Г. М. Евтушенко, 1991; М. С. Затучный, 1993; Л. А. Иванова, 1999; Н. К. Карпова, 1996; Н. П. Петрова, 1995; Н. Ф. Хилько, 1999 и др.), две докторские (Л. С. Зазнобина, 1990; А. В. Федоров, 1993).

6 Этап: (2000–2012 гг.): характеризуется широким распространением компьютерной техники и цифровых устройств, развитием цифрового телевидения, стриминговых платформ, появление широкого перечня познавательных телеканалов, общественного некоммерческого движение, что

привело к увеличению числа образовательных фильмов, созданию образовательных видеоблогов, то есть появился значительный образовательный видеоконтент, который можно использовать для образовательных целей. Технические достижения данного этапа обусловили развитие медиаобразования, которое исследователями трактуется как процесс развития личности, основанный на использовании средств массовой коммуникации и экранных искусств, результатом которого является медиакомпетентность.

Основные положения медиаобразования разработаны А. А. Мачениным, А. В. Федоровым, И. В. Челышевой, А. В. Шариков и др., отмечается, что основой медиаобразования является формирование у обучающихся культуры взаимодействия с медиа материалами; освоение умений их анализа, критической оценки и интерпретации; развитие творческих и коммуникативных способностей.

Наконец, период, начиная с 2012 г. – по настоящее время. Исследователи К. С. Буров, Д. Ф. Ильясов, Д. М. Клипакова, И. И. Козлов, Е. А. Неборский, Е. В. Селиванова, А. А. Севрюкова и др. указывают на систематическое использование термина кинопедагогика, на осмысление кинопедагогики как самостоятельного направления педагогической теории и деятельности.

Существенные возможности кинематографа в поддержке современного образовательного процесса сегодня фактически доказаны и не вызывают сомнений, но массовое использование термина «кинопедагогика», иногда без должного его осмысления и теоретического обоснования приводит к тому, что само его применение приобретает дискуссионный характер. Остановимся на рассмотрении авторских позиций, определяющих понятие «кинопедагогика». Введение понятия кинопедагогика связано с именем доктора педагогических наук Ю. Н. Усова, который в докторской диссертации писал о том, что понятие, которое наиболее часто используется в педагогической практике – «кинообразование», отражает в основном сущность практической деятельности педагогов, но не позволяет характеризовать эту деятельность как совокупность теории и практики, что феномен союза кино и педагогики следует рассматривать как отрасль педагогической науки о воспитании личности и коллектива средствами экранных искусств, и вводит термин «кинопедагогика». Согласно мнению ученого, кинопедагогика – это «отрасль науки о закономерностях, формах и методах воспитания человека экранными искусствами» [15, с. 15].

Дальнейшее употребление понятия кинопедагогика чаще всего носило бытийный характер, но воспринималось педагогической общественностью как наиболее точный, отражающий суть деятельности по использованию кино в образовательном процессе (в отличие от медиаобразования и кинообразования), то есть ««кинообразование» отражало сущность практической деятельности, в

котором заявлен результат, к которому следует стремиться, а «кинопедагогика» отражает педагогические методы, формы, закономерности и т.д., которые сопровождают этот процесс. [6, с.21] Происходило накопление эмпирического материала.

Всплеск научного интереса, активное обращение ученых и практиков к кинопедагогике, начиная с 2012 г., можно представить как результат совпадения нескольких факторов, таких как: уровень развития технологического процесса (развитие цифровых технологий, распространение стриминговых платформ, онлайн кинотеатров т.д.); изменение медиапотребления (внедряется термин экранное мышление, меняются запросы на потребление медиатекстов и т.д.); запрос на обновление методов педагогического воздействия в связи с изменением способов потребления информации (поколение альфа и W), формированием у обучающихся экранного, клипового мышления и др.; формируются научные и организационные изменения (проведение круглых столов, конференций ученых и практиков, разработка профильных программ по подготовке специалистов, создание организационных, координирующих структур, научных центров и т.д.); поддержка со стороны государства и общественных институтов инициатив, проектов, направленных на создание и развитие продуктов киноиндустрии обогащающих сферу образования.

В этом контексте мы можем говорить, что сформировался образовательный тренд как формат «возможного, вероятностного вектора или пути развития», как вызывающий интерес инновационный прорыв. [16, с.139]

Как мы указывали выше, начиная с 2012г. термин «кинопедагогика» начал весьма активно использоваться в поле педагогических исследований, стали наращиваться научные публикации по данной тематике. Анализируя работы разных авторов, можно установить, что в научных публикациях данное направление педагогической деятельности находит различную интерпретацию, сами работы чаще всего представляют методическую разработку, описание опыта применения кино в целях образования, осмысления кинофильма и рефлексии полученного опыта.

Однако, постепенно стали появляться публикации, в которых авторы стремятся определить методологический статус данного направления педагогической деятельности, дать теоретическое обоснование и определить понятие «кинопедагогика» в качестве категории педагогической науки.

Так, О. А. Милькевич в своей статье «Кинопедагогика в предметном поле педагогической науки и образовательной практике» указывает на недостаточную разработанность понятийного аппарата кинопедагогики и определяет кинопедагогiku как «отрасль педагогической науки», далее автор уточняет, что она имеет «ярко выраженную практическую направленность. Именно поэтому

кинопедагогику уместно рассматривать как отрасль методики.....», [7, с.216] Полагаем, что такое толкование кинопедагогики содержит некоторую рассогласованность, в частности, отнесение кинопедагогики к самостоятельной отрасли педагогической науки как направления внутри науки, на наш взгляд, спорно. Но и отнесение ее к отрасли методики, которая не является отраслью как таковой, а является инструментом, совокупность способов педагогического воздействия, тоже вызывает вопросы. Но надо отметить, что автор фактически впервые ставит задачу определения методологического статуса кинопедагогики.

Особое внимание вызывает статья Е. В. Неборского, И. И. Козлова, Д. М. Клипаковой «Кинопедагогика: теоретическая область, средство обучения и воспитания, образовательный тренд». В статье авторы в логике рассуждения от науки (вообще) как «интеллектуальной сферы деятельности человека, целью которой является получение объективных знаний об окружающем мире, причинно-следственных связях, закономерностях развития и протекания различных процессов в природе, обществе и мышлении», к науке педагогике (в частности) как «науке о воспитании и обучении человека, о педагогическом процессе, как целостном явлении, а, соответственно, его целях, таксономии, средствах, способах, ценностных основаниях, организации и управлении процессами обучения» и воспитания, и которая включает в себя различные области [8, с.374], подходят к пониманию кинопедагогики как отрасли педагогики об обучении и воспитании человека средствами кинематографа. Фактически авторы в своем рассуждении определяют кинопедагогику по аналогии с понятием, данным Ю. С. Усовым.

А далее исследователи определяют цель кинопедагогики как академической области (т.е. сферы научной и образовательной деятельности, имеющей свой предмет изучения, методологию, профессиональное сообщество) – «формирование и развитие представлений у обучающихся об окружающем мире, культуре и ценностях общества, его историческом развитии, а также о профессиональной деятельности». [8, с.375] На наш взгляд, данный тезис носит дискуссионный характер в части отнесения сформулированной цели к кинопедагогике, так как полагаем, что цель в такой формулировке (понимая, что вопрос о целях образования носит полинаучный характер, а потому может интерпретироваться по-разному) может относиться к целям образования (вообще) как сфере жизнедеятельности общества и государства, как социального института, как результата педагогического процесса, в частности (что уже является предметом науки педагогики). Таким образом, мы полагаем, что отнесение кинопедагогики к самостоятельной отрасли педагогики не убедительно, так как аспекты теории и практики осуществления педагогической деятельности на основе кинематографа строятся на основе методологии

социально-гуманитарных наук, в том числе и педагогики, а основания, на базе которых эта деятельность выстраивается, т.е. кино, скорее всего можно отнести к частно-дидактическому аспекту. В свою очередь, мы разделяем точку зрения ученых Е. В. Неборского, И. И. Козлова, Д. М. Клипаковой и соглашаемся с логикой их рассуждений о том, что кинопедагогику можно отнести к средствам обучения и воспитания. [8, с.376] Кроме этого, на наш взгляд, вызывает интерес аргументация авторов об отнесении кинопедагогики к образовательному тренду.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что кинопедагогика рассматривается в различных аспектах, как инструмент, как ресурс, как элемент методики, как «средство» образовательного процесса (И. И. Ильясков, М. А. Колокольцева, В. А. Менг, Н. Л. Нагибина, М. С. Новашина, О. Б. Панова, О. В. Ситникова и др.), в некоторых исследованиях кинопедагогика интерпретируется как «метод» (К. С. Буров, Д. М. Игнатов, Д. Ф. Ильясков, Е. С. Капинова, А. А. Севрюкова, Е. А. Селиванова и др.)

Рассуждения авторов, определяющих кинопедагогику в качестве «средства» достижения запланированного результата педагогического процесса, строятся на анализе соотношения и детерминации методологических категорий «средство» и «метод», а иногда и их подмене. Как отмечает О. В. Ситникова, что в теоретических исследованиях происходит смешение этих понятий и констатируется их «взаимопереход», и тогда трудно отделить метод от средств и наоборот. [12, с.128]. Для понимания специфики определённого педагогического метода важно понимание его структуры, которая задаёт логику отбора и выстраивания порядка всех действий субъектов образовательного процесса. [14] Метод определяет средства, и через них обеспечивается возможность практической реализации, достижение прогнозируемой цели. В этой логике исследователь кинопедагогику рассматривает как средство художественного метода. [13]

Наиболее глубокий анализ обоснования кинопедагогики в качестве метода, мы находим в монографии Д. Ф. Ильяскова и др. «Метод кинопедагогики в школе» (2025). Так, на основе анализа работ ведущих ученых в области теории и методики обучения и воспитания, методологов педагогической науки (Н. М. Борытко, Б. Н. Есипов, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. М. Осмоловская, В. В. Сериков, А. В. Хуторской и др.) авторы выявляют сущностные признаки данной педагогической категории: сущность педагогического метода отражает способ достижения целей и задач образовательного процесса и представляют механизм достижения необходимого результата; действенность педагогического метода основана на понимании закономерностей развития обучающихся, а также принципов организации

образовательного процесса; педагогический метод носит системный и деятельностный характер, описывает действия и правила их применения как упорядоченное и последовательное описание способов достижения необходимого результата (цель, выбор средств, организация педагогического взаимодействия, способы деятельности, которые связаны между собой и находятся во взаимодействии; педагогический метод представляет собой совокупность элементов, которые определяются как педагогические приемы как целесообразные конкретные действия или совокупность действий педагога и ученика, может содержать вариативный набор приемов, которые могут быть применены в конкретной ситуации; является частью целостной педагогической системы и носит комплексный характер. [4, с.147]

Основываясь на полученных выводах, авторы утверждают, что ресурсные возможности кинопедагогики можно описать с точки зрения их применения как педагогического метода, так как предлагаемый способ работы соответствует общим признакам метода и представляет собой способ решения задач обучения, воспитания и развития школьников. [4, с.149]

Подкрепление данному рассуждению, мы находим в рассмотрении метода как категории педагогической науки, где «метод (синоним – способ) рассматривается как способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; как совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности. В любой деятельности методы подразделяются на эмпирические (эмпирический – дословно – воспринимаемый посредством органов чувств) и теоретические. Исходя из того обстоятельства, что любая деятельность включает в себя компоненты как теоретической деятельности, которая имеет целью нахождение и обоснование в процессе мысленного эксперимента способов деятельности практической, так и деятельности практической, которая имеет целью сознательное изменение элементов мира». [9, с.96]

Соответственно, «педагогический метод предстает собой систему целенаправленных последовательных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучающихся. При этом данная категория может быть описана относительно цели, характера и способа педагогического взаимодействия». [11, т.2]

Таким образом, можно заключить что кинопедагогика – это относительно новое направление в педагогической теории и практике, которое исследует возможности использования киноискусства в целях обучения, воспитания и развития личности обучающегося. Опираясь на мнение исследователей, можно сказать, что данное педагогическое явление стало объективной реальностью, подверженной научными обобщениями, которые являются частью

педагогического знания. Применение термина «кинопедагогика» отражает педагогическую основу, целевое назначение, сущность и содержание работы с продуктами кинематографа, позволяет подчеркнуть ключевую роль педагога в организации систематической работы по организации восприятия, осмысления кинофильма и рефлексии полученного опыта. Кинопедагогика может действовать в совокупности с другими педагогическими методами в составе педагогической системы для решения комплексных педагогических задач. Поэтому мы можем рассматривать кинопедагогику как категории педагогической науки, как способ достижения образовательных задач.

Практика использования кинопедагогики показывает, что она отвечает современным требованиям образовательной среды, где визуальное восприятие информации становится все более актуальным, позволяет не только передавать знания, но и формировать критическое мышление, развивать эмоциональный интеллект и способствовать формированию личностных качеств. Кинопедагогика представляет направление деятельности, обладающее множеством преимуществ, позволяющих сделать обучение и воспитание более интересным, эмоциональным, эффективным, доступным и результативным. В этом контексте хотелось бы видеть кинопедагогику не просто как образовательный тренд, модное направление в педагогической деятельности, а оформившуюся тенденцию, отражающая устойчивое направление развития теории и практики образования как запрос на технологические, психологические и общественные вызовы.

Автор статьи не претендует на бесспорность позиций, а исключительно излагает авторское видение данного педагогического явления в контексте его дискуссионного обсуждения в психолого-педагогической литературе. Контексты дальнейшей полемики и представления авторских исследовательских позиций можно было бы развернуть в контексте тезиса А.В. Лубкова, ректора МПГУ: «Кинопедагогика сегодня является одним из приоритетов культурно-просветительной, образовательной, воспитательной деятельности. От кино нужна не только картинка, важны ценности и смыслы, то, что несёт в себе кинообраз. И важно сделать так, чтобы этот образ был позитивным. Здесь есть технологические, философские, методические, методологические вопросы».

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Учебное кино - М.: Учпедгиз, 1959. – 264 с.
2. Боров, В. Ю. Видео: Техника. Досуг. Культура / В. Ю. Боров. - М. : Профиздат, 1990. – 208 с.
3. Иванова, Л. А. Линия кинообразования в педагогике России (конец XIX-XXвв.). – С.74-93 <https://cyberleninka.ru/article/n/liniya-kinoobrazovaniya-v-pedagogike-rossii-konets-xix-xx-vv> (дата обращения: 10.06.2026).

4. Ильясов, Д. Ф. Метод кинопедагогике в школе: монография / Д. Ф. Ильясов, Е. А. Селиванова, К. С. Буров, А. А. Севрюкова. – Челябинск: ЧИРО, 2025. - 552 с.
5. Кинематограф сегодня: Сборник статей. 2-й вып. / Под общ. ред. В. Н. Ждана, сост. Л. А. Звонникова. – М.: Искусство, 1971. - 277 с.
6. Ковалева, М. Е. Основные понятия медиаобразования в 1980-е годы / М. Е. Ковалева // Медиаобразование, - 2013. - № 4. - С.19-27
7. Милькевич, О. А. Кинопедагогика в предметном поле педагогической науки и образовательной практике / О. А. Милькевич, // Проблемы современного педагогического образования. - 2023. - № 80 –1. - С. 214–216.
8. Неборский, Е. В., Козлов И. И., Клипакова Д. М. Кинопедагогика: теоретическая область, средство обучения и воспитания, образовательный тренд // ЦИТИСЭ. - 2024. - № 3. (41). – С. 370-383.
9. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков – М.: М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
10. Прессман, Л. П. Использование кино и телевидения в целях развития речи учащихся на уроках русского языка и литературы: дис... канд. педаг. наук, - Москва, 1963. – 354 с
11. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 2. М–Я / гл. ред. В. Г. Панов. Москва : Большая рос. энцикл., 1999. - 669 с.
12. Ситникова, О. В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании / О. В. Ситникова //Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. - 2020. - № 4. - С. 125–142.
13. Ситникова, О. В. Художественный метод в педагогическом образовании: критерии диагностики и способы изучения: моногр. - СПб., 2018. - 149 с.
14. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / коллектив авт.; под ред. Н. В. Бордовской. 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2011. - 432 с.
15. Усов, Ю. Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. дис... д-ра пед. наук. - М., 1989. - 32 с.
16. Черепанова, Т. Б. Тренды и тенденции современной образовательной практики / Т. Б Черепанова //Гуманитарные исследования. - 2019. - № 2 (23). – С.139-141

УДК 37.013 + 929

ORCID: 0000-0002-2844-9286

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ
ВРЕМЕНИ: НАУКА В ПОИСКАХ НОВОЙ МЕТОДОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА
(К 80-ЛЕТИЮ ПРОФЕССОРА М.И. РОЖКОВА)**

Репринцев Александр Валентинович,
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии
образования и социальной педагогики,
ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»,
г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: reprintsev@mail.ru

Аннотация. В статье автор обращается к анализу теоретико-методологических идей крупного российского ученого, заслуженного деятеля науки России, дважды Лауреата премии Правительства России, Лауреата премии Ленинского комсомола, профессора М.И. Рожкова. Особое внимание в статье уделено обоснованию и развитию М.И. Рожковым экзистенциального подхода в педагогике, пониманию его сущности, предпосылок реализации в современной системе

образования. Автор статьи излагает целый ряд продуктивных ключевых идей, представленных в экзистенциальной педагогике М.И. Рожкова. В частности, такими идеями, по мнению автора, можно считать: определение сущности экзистенциального подхода в педагогике; характеристику закономерностей и принципов экзистенциальной педагогики; обоснование основных направлений и содержания процесса экзистенциального самоопределения личности; интерпретацию феномена воспитания свободного человека; обоснование феномена и механизмов социального закаливания личности; интерпретацию потенциала социальных проб подростков и юношества в процессе социального воспитания. В статье акцентируется внимание на интерпретации М.И. Рожковым сущности воспитания свободного человека как целевой функции современного образования, социальном закаливании личности, осуществлении социальных проб в процессе экзистенциального самоопределения личности.

Ключевые слова: философия образования, методология педагогики, социальная педагогика, экзистенциальный подход в педагогике, воспитание свободного человека, социальное закаливание личности, социальные пробы, экзистенциальное самоопределение.

EXISTENTIAL PEDAGOGY AS A RESPONSE TO THE CHALLENGES OF OUR TIME: SCIENCE IN SEARCH OF A NEW METHODOLOGY FOR HUMAN EDUCATION (ON THE 80TH ANNIVERSARY OF PROFESSOR M.I. ROZHKOV)

Reprintsev Alexander Valentinovich,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Educational Psychology
and Social Pedagogy, Kursk State University,

Kursk, Russian Federation,

e-mail: reprintsev@mail.ru

Annotation. In the article, the author turns to the analysis of theoretical and methodological ideas of a prominent Russian scientist, Honored Scientist of Russia, twice Laureate of the Russian Government Prize, Laureate of the Lenin Komsomol Prize, Professor M.I. Rozhkov. Particular attention in the article is paid to the substantiation and development of M.I. Rozhkov's existential approach to pedagogy, understanding of its essence, and the prerequisites for its implementation in the modern education system. The author of the article presents a number of productive key ideas presented in the existential pedagogy of M.I. Rozhkov. In particular, such ideas, according to the author, can be considered: defining the essence of the existential approach in pedagogy; characterizing the patterns and principles of existential pedagogy; substantiating the main directions and content of the process of existential self-determination of the individual; interpreting the phenomenon of raising a free person; substantiating the phenomenon and mechanisms of social hardening of the individual; interpreting the potential of social tests of adolescents and young adults in the process of social education. The article focuses on M.I. Rozhkov's interpretation of the essence of nurturing a free individual as a target function of modern education, the social conditioning of the individual, and the implementation of social tests in the process of existential self-determination.

Key words: philosophy of education, pedagogy methodology, social pedagogy, existential approach in pedagogy, nurturing a free individual, social conditioning of the individual, social tests, existential self-determination.

Масштабные трансформации российского общества на рубеже XX-XXI вв. породили идейно-смысловой вакуум, приведший фактически к отказу государства от собственной идеологии. По сути, все социальные институты лишилось внятного понимания, какой человек нужен обществу, на какие цели и ценности ориентировать образование и воспитание подрастающего поколения, какими

личностными качествами должен обладать молодой человек к моменту начала самостоятельной гражданской жизни. В образовании и воспитании человека вакуум всегда заполняется «другими» субъектами, которые оперативно реагируют на складывающуюся ситуацию и «дают собственные ответы» на самые сложные и острые для любого молодого человека «вопросы жизни» – кем быть, каким быть, ради чего стоит жить, к чему стремиться в жизни? И здесь же вопросы о том, кого в нынешних социально-экономических условиях следует считать «социально-успешной личностью»? Понятно, что реальная жизнь, информационная среда, социальные сети, массовая культура оказываются сегодня мощным субъектом влияния на сознание подростков и молодежи, формирование их базовых поведенческих установок, понимание ими реальных ценностей бытия. Школа и учитель явно проигрывают «битву за молодежь», поскольку их мнения и оценки реальности существенно расходятся с действительностью, а интерпретация социальной успешности личности не совпадает с тем, что подростки видят в окружающей жизни. По сути, сегодня нужна принципиально новая педагогическая методология, раскрывающая современную концепцию человека, позволяющая выстроить внятную и адекватную социокультурной реальности систему образования и воспитания личности [13]. Такая методология требует и нового понимания самой сущности свободной личности, факторов и механизмов ее развития в условиях рыночной модели общественных отношений.

Крушение Советского Союза, а вместе с ним – разрушение всей системы социального воспитания детей и молодежи привело к серьезным и глубоким размышлениям о создании новой методологии образования и воспитания личности, адекватно отражающей социокультурную ситуацию и позволяющую вступающим в жизнь поколениям молодежи обрести себя, найти свое место в жизни, встроить логику событий в своей социальной и профессиональной биографии [12]. Такой методологией оказалась экзистенциальная педагогика, а ее наиболее полное и системное изложение осуществил профессор М.И. Рожков. Уже в 90-е гг. XX в. появляются его публикации, в которых известный ученый предпринимает попытку выстроить целостную методологическую концепцию экзистенциальной педагогики. Его идеи и публикации нашли множество явных сторонников среди исследователей и педагогов-практиков, что отразилось в создании целой сети экспериментальных площадок на территории России и в странах бывшего СССР.

Чем обусловлено появление самой концепции экзистенциальной педагогики? Каковы внешние предпосылки поиска новой модели становления человека? Вполне очевидный ценностно-смысловой вакуум 90-х гг. XX в. стал временем кризиса в образовании, особенно в понимании ориентиров социального воспитания подрастающего поколения [11]. Отказ от идеологии и идеологизированных организаций, реализовывавших задачи воспитания (октябрята, пионерия, комсомол), разрушение прежних кумиров и образов героев, девальвация всей советской системы целей и ценностей воспитания

обнажила открывшуюся пустоту, породила дезориентацию огромной массы педагогов: на какие цели и ценности ориентировать воспитание? Какие смыслы и идеи следует транслировать в сознание детей и молодежи? К каким духовным авторитетам обращаться молодежь в понимании смысла своего бытия, в выработке собственной программы жизни? Официальная педагогика таких ответов не предлагала, а реальная жизнь ставила молодое поколение перед необходимостью социального выживания, глубокого духовно-нравственного кризиса [10]. На этом фоне появление публикаций М.И. Рожкова стало первыми попытками помочь педагогическому сообществу обрести верные ориентиры в воспитании детей, выстроить целостный процесс воспитания и образования на основе идей экзистенциальной педагогики. Многие педагоги-практики увидели в идеях М.И. Рожкова вполне реальный выход с определением целей и ценностей социального воспитания, его содержания и организации, понимание характера отношений педагогов с воспитанниками, необходимости изменения самой парадигмы педагогического взаимодействия, его сути и результатов. Именно в таком контексте следует рассматривать само появление и реализацию философии экзистенциальной педагогики в практике социального воспитания детей и молодежи на рубеже XX и XXI вв.

Что же конкретно следует понимать под экзистенциальной педагогикой? В чем ее преимущества и возможности на фоне традиционных подходов к пониманию сущности воспитания? Отвечая на эти вопросы, следует обратить внимание на изменение представлений о природе человека, диалектике социального и индивидуального в личности. В отличие от сложившихся в советское время концептуальных подходов к пониманию природы личности, на фоне значительно выросшего интереса к самому феномену личности, сознанию, индивидуальности в гуманитарных науках активизировался интерес к природе индивидуальности, к обретению и реализации субъектности личности. Целый ряд крупных работ западных мыслителей стал теоретической основой поисков и размышлений философов, педагогов, психологов. Особый интерес в научно-педагогическом сообществе вызывали работы А. Маслоу, К. Роджерса, К. Юнга, З. Фрейда, Ж. П. Сартра, А. Камю, М. Хайдеггера, К. Ясперса, С. Кьеркегора, В. Франкла, которые в 90-е годы стали активно издаваться в России. По сути, на этой базе формировалось представление о свободной личности, свободном выборе, свободном самоопределении человека, о диалектике социального и индивидуального в личности. Труды этих мыслителей стали основой для поиска нового взгляда на образование и воспитание человека, обретение Я-концепции, становление подлинной субъектности личности. Если внимательно посмотреть на публикации российских авторов 90-х гг. XX в., то неизбежно возникает ощущение поиска новой методологии образования и воспитания, в которой традиции и опыт российской культуры получают вполне естественное и логичное продолжение, но уже с учетом реалий рыночной модели общественного мироустройства, более

острой и напряженной конкуренции между людьми на рынке труда, с учетом непрерывной борьбы каждого человека за свое социальное выживание.

Эти процессы вполне объективно оказались отражены в искусстве тех лет. Достаточно вспомнить «Маленькую Веру» (1988) режиссёра Василия Пичула о духовном кризисе и конфликте поколений; «Нежный возраст» (2000) Сергея Соловьева о духовном тупике и «потерянном поколении» 80-90-х гг.; «Брат» (1997) Алексея Балабанова, ставшая символическим отражением духовного декаданса целого поколения 90-х гг.; «Кодекс бесчестия» (1993) Всеволода Шиловского о коррупции и ее масштабах – таких произведений много, все они фиксируют глубокий духовный кризис, острую социокультурную ситуацию в обществе, связанную с обрушением прежних целей и ценностей социального воспитания молодежи. На этом фоне появление первых публикаций о свободе личности, жизненном самоопределении, социальном закаливании оказалось важным моментом в определении контуров экзистенциального подхода в педагогике и его основополагающих идей. Надо сказать и о том, что в некоторой степени оформлению экзистенциального подхода способствовало появление небольшой книги В. Н. Дружинина «Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии», впервые опубликованной в 2000 году, в которой талантливый психолог размышляет о жизненном пути человека, о психологии человеческой судьбы, о механизмах совершаемого человеком нравственного выбора [8]. Таким образом, психология оказалась вовлечена в осмысление важнейших проблем человеческого бытия. Но задача педагогики на этом этапе состояла в поиске таких механизмов и реальных способов, которые позволят выстроить целостную систему средств в процессе образования и воспитания подростков и молодежи, обеспечивающую жизненное самоопределение личности, закалить свою волю и характер, определить свои собственные жизненные цели и найти дорогу к ним. Об этом много и основательно размышлял на рубеже XX и XXI вв. М.И. Рожков.

Обобщая публикации по экзистенциальной педагогике, можно отметить целый ряд продуктивных ключевых идей, представленных в работах М. И. Рожкова. В частности, такими идеями можно считать:

- определение сущности экзистенциального подхода в педагогике;
- характеристику закономерностей и принципов экзистенциальной педагогики;
- обоснование основных направлений и содержания процесса экзистенциального самоопределения личности;
- интерпретацию феномена воспитания свободного человека;
- обоснование феномена и механизмов социального закалывания личности;
- интерпретацию потенциала социальных проб подростков и юношества в процессе социального воспитания.

Наиболее полное отражение экзистенциальный подход в педагогике получил в фундаментальной двухтомной монографии, вышедшей в 2023 г. в издательстве Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Именно в этом объемном издании представлены все ведущие методологические идеи экзистенциальной педагогики, раскрыта методика и технологии психолого-педагогического обеспечения экзистенциального самоопределения личности в процессе социального становления [25]. В трактовке М. И. Рожкова, экзистенциальный подход в педагогике представляет собой методологическую концепцию, ядром которой, ее целью и ценностью является личность ребенка, свобода его выбора, обретение смысла своей собственной жизни, ответственность за совершаемый ребенком выбор. Экзистенциальная педагогика не терпит жесткую предопределенность личности в системе образовательных отношений; по сути, ребенок сам выступает субъектом собственного саморазвития. Существенно меняется и роль педагога, который оказывается сопровождающим, помощником, фасилитатором в реализации воспитанником собственных жизненных целей, в строительстве своей собственной судьбы [16; 20].

Как подчеркивает М. И. Рожков, «основной идеей экзистенциального подхода к социальному воспитанию является выделение в качестве идеальной цели формирование человека, умеющего прожить жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего её смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором» [21, с.58]. М.И. Рожков постоянно подчеркивает мысль о том, что «воспитанник – сам субъект своего развития, а высший уровень проявления субъектности – осмысленное проектирование своего развития в сочетании с рефлексивной позицией [19]. Экзистенциальный подход в качестве главной цели воспитания выдвигает цель – воспитание свободного человека. Свободный человек – это не тот, который вопреки нормам общества делает то, что ему заблагорассудится. Свободный человек – это человек, обладающий внутренней свободой, который осознаёт себя хозяином своей судьбы и поступает в соответствии с принятыми им принципами жизни, выбор которых он делает самостоятельно. Он должен осознавать свою неповторимость, индивидуальность и в соответствии с этим искать свою нишу в условиях реального существования. Свободный человек создаёт свободное общество, а внутреннее ощущение раба способствует процветанию тоталитаризма» [21, с.58]. Такая трактовка сущности воспитания свободного человека для отечественной педагогики представляется вполне актуальной, соответствующей духу и идеям подлинно демократического устройства общества, подготовки человека и гражданина, осознающего ценность свободы личности, в полной мере владеющего демократическими правами и нормами [22].

Экзистенциальная педагогика существенно изменяет принципы социально-педагогической и образовательной деятельности, в которой основными идеями становятся опора на субъектность личности (сам воспитанник оказывается субъектом своего бытия, сам определяет смысл своей деятельности); обеспечение свободы выбора для воспитанника (школьник сам

определяет логику и динамику своей деятельности, сам выбирает способы разрешения возникающих проблем и жизненных коллизий); высокий уровень личной ответственности воспитанника за результаты собственного выбора и принятых решений (свобода предполагает ответственность, осознанность тех последствий, которые неминуемо наступают за выбором, принятым решением и совершенным поступком); помощь воспитаннику в обретении личностного смысла выбранной цели и сопряженной с нею деятельности (ребенок сам дает интерпретацию целям и ценностям своего бытия, сам отвечает на вопрос, кто Я, в чем мое предназначение, куда я стремлюсь, чего жду от собственной жизни?).

Основные идеи экзистенциальной педагогики логически вытекают из тех внутренних и внешних закономерностей, которые отражают динамику развития личности, обретения воспитанником подлинной субъектности [23]. М. И. Рожков называет и характеризует эти закономерности:

- воспитание совершается только на основе активности самого ребёнка, реализующего свою субъектную позицию;
- любое действие педагога целенаправленно и последовательно, опирается на актуальный социальный опыт ребенка, учитывая его отношение к окружающей социальной действительности;
- единство обучения и воспитания; в процессе обучения приобретает социальный опыт, который является основой для формирования мировоззрения и поведения человека, происходит развитие индивида, приобретающего социальный опыт, формируется комплекс необходимых знаний, духовных способностей;
- зависимость результатов воспитания от сформированности субъектной позиции ребенка и др. [25, с.34-37].

Сформулированные закономерности тесно связаны с основными принципами экзистенциальной педагогики, к которым М. И. Рожков относит:

- принцип природосообразности воспитания;
- принцип культуросообразности воспитания;
- принцип гуманистической направленности воспитания;
- принцип социальной адекватности воспитания;
- принцип социального закаливания;
- принцип создания воспитывающей среды;
- принцип социального творчества;
- принцип эмпатийного взаимодействия;
- принцип формирования мотивационной перспективы;
- принцип «социального зеркала» [25, с.37-51]

М. И. Рожков подчеркивает целостность принципов экзистенциальной педагогики, их системный характер. При этом важно помнить, что речь идет о воспитании свободного человека: «Воспитание свободного человека, прежде всего, связано с осознанием ребенком смысла своего существования и

проектирования своего будущего. Только в этом случае возможно воспитание его как человека свободного» [25, с.51].

Размышляя о наиболее важных направлениях экзистенциальной педагогики и ее основных содержательных доминантах, М. И. Рожков чаще всего говорит о социальном закаливании, социальных пробах, экзистенциальном самоопределении личности. Каждый из названных векторов развития личности ориентирован на «выделывания себя в человека», на обретение воспитанником подлинной субъектности, без которой не может быть личности. По сути, это процесс непрерывной борьбы внутри сознания растущего человека – борьбы с самим собой, с опасностью «потерять себя» в стремлении соответствовать «общепринятому», и постепенное вызревание внутреннего осознания необходимости «быть личностью», обрести свой собственный взгляд на мир и на себя самого, свое предназначение в жизни. Такое осознание закономерно ведет к формированию подлинной субъектности личности, ее способности противостоять давлению внешней среды, отстаивать собственную точку зрения, реализовывать свою собственную концепцию жизни [3].

Социальное закаливание личности – термин М. И. Рожкова – предполагает «включение воспитанников в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладения определёнными способами этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции. Этот принцип предполагает также воздействие, способствующее расширению и обогащению опыта поведения в типичных сложных жизненных ситуациях, предупреждающих об изменениях в окружающей среде или адаптирующих к ним» [16, с.73-77]. Развивая идеи М. И. Рожкова, его ученик и последователь А. Н. Басов сравнивает социальное закаливание со своего рода акупунктурой – «точечной технологией прикосновения к резонансным зонам социального опыта человека, который позволяет продуктивно реагировать на типичную ситуацию трудности во взаимоотношениях со средой» [2, с.12]. Исследователи отмечают ориентированность социального закаливания на включение школьников в такие ситуации взаимодействия с социальной средой, в которых моделируются реальные обстоятельства морального выбора, закрепляя тем самым важный опыт волевого усилия в преодолении жизненных трудностей и моральных противоречий, способствуют накоплению нравственно приемлемого опыта выхода из ситуаций напряженности и даже конфликта с социальной средой, стимулируют выработку способов этого преодоления, адекватной реальной расстановке сил и индивидуальным способностям человека [9]. Социальное закаливание предполагает наличие в сознании подростка прочных нравственных убеждений, высокий уровень развития эмпатии и перцепции, твердой воли, «социальной упругости», способности сопротивляться давлению внешней социальной среды [7]. Определяющим позицию личности должно стать не

навязываемое, «общепринятое» мнение или оценка, а нравственная ценность предлагаемого социального деяния или поступка.

М. И. Рожков подчеркивает значимость подобных социальных «испытаний» для формирования нравственной устойчивости личности, развития в юном человеке способности сохранять эмоциональное равновесие в ситуациях внешнего морального давления социальной среды: «Социальное закаливание предполагает создание такого морально-интеллектуального состояния, при котором личностные испытания в экстремальных (сложных) жизненных ситуациях за счёт развития, совершенствования волевой сферы позволяют человеку осваивать стратегию и тактику индивидуального поведения в социуме» [15, с.197-200]. Подобная устойчивость личности прочно связана с наличием твердых нравственных убеждений, внятных мотивов, готовностью эмоционально-волевой сферы к сложным и напряженным ситуациям внешнего давления социальной среды [5]. По сути, речь идет о конфликте ценностей отдельной личности и социальной среды – как быть молодому человеку – «сохранить верность себе» или «отказаться от своих убеждений и ценностей» в угоду социальной среде? Вариантов, по сути, только два: конформизм или нонконформизм – остаться самим собой, не подчиняясь давлению внешней среды, либо принять требования среды, «забыв» о собственных убеждениях и интересах? Понятно, что эту внутреннюю моральную дилемму каждый молодой человек разрешает в меру сложившегося жизненного опыта и степени готовности к отстаиванию своих собственных ценностей, интересов, убеждений, нравственных принципов (Л. Кольберг) [6]. Социальное закаливание выступает, по сути, одним из эффективных средств подготовки личности к подобному моральному выбору, к способности «плыть против течения», отстаивать свои собственные убеждения и принципы [4]. Социально устойчивая личность – это человек, который твердо знает и понимает, чего он хочет, к чему стремится, в чем его личная цель, в чем состоит смысл его бытия.

Такое «извлечение из себя» смысла собственного бытия предстает для растущего человека мучительным и болезненным поиском себя самого, своего собственного Я, вместе с которым приходит осознание не только своей индивидуальности, своей уникальности, принятие себя, но и выстраивание логики важнейших событий своей жизни, восхождения к собственной цели. Но это внутреннее осознание оказывается возможным только на основе соотнесения себя с другими людьми, выявления собственной неповторимости, способности «плыть против течения». Это и есть тот «рубикон», за которым рождается и закрепляется способность личности быть «не таким, как все», но при этом быть и «таким, как все». В этой дихотомии и рождается подлинное Я человека [1]. М. И. Рожков вводит понятие «социальное зеркало», которое служит источником информации для воспитанника о себе самом. Смотрясь в это «зеркало, подросток находит в себе не только социально-типичное, но и индивидуально-ценное [14].

Социальное закаливание в понимании М. И. Рожкова тесно связано с социальными пробами. Социальная проба – это совокупность последовательных

действий, органично сопряженных с выполнением подростком специально организованной социальной деятельности в различных областях, на основе выбора способа поведения в этой деятельности и являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций [18]. Социальная проба предполагает самооценку учащимся своих возможностей на основе последовательного выбора способа социального поведения в процессе освоения различных социальных ролей. Социальные пробы охватывают все сферы индивидуальности человека и большинство его социальных связей. В процессе развития этих сфер у молодых людей формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду [25, с.250-251].

Экзистенциальная педагогика призвана помочь подростку и юноше определиться с жизненными целями, помочь найти средства для их реализации, обеспечить событийный ряд его жизни – те Со-бытия, которые продвигают личность к достижению ее субъективной личностной цели. Событие – это то, что обеспечивает взаимосвязь времени и бытия, что позволяет сбыться и времени, и бытию (М. Хайдеггер). Педагог должен помочь каждому подростку и юноше выстроить цепь событий их собственной жизни, сопряженных с целью их личностного бытия, с теми ценностями и приоритетами, которые предопределяют их стремления и общий вектор саморазвития. Со-бытийность предполагает наличие социальной среды, для которой Со-бытие означает организацию некоего важного акта-события, но еще и наличие совместной деятельности, реализующей общие для этой среды цели [24, с.7-12].

«Социальное закаливание – это включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладение определёнными способами этого преодоления адекватными индивидуальным особенностям человека, формирование социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции» [17, с.37]. Суть социального закаливания можно представить как процесс, который разворачивается в нескольких направлениях:

- как преодоление трудностей (личность учится справляться с жизненными затруднениями, которые могут возникать как естественный и неизбежный спутник взросления, равно и как преодоление специально созданных педагогом ситуаций);

- как формирование стойкого социального иммунитета (закаливание повышает стрессоустойчивость личности и ее способность к социальной самозащите – умение активно и гибко реагировать на внешние изменения без потери собственных ценностей);

- как развитие у воспитанников рефлексивного опыта, навыков самоанализа и самооценки (развивается устойчивая привычка, позволяющая

анализировать свои действия, адекватно оценивать свое поведение и вырабатывать собственную жизненную позицию);

– как приобретение социального опыта (накопление и обогащение индивидуального опыта поведения в сложных ситуациях затруднений, морального выбора, коммуникативных барьеров) [17, с.35-38].

По мнению М.И. Рожкова, достижению продуктивного социального закаливания способствуют несколько эффективных средств, среди которых:

– социальные пробы (конкретные социальные испытания): погружение личности в реальную действительность, где ей нужно действовать самостоятельно;

– имитационные средства: проигрывание и проживание сложных ситуаций в безопасной среде (например, игровой или тренинговой);

– прогнозирование отсроченных последствий возможных вариантов решения: предварительное обсуждение возможных вариантов поведения и их возможных результатов, обучение способам разрешения наиболее типичных социальных проблем [17, с.37].

Экзистенциальная педагогика вполне определенно трактует позицию взрослого, педагога в процессе становления личности воспитанника. М. И. Рожков акцентирует внимание на непременном проявлении истинного гуманизма, уважения к личности воспитанника, признания его права быть самим собой, быть свободным в своих проявлениях, в выражении своей субъектности. М. И. Рожков называет целый ряд необходимых для этого условий:

– отказ от жесткой регламентации жизнедеятельности воспитанников, обучение их способам самоорганизации и саморегуляции, необходимым для поэтапного движения к достижению задуманного рациональными способами с проявлением при этом определенной настойчивости;

– направленность педагогов во внутренний мир – мир переживаний детей, без чего невозможно установление доверительных контактов и глубинного общения;

– признание педагогом автономности внутреннего мира ребенка в практическом утверждении его права на свободное проявление индивидуального «Я»;

– на актуальные вопросы взрослеющего человека, от решения за него и даже вместе с ним какой-либо проблемы;

– включение воспитанников в различные ситуации, способные стать для них событиями, приобрести личностную значимость и стимулировать социальный выбор [25, с.33].

Говоря о сущности экзистенциального подхода в педагогике, М. И. Рожков подчеркивает: «Свобода выступает в качестве важнейшей нравственной ценности человеческого бытия, а воспитание свободного человека отражает проявление этой ценности в педагогической деятельности и может рассматриваться как целевая функция социального воспитания» [25, с.33].

Конечно, концепция экзистенциального подхода предполагает не только глубокую методологическую проработку совокупности представленных в нем идей, но и их выверенное методическое и технологическое оснащение, позволяющее продуктивно эти идеи реализовать на практике. Надо сказать, что в фундаментальной монографии 2023 года практически весь второй том этого издания посвящен именно конкретным вопросам методики педагогического сопровождения процесса жизненного самоопределения личности, субъектно-ориентированным технологиям в обучении и воспитании школьников. Понятно, что это уже конкретно-методический уровень реализации экзистенциального подхода, его практическое воплощение в реальной практике образования и воспитания детей и молодежи [25, т. 2].

Разработка и дальнейшая технологизация экзистенциального подхода даст серьезный импульс для реальной модернизации образования и воспитания детей и молодежи, позволит существенно обновить процесс подготовки молодого поколения к жизни в принципиально изменившихся социокультурных условиях. Но такой подход требует решения еще одной, чрезвычайно трудной и важной задачи – подготовки нового типа педагога, способного и готового реализовывать экзистенциальный подход. По сути, это принципиально новая философия образования, в которой позиция взрослого, педагога кардинально меняется от императивной, авторитарной в сторону партнерской, демократической, позиции сопровождения саморазвития воспитанника. В такой позиции акцент внимания педагога смещается на индивидуальную работу с подростками, на помощь в личностном самоопределении школьника. Подготовка такого педагога – дело очень сложное, тонкое, требующее особого типа мышления, особой стилистики отношений с воспитанниками. Очевидно, что в ближайшее время следует ожидать появления новых исследований и публикаций, посвященных реализации экзистенциального подхода в профессиональном психолого-педагогическом образовании, в экзистенциальном самоопределении учителя. Популярность и актуальность экзистенциального подхода в педагогике и психологии явно растет, заметно больше становится сторонников этого подхода, появляется больше публикаций в научных журналах и психолого-педагогической периодике. А это означает, что появление экзистенциальной педагогики отражает насущные потребности общественной жизни и практики современного образования.

Говор об идеях экзистенциальной педагогики, М. И. Рожков отмечает: «Исследования показывают, что современный ребёнок все больше и больше становится независимым в обретении понимания смысла своего существования в настоящем и будущем. В педагогическом сообществе пока ещё доминируют традиционные классические подходы к воспитанию, в которых преобладает именно «воздействие» на воспитанников, при этом недооценивается роль других факторов, существенно влияющих на формирование личности. Главным из которых является субъектная позиция ребёнка, который под влиянием

различных потоков информации сам определяет смысл своего существования. Современная педагогика должна быть направлена на инициацию жизненного самоопределения каждым воспитанником, саморазвитие его личностных качеств. При этом акцент в педагогической деятельности должен быть сделан на развитие индивидуального, неповторимого в личности каждого ребёнка. Ребёнок должен научиться правильно оценивать происходящее, и на основе гуманистических и нравственных ценностей проектировать своё будущее. Это возможно, только тогда, когда он подвергает нравственной экспертизе готовые правила и аксиомы» [25, т.1, с.5-6]. Значит, у экзистенциальной педагогики есть будущее, значит у нынешнего поколения молодежи есть шанс стать субъектами собственной жизни, обрести подлинное Я.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Воспитательная деятельность. М.: КноРус, 2023. 401 с.
2. Басов А.Н. Педагогические условия социального закаливания старшеклассников. Автореф. дисс. ...к.п.н. Кострома, 1999. 22 с.
3. Булатников И. Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета. 2012. Т. 18. № 1-1. С. 146-152.
4. Булатников И. Е. Общественная мораль как основа становления личности в культуре Русского мира: разработка проблем этики в философско-педагогической концепции В.А. Разумного // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2024. № 3-4 (62-63). С. 148-157.
5. Булатников И. Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. №4 (24). С. 23-35.
6. Булатников И. Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. 2012. №3 (23). С. 60-72.
7. Булатников И. Е. Философско-педагогическое наследие Б.З. Вульфофа и реалии современного российского образования: векторы деструкции социальности молодёжи // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2022. №1 (52). С.185-200.
8. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М.: Пер Сэ, 2005. 136 с.
9. Иванова И.В., Рожков М.И., Шевченко К.А. Экзистенциальный нравственный выбор как педагогический механизм воспитания личности подростка // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 22-36.
10. Пашков С. В. Духовная парадигма и нравственный выбор русского человека в контексте глобализации современного мира // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2021. № 4 (51). С. 180-192.
11. Пашков С. В. Духовно-нравственное развитие личности в современном мире как противостояние добра и зла: миссия институтов образования // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2022. № 2-3 (53-54). С. 85-94.
12. Пашков С. В. Формирование духовно-нравственного облика молодёжи как проблема современного социального воспитания // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2025. № 1 (64). С. 184-195.

13. Пашков С. В. Экзистенциальные проблемы социально-нравственного развития российской молодежи в контексте христианской аксиологии // Транспорт: наука, образование, производство ("Транспорт-2025"). Сборник статей. Воронеж, 2025. С. 26-34.
14. Рожков М.И. Взаимодействие семьи и школы в сопровождении экзистенциального самоопределения личности подростка // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2024. № 3-4 (62-63). С. 168-180.
15. Рожков М.И. Как сформировать способность преодолевать трудности? // Народное образование. 2015. №7 (1450). С. 197-200.
16. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33). С. 73-77.
17. Рожков М.И. Социальное закаливание молодёжи воспитывает способность преодолевать любые трудности // Социальная педагогика в России. 2014. № 6. С. 35-38.
18. Рожков М.И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся // Ярославский педагогический вестник. 1994. № 1. С. 16-19.
19. Рожков М.И. Экзистенциальная педагогика - педагогика гуманизма. методологические основы становления личности // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2025. № 1 (64). С. 122-135.
20. Рожков М.И. Экзистенциальный подход к воспитанию толерантности у школьников // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 4 (60). С. 335-340.
21. Рожков М.И. Экзистенциальный подход к социальному воспитанию // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2012. № 2. С. 58-59.
22. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Воспитание свободного человека. Москва-Берлин, 2020. 264 с.
23. Рожков М.И., Павлов А.В. Экзистенциальное самоопределение школьников как целевая функция дополнительного образования // Журнал педагогических исследований. 2026. Т. 11. № 1. С. 114-120.
24. Рожков М.И., Сапожникова Т.Н. Социально-педагогическое сопровождение жизненных событий старшеклассников как фактор их экзистенциального выбора // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 1. № 1. С. 7-12.
25. Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики: коллективная монография. В 2-х тт. Том 1 / под науч. ред. М. И. Рожкова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 295 с.

УДК 371.12

ORCID: 0009-0004-8705-8527

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ
И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА
(ОПЫТ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ)**

Ткачев Владимир Игоревич,

аспирант, старший преподаватель кафедры мировой литературы
и сравнительного литературоведения

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В.Шаталова»,

г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,

e-mail: vl.tkachev_86@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме научно-методического взаимодействия учителей школ и преподавателей университета в контексте преемственности обучения русской литературе.

В работе рассматривается роль научно-методических школ как формы взаимодействия школы и вуза, способствующей формированию исследовательских компетенций учащихся и студентов. Анализируется опыт организации проектной и исследовательской деятельности по литературе на базе ГБОУ «Лицей № 47 «Старт» городского округа Горловка». Особое внимание уделяется триаде «ученик - учитель - преподаватель вуза», обеспечивающей научное руководство, методическую поддержку и профессиональное становление будущих учителей-словесников. Автор приходит к выводу, что преемственность в системе литературного образования осуществляется через вовлечение обучающихся в деятельность научно-методических кружков, конференций и проектных работ, что формирует исследовательскую компетенцию и готовит будущие педагогические кадры.

Ключевые слова: научно-методическое взаимодействие, преемственность, русская литература, исследовательская компетенция, научно-методическая школа, триада «ученик - учитель - преподаватель вуза», проектная деятельность, научно-практическая конференция, студенческое научное общество, педагогическая традиция.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL COOPERATION BETWEEN SCHOOL TEACHERS AND UNIVERSITY LECTURERS (EXPERIENCE OF CONTINUITY IN TEACHING RUSSIAN LITERATURE TO SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS)

Tkachev Vladimir,

Graduate, Senior Lecturer, Department of World Literature and comparative literature

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

“Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov”,

Gorlovka, DPR, Russian Federation,

e-mail: vl.tkachev_86@mail.ru

Abstract. This article addresses the problem of scientific and methodological mutual enrichment between school teachers and university lecturers in the context of continuity in teaching Russian literature. The paper examines the role of scientific and methodological schools as a form of interaction between schools and universities, contributing to the development of research competencies in pupils and students. The experience of organizing project and research activities in literature at the State Budgetary Educational Institution "Lyceum No. 47 "Start" of the Gorlovka urban district" is analyzed. Special attention is paid to the "pupil - teacher - university lecturer" triad, which provides scientific guidance, methodological support, and professional development for future teachers of philology. The author concludes that continuity in the system of literary education is achieved through the involvement of learners in the activities of scientific and methodological clubs, conferences, and project work, which fosters research competence and prepares future pedagogical staff.

Keywords: scientific and methodological cooperation, continuity, Russian literature, research competence, scientific and methodological school, "pupil - teacher - university lecturer" triad, project activity, scientific and practical conference, student scientific society, pedagogical tradition.

Исследование проведено в ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100017-6-5.3.1) по теме «Стратегии партнерства как условие взаимодействия профильных классов и вуза в рамках работы учебно-педагогического округа: традиции и инновации»

Педагогическая практика взаимодействия школы и университета в сфере преподавания русской литературы раскрывается через многогранное понятие «преемственность», поскольку любое образовательное сотрудничество предполагает наличие наставников и учеников, процесс передачи педагогического опыта и, соответственно, подготовку будущих учителей-словесников. Деятельность школьных учителей и университетских преподавателей составляет основу педагогической системы литературного образования. Содержание, формы, методы и средства преподавания русской литературы являются теми фундаментальными элементами, которые закладываются в основу будущей профессиональной деятельности, развивая творческий потенциал обучающихся [1, с.103].

Содержание научно-методического взаимодействия, как правило, имеет свою специфику. В отличие от деятельности других педагогических систем, оно характеризуется широтой, гибкостью, нестандартностью и инновационностью подходов к преподаванию литературы. Личность педагога, стоящего во главе методического взаимодействия, играет ключевую роль в его развитии. При этом основной целью является не простая трансляция умений и навыков от наставника к ученикам, а развитие творческих научных способностей последних. Не секрет, что с течением времени многие ученики превосходят своих учителей, совершая прорыв в методике преподавания, осваивая новые педагогические технологии, становясь выдающимися специалистами в области филологического образования.

Воспитательная функция научно-методического взаимодействия реализуется в процессе коммуникации с учителем, приобщения учеников к педагогическим традициям, воспитания в них личных качеств. Нельзя не согласиться с исследователями данной проблематики, утверждающими, что традиции как результат педагогической деятельности не только являются системой передачи старого и базой для формирования нового, но также выполняют роль конституирования методической науки.

Соотношение традиций и инноваций в рамках взаимодействия школы и университета является дискуссионным вопросом в современных исследованиях. Традиции имеют решающее значение для определения вопроса преемственности и находят своё выражение в методологии педагогического поиска, контексте открытия, обоснования и принятия нового знания. В качестве движущей силы развития методической мысли роль традиций трудно переоценить, именно поэтому часто можно наблюдать, когда со сменой поколений учителей идёт обрыв традиций, разрушение преемственности, а впоследствии и полное её угасание [2, с.154].

В системе высшего образования общепринятой считается ориентация на фундаментальные знания в области литературоведения и методики преподавания. На современном этапе неуклонно идёт процесс институционализации научно-методических школ на базе российских вузов.

Связано это явление с тем, что вузовские методические школы относятся к особому типу, поскольку учреждение высшего образования само по себе выполняет функцию трансляции знаний и, соответственно, часто ассоциируется с научно-методической школой.

Для научно-методической школы характерны следующие признаки: преемственность в педагогике (следование традициям, наличие нескольких поколений учителей и преподавателей), наличие собственной методической платформы, значимость вклада обучающихся в развитие соответствующего научного направления, взаимообогащение обучающихся по горизонтали. Педагогическая система научно-методической школы отличается также большим разнообразием форм и методов работы, к числу которых принадлежат школьные литературные кружки, студенческие научные общества, педагогические мастерские, конференции, семинары и т.п.

Большое значение для развития научно-методического взаимодействия имеет привлечение молодых учителей и студентов педагогических специальностей, что связано с их воспитанием, возвращением в стены учебного заведения, формированием интереса к преподаванию и методическому творчеству. В решении этой задачи немаловажную роль играют школьные литературные кружки и студенческие педагогические объединения. Это первые шаги молодых исследователей в педагогическую науку. Они прививают студентам основы методической культуры, формируют личность будущего специалиста и учёного. Такие объединения позволяют расширить знания далеко за рамки содержания учебных дисциплин, приобрести навыки методической деятельности, овладеть методологией педагогических исследований. В целом, можно говорить о том, что большая педагогическая наука начинается именно с маленького школьного кружка или студенческого объединения [7, с.24].

Безусловно, организация научно-методической работы студентов должна осуществляться на протяжении всего периода обучения. С нашей точки зрения, участие студентов уже на младших курсах в работе педагогических сообществ в дальнейшем повышает шансы их большего вовлечения в методическую деятельность. Именно на первом и втором курсах закладывается интерес к педагогическим исследованиям, воспитывается стремление достичь истины, которое так необходимо будущему учителю. Кроме того, работа в объединениях позволяет не только получать результаты, но и выносить их на обсуждение, дискутировать по различным проблемам преподавания литературы, отстаивать свою точку зрения.

Так, в педагогических вузах для студентов младших курсов функционируют разнообразные научно-методические кружки по таким направлениям, как методика преподавания русской литературы, история литературы, теория литературы, литературная критика и т.д. Каждый участник кружка выбирает интересующую его тему для исследования, над которой он работает в течение одного-двух лет. На заседаниях педагогического сообщества

периодически обсуждаются полученные результаты, возникшие проблемы и дальнейшие перспективы [4, с.109].

Ежегодно в нашем университете проводятся различные студенческие научно-практические конференции, на которой студенты, занятые в педагогических исследованиях, представляют результаты своих изысканий. На секционных заседаниях в присутствии большого числа слушателей студенты демонстрируют, что им удалось достичь за прошедший год. Участие в подобных конференциях является не только отличной возможностью вынести на обсуждение полученные результаты, но и незаменимым опытом публичного выступления. В рамках образовательного процесса обучающиеся зачастую готовят доклады только для студентов своей учебной группы, поэтому возможность презентации своего исследования на конференции несёт большой воспитательный потенциал также и по развитию навыков ораторского искусства [5, с.292].

По итогам работы конференции результаты исследовательской деятельности студентов оформляются в виде научных статей и публикуются в сборнике материалов, что даёт возможность формировать у обучающихся навыки написания научных работ, способствовать становлению языковой культуры будущего учителя литературы.

Профессиональная компетентность специалиста в современном мире определяется не только объёмом приобретённых в процессе обучения знаний, но и способностью к постоянному саморазвитию в ходе непрерывного образования, умением получать новую информацию в профессиональной сфере, в том числе и на иностранном языке. В связи с этим особую значимость приобретают научно-исследовательские кружки по литературе на иностранных языках. Следует отметить, что при организации работы подобных объединений обучающиеся должны не только проводить исследовательскую деятельность в сфере своей будущей профессии, но и на иностранном языке презентовать результаты своих работ. Это даёт студентам возможность не только обогащать знания в сфере филологии, но и совершенствовать свою иноязычную коммуникативную компетенцию.

В работе студенческого научно-методического кружка как нельзя ярче реализуется принцип преемственности, который является одним из основных ориентиров современной системы образования. К числу важнейших педагогических условий, обеспечивающих преемственность, относится применение лично-ориентированного подхода, включая определение области исследовательских интересов каждого студента и индивидуальное методическое сопровождение. Участие в работе такого научного объединения для многих студентов служит мощным трамплином для дальнейшего становления в педагогической науке. Будучи вовлечёнными в научно-методическую деятельность ещё на младших курсах в кружках по литературе, они продолжили её в исследованиях по методике преподавания. Это доказывает

тот факт, что студенческие педагогические сообщества являются одним из факторов, способствующих становлению и развитию научно-исследовательской компетенции обучающегося.

До введения ФГОС руководство проектами по литературе не входило в обязанности учителя, поэтому в вузовских курсах «Педагогика» и «Методика преподавания литературы» отсутствовали разделы по руководству литературными исследованиями учащихся. Национальный проект «Образование» потребовал пересмотра этой ситуации: современная педагогика нуждается в специалистах, способных к творчеству и инновациям [5, с.292].

Большинство современных учителей литературы являются выпускниками педагогических вузов, завершившими обучение до 2010 года, когда вопросы организации и сопровождения проектно-исследовательской деятельности обучающихся еще не получили широкого распространения в системе профессиональной подготовки педагогических кадров. Вследствие этого многие педагоги испытывают затруднения на начальном этапе организации исследовательской деятельности школьников, связанные с выбором актуальной темы исследования, формулировкой целей и задач проекта, а также поддержанием устойчивой учебно-познавательной мотивации обучающихся на протяжении всего исследовательского процесса.

В целях совершенствования профессиональных компетенций учителей в области руководства исследовательской деятельностью обучающихся реализуются программы повышения квалификации, в том числе на базе образовательной платформы «Сириус». Данные программы ориентированы на освоение современных методических подходов и эффективных стратегий педагогического сопровождения учащихся, вовлеченных в исследовательскую деятельность.

Теория исследовательского обучения в области литературного образования рассматривает исследовательскую деятельность как комплексный педагогический феномен, объединяющий метод обучения, образовательную среду и познавательную практику. Ее основная цель заключается в формировании личности, способной к самостоятельному получению, интерпретации и созданию нового знания в гуманитарной сфере [5, с.292].

Учителю литературы необходимо самому пройти все этапы выполнения проекта. Только после определения собственных профессиональных границ он сможет эффективно направлять учащихся. Вуз и преподаватель выступают менторами в триаде «ученик - учитель - преподаватель вуза». Преподаватель ведёт курсы по выбору, ставит литературоведческие проблемы, формулирует гипотезы, анализирует явления, консультирует учителя и ученика.

В научном содружестве распределение нагрузки таково: учащийся - исполнитель; учитель - организатор и контролёр; преподаватель - научный руководитель, задающий направление и усложняющий проект. Важно выстроить индивидуальную траекторию каждого члена литературного общества и дать

ребёнку возможность «профессиональных проб». Общение с учёным-филологом формирует навыки научной коммуникации, исследовательское поведение и рефлексию [5, с.293].

Анализ особенностей организации научно-исследовательской деятельности обучающихся в области литературы проводился на базе ГБОУ «Лицей № 47 «Старт» городского округа Горловка». Данное образовательное учреждение обладает многолетним опытом реализации проектно-исследовательского обучения: системная работа в этом направлении осуществляется с 2014 года и является неотъемлемой частью образовательного процесса.

Организация исследовательской деятельности выстраивается с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся. На уровне начального общего образования преобладают коллективные проекты, позволяющие сформировать первоначальные навыки совместной исследовательской работы, развить коммуникативные компетенции, умение распределять функции в группе и представлять результаты коллективной деятельности. На уровне основного общего образования (5–8 классы) акцент смещается на выполнение индивидуальных исследовательских проектов, что способствует развитию самостоятельности, критического мышления, навыков поиска, анализа и интерпретации информации, а также формированию исследовательской культуры школьников.

Вместе с тем анализ педагогической практики показывает, что к 9 классу наблюдается снижение мотивации части обучающихся к выполнению исследовательских работ. Данная тенденция обусловлена как возрастанием учебной нагрузки в период подготовки к государственной итоговой аттестации, так и различиями в уровне сформированности исследовательских компетенций и образовательных интересов учащихся. В результате происходит дифференциация обучающихся: одна группа продолжает заниматься углубленными исследованиями, демонстрируя высокий уровень познавательной активности и готовность к самостоятельной научной работе, тогда как другая ограничивается выполнением проектов репродуктивного характера, не предполагающих существенной исследовательской новизны.

Для обеспечения научного сопровождения наиболее мотивированных школьников лицей активно взаимодействует с организациями высшего образования. К руководству исследовательскими проектами привлекаются преподаватели вузов, консультирующие обучающихся по вопросам выбора темы исследования, определения методологии, работы с научной литературой и подготовки результатов к публичной защите. Такое сотрудничество обеспечивает преемственность между школьным и высшим образованием, способствует повышению качества исследовательских работ и ранней профессиональной ориентации учащихся.

Итоговым этапом исследовательской деятельности является ежегодная школьная научно-практическая конференция «День науки», на которой обучающиеся представляют результаты своих исследований экспертному сообществу. Конференция выполняет не только оценочную, но и образовательную функцию, создавая условия для развития навыков научной коммуникации, публичного выступления, аргументации собственной позиции и ведения научной дискуссии. Лучшие исследовательские работы рекомендуются к участию во всероссийском форуме научной молодежи «Шаг в будущее», что позволяет школьникам представить результаты своих исследований на более высоком уровне, получить экспертную оценку специалистов и приобрести опыт участия в научных мероприятиях всероссийского масштаба.

Выбор тематики исследовательских работ осуществляется с учетом профиля обучения и образовательных интересов обучающихся. Экспертное сопровождение секций конференции осуществляется как педагогами лица, так и преподавателями высших учебных заведений, что обеспечивает объективность оценки исследовательских работ, соответствие предъявляемых требований современным академическим стандартам и повышение качества научно-исследовательской подготовки обучающихся.

Результативность исследовательских проектов по литературе во многом определяется совокупностью педагогических и личностных факторов. К числу наиболее значимых из них относятся профессиональная заинтересованность учителя, его способность осуществлять системное сопровождение исследовательской деятельности обучающихся, поддерживать устойчивую познавательную мотивацию, а также обеспечивать регулярное взаимодействие школьников с научным руководителем. Не менее важным условием успешной реализации проекта выступает внутренняя мотивация самого обучающегося, его готовность к самостоятельному поиску, анализу и интерпретации литературного материала.

Исследовательская деятельность в области литературного образования выполняет не только образовательную, но и профориентационную функцию. Участие школьников в научно-исследовательских проектах способствует осознанному выбору дальнейшей образовательной траектории и нередко становится важным этапом подготовки к поступлению в образовательные организации высшего образования гуманитарного профиля. Приобретённый опыт исследовательской работы позволяет обучающимся успешно адаптироваться к требованиям университетской научной среды и включаться в академическую деятельность уже на начальных этапах обучения в вузе.

Литературные исследования, реализуемые под педагогическим сопровождением учителя и при поддержке преподавателя высшей школы, создают благоприятные условия для интеллектуальной и творческой самореализации обучающихся. Такая модель взаимодействия способствует формированию исследовательских компетенций, развитию критического

мышления, навыков работы с научными источниками и выработке ценностного отношения к научному знанию как значимому компоненту гуманитарной культуры.

Важнейшим условием эффективности данной деятельности является обеспечение научно-познавательной преемственности между школой и университетом. Такая преемственность должна реализовываться на уровне методов познания, исследовательских практик, образовательных технологий и характеристик образовательной среды. В этих условиях общеобразовательная школа выступает ключевым институтом формирования исследовательской культуры личности и важнейшим субъектом социализации обучающихся в контексте научно-исследовательской деятельности в сфере литературного образования.

Заключение. Проведённый анализ показал, что эффективная организация исследовательской деятельности обучающихся в области литературного образования невозможна без системного научно-методического взаимодействия школы и университета. Принцип преемственности выступает основой данной модели сотрудничества, обеспечивая непрерывность формирования исследовательской культуры, развитие познавательной активности и последовательное усложнение исследовательских задач на различных уровнях образования.

Установлено, что включение преподавателей высшей школы в научное сопровождение исследовательских проектов школьников способствует повышению качества выполняемых работ, совершенствованию методической подготовки педагогов, развитию исследовательских компетенций обучающихся и их ранней профессиональной ориентации. Практика взаимодействия общеобразовательной организации с вузом подтверждает эффективность модели, основанной на распределении функций между учеником, учителем и преподавателем высшей школы, а также на использовании разнообразных форм научно-методической работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздева Е.Н., Логинова Е.Г. Преемственность поколений в научной школе вуза: педагогический аспект // Педагогический журнал. - 2023. - Т. 13. - № 11А. - С. 103-109.
2. Данилова И.Ю. Разработка модели преемственности формирования исторического знания в системе «школа–вуз» // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 1. – С. 154–157.
3. Жукова Е.С., Баранов К.А. Сопоставительный анализ опыта школы № 1505 и московского городского конкурса проектных и исследовательских работ в развитии исследовательской деятельности // От учебного проекта к исследованиям и разработкам – ICRES'2020: сб. тр. междунар. конф. по исследовательскому образованию школьников. М.: НТА АПФН, 2020. С. 229-236.
4. Качуро И.Л., Рождественская И.Н. Челябинское научное общество учащихся: формирование компетенций будущего на основе научных традиций // 30 лет Программе «Шаг в будущее»: юбилейный сб. науч.-метод. тр. М.: НТА АПФН, 2020. С. 107-115.

5. Кулаева О.А. Научно-методическое взаимодействие школы и вуза: организация школьных научно-исследовательских конференций // Самарский научный вестник. – 2022. – Т. 11. – № 2. – С. 292–297.

6. Кулаева О.А. Педагогический вуз как кластер научно-методических площадок на базе общеобразовательных учреждений (на примере опыта работы в МАОУ СМТЛ и ЧОУ Лицей № 1 «Спутник») // Евразийский образовательный диалог: мат-лы междунар. форума / под ред. И.В. Лободы, А.В. Золотаревой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021. С. 117-121.

7. Чертов В.Ф., Трубина Л.А., Гетманская Е.В. Преемственность в школьном изучении литературы: сравнительно-исторический аспект // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 3. – С. 24–27.

УДК 37.082

ORCID: 0000-0003-1620-6639

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ УЧИТЕЛЯ И СТРАТЕГИИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Шевцова Мария Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,

г. Воронеж, Российская Федерация,

e-mail: shevmar@rambler.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования профессиональных дефицитов современных педагогов. Актуальность работы обусловлена потребностью государства и общества в учителях, готовых осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с обновлёнными нормативными требованиями. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы и эмпирических методов (анкетирование, опрос) выявлены реальные затруднения педагогов в области общепедагогической, оценочно-рефлексивной, психолого-педагогической и коммуникативной компетентности. Особое внимание уделено дефицитам, связанным с реализацией профориентации и поликультурной медиации. Определены три ведущих направления преодоления дефицитов: формирование положительной мотивации школьников, личностно-развивающий подход в обучении и налаживание взаимодействия с родителями и специалистами. Описан опыт методического сопровождения учителей педагогическим вузом.

Ключевые слова: педагогические затруднения, профессиональные дефициты, методическое сопровождение учителей, адресная помощь педагогам, профориентация, поликультурно-медиативная компетентность.

DIAGNOSTICS OF TEACHER PROFESSIONAL DEFICITS AND STRATEGIES TO OVERCOME THEM IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION

Shevtsova Maria Alexandrovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the English Language Department

Voronezh State Pedagogical University,

Voronezh, Russian Federation,

e-mail: shevmar@rambler.ru

Abstract. The article presents the results of a study on professional deficits of modern teachers. The relevance of the work is determined by the state and society's need for teachers ready to carry out their professional activities in accordance with updated regulatory requirements. Based on

theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and empirical methods (questionnaires, surveys), real difficulties of teachers in the fields of general pedagogical, evaluative-reflexive, psychological-pedagogical and communicative competence are identified. Special attention is paid to deficits associated with the implementation of the career guidance minimum and multicultural mediation. Three leading directions for overcoming deficits are identified: formation of positive motivation among schoolchildren, personality-oriented choice of teaching methods, and establishing interaction with parents and specialists. The experience of methodological support for teachers by a pedagogical university is described.

Keywords: pedagogical difficulties, professional deficits, methodological support for teachers, targeted assistance to teachers, career guidance, multicultural mediation competence.

Реалии современной жизни, обусловленные возрастающей ролью метазнаний, серьезными преобразованиями в информационных и коммуникационных технологиях, формирующимся глобальным рынком труда и политическими переменами, меняют запросы к специалистам, работающим в сфере образования. Актуальным становится требование к качеству подготовки педагога и последующему сопровождению его профессионального роста, готовности к непрерывному образованию, профессиональной и социальной мобильности.

Цифровизация и персонализация образования стали новыми вызовами для работающих учителей. Чтобы подготовить обучающихся к работе в сложных условиях современного общества, образовательные реформы по всему миру требуют от учителя навыков XXI века: кооперации, коммуникации, критического мышления и креативности [12; 13]. Стремительное развитие цифровых технологий привело к появлению новых цифровых инструментов профессиональной деятельности учителя. Эти особенности предполагают сформированность ряда новых компетенций, социально-поведенческой и цифровой, они же обусловили появление новых профессиональных дефицитов. Становление компетенций педагога, по мнению Гутник И.Ю., идёт в реальной образовательной практике, через апробацию нового содержания. При этом действует принцип совместного участия всех затронутых сторон в выработке решений. Коммуникативный круг постепенно расширяется, вовлекая всё больше участников с разными мотивами и критериями оценки ситуации и социально значимых решений [3].

Ситуация осложняется тем, что в образовательные учреждения приходят не только выпускники профильных педагогических вузов, но и выпускники непедагогических вузов. Вопрос педагогической подготовки студентов-бакалавров непедагогического профиля, мотивированных к педагогической деятельности в условиях отсутствия достаточного количества часов на теоретическую и практическую подготовку по предметам педагогического цикла, остаётся проблемным. Как следствие – недостаточное развитие профессионально-педагогических компетенций и возникновение дефицитов профессионального характера.

Цель статьи – выявить профессиональные дефициты учителей на основе теории и эмпирики и предложить стратегии их преодоления через методическое сопровождение.

Дефицитарный характер профессиональных компетенций педагога исследуют такие учёные, как И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Н.Ф. Радионова, А.С. Фетисов, М.В. Шакурова, А.В. Хуторской и другие. В трактовке Е.Н. Под профессиональными дефицитами педагога подразумеваются те компетенции, которые либо отсутствуют, либо сформированы в недостаточной мере, что не позволяет эффективно вести образовательную деятельность. К ним также относятся осознаваемые или неосознаваемые пробелы в профессиональной компетентности, затрудняющие выполнение педагогом своих профессиональных задач. По сути, дефицит представляет собой разрыв между требуемыми для выполнения трудовых функций компетенциями и теми, которыми педагог реально обладает [8].

Согласно сложившейся в психолого-педагогической литературе традиции, рассматриваемое понятие обычно отождествляют с затруднениями, возникающими у педагога в процессе решения им профессиональных задач. Комплексно рассмотрели затруднения в педагогической деятельности Н.В. Кузьмина и А.А. Реан, обозначив их как субъективное состояние напряжённости, тяжести, неудовлетворённости, вызываемое внешними воздействиями профессиональной деятельности [6], проанализировал типичные профессиональные затруднения учителей Ю. К. Бабанский [1]. Период с 2000-х годов отмечен повышенным интересом научного сообщества к проблеме профессиональных затруднений учителей, что нашло отражение в трудах Д. В. Адамчук, С. В. Арановой, А. П. Гуреева, Т. А. Загивной, Н. Н. Леонтьевой, Е. В. Перенковой, Н. С. Подходовой, В. Г. Сусовой [2].

Ведущими методами исследования явились теоретические методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация) для определения понятий «профессиональные дефициты» и «педагогические затруднения». Эмпирические методы (опрос и анкетирование) помогли выявить сильные и слабые стороны работающих учителей, определить формы точечной профессиональной поддержки. В анкетировании приняли участие 150 учителей г. Воронежа на добровольной основе и при соблюдении конфиденциальности.

Проблема дефицитов широко исследуется в регионе (Воронежская область) [9], наша работа вносит новый акцент на профориентации, поликультурной медиации и вузовском сопровождении педагогов. Среди профессиональных дефицитов учителя выделены несколько групп.

В рамках общепедагогической компетентности выявлены следующие: проектирование рабочих программ, управление самостоятельной работой обучающихся, предотвращение и устранение пробелов в знаниях, применение широкого спектра методов обучения, оценивание образовательных результатов, диагностика причин школьной неуспеваемости, взаимодействие со

слабомотивированными детьми, реализация профориентационной деятельности (включая работу с одарёнными учащимися), стимулирование учебной мотивации, а также внедрение современных научных достижений в практику преподавания.

Отдельного внимания заслуживают дефициты, связанные с профориентацией. С 1-го сентября 2023 года во всех общеобразовательных организациях нашей страны начала действовать унифицированная система профессиональной ориентации, охватывающая обучающихся с 6-ые по 11-ые классы, включая детей с ограниченными возможностями здоровья [7]. Педагоги сталкиваются с затруднениями: не владеют методами профессиональной психодиагностики, актуальной информацией о рынке труда, содержанием новых профессий; сложно работать индивидуально с каждым учеником из-за временных и человеческих ресурсов. Ещё один дефицит связан с организацией профориентации для одарённых детей, в частности – с созданием профильных психолого-педагогических классов [5]. Педагоги испытывают трудности в разработке специализированных программ, диагностике педагогической одарённости, отсутствии научно-методического инструментария.

В сфере оценочно-рефлексивной компетентности выявлены дефициты, связанные с оцениванием эффективности собственного труда, корректировкой и прогнозированием профессиональных действий и результатов.

Дефициты при подготовке и проведении занятий: трудности в целеполагании (с участием школьников), в отборе содержания и методического оснащения, в учёте возрастных особенностей, в дифференциации заданий, в постановке обучающих, воспитывающих и развивающих задач, в выборе оптимальных методов, в тайм-менеджменте, в создании комфортных условий (санитарно-гигиенических и психологических), в реализации проблемного обучения и предоставлении выбора, в организации контроля, подведения итогов, домашнего задания, рефлексии, в работе с разномотивированными детьми, в комментировании достижений, в формировании положительного эмоционального фона и в самоанализе урока.

В рамках психолого-педагогической компетентности выявлены дефициты в учёте возрастной психологии учащихся, в умении проектировать и организовывать их учебную работу, а также в навыках самоорганизации учителя.

Педагоги демонстрируют недостаточную готовность в области коммуникативной компетентности к безоценочному общению, к конструктивному разрешению конфликтов (в том числе на основе поликультурной медиации), к эффективному взаимодействию с родителями, к вовлечению их в совместную деятельность, а также к полноценной коммуникации с коллегами и администрацией [10].

Современные дефициты, связанные с осуществлением очной и дистантной коммуникации, обусловлены недостаточным знанием стратегий бесконфликтного взаимодействия на основе средств медиации с учениками –

представителями разных социальных страт, их законными представителями, коллегами, администрацией. Поликультурно-медиативная компетентность педагога выходит на первый план как интегративное личностно-профессиональное качество [11].

Результаты анкетирования 150 учителей показали:

Общепедагогическая компетентность: наилучшие показатели – организация самостоятельной работы (83%), осуществление межпредметных связей (82%), оценка результатов (89%). Требуется помощь в профориентационной работе (43%), работе со слабо мотивированными (26%), освоении современных достижений науки, включая цифровой инструментарий (28%).

Оценочно-рефлексивная компетентность: 8% нуждаются в совершенствовании, 9% – в помощи по прогнозированию результатов.

Педагогическая деятельность на уроках: лучшие показатели – подбор материала (89%), заданий разной сложности (88%), проверка знаний (88%), подведение итогов (91%), формулирование домашнего задания (91%), санитарно-гигиенические условия (83%). Требуется помощь в создании положительного психологического климата в связи с нарастающей конфликтностью, в формировании эмоционального интеллекта обучающихся (40%), в вовлечении обучающихся с разной мотивацией (33%).

Психолого-педагогическая компетентность: на затруднения, связанные с поведенческо-поколенческими особенностями указывают 17% педагогов.

Коммуникативная компетентность: проблемы – взаимодействие со смежными специалистами (14%), организация совместной деятельности родителей и обучающихся особенно при многонациональном и религиозном составе, разном материальном достатке семей (35%), взаимодействие с администрацией (22%), с родителями (58%).

Наряду с единичными случаями профессиональных дефицитов прослеживаются три основные линии, требующие корректировки и взаимодействия всех участников образовательного процесса (обучающихся, учителей, законных представителей, специалистов):

1. Создание у школьников устойчивого познавательного интереса и включение в активную работу на уроке всех обучающихся независимо от уровня их мотивации и успеваемости. Поиск и апробация действенных приёмов взаимодействия с детьми, имеющими низкую учебную мотивацию.

2. Своевременное выявление и восполнение ученических дефицитов через использование современных технологий обучения. Создание информационно-образовательной среды, в которой обучающийся может сделать осознанный выбор методов, форм и приёмов работы в русле личностно-развивающего подхода.

3. Налаживание продуктивного взаимодействия с родителями (законными представителями) и профильными экспертами (педагогами-психологами,

логопедами, социальными работниками) для комплексного решения вопросов обучения, воспитания и личностного становления школьников.

Для эффективного преодоления педагогических дефицитов необходима адресная помощь педагогам, новый взгляд на систему повышения квалификации. Центр дополнительного образования и Центр профмастерства педагогических работников ФГБОУ ВО «ВГПУ» регулярно реализуют курсы повышения квалификации и переподготовки как групповые, так и индивидуальные на основе контекстно-сетевых технологий. Предметные семинары по методическому сопровождению учителей в системе школа-вуз в связи с обновлением нормативных документов определяет тематику, которая исходит от запроса слушателей: формирование эмоционального интеллекта, функциональной грамотности, смыслового чтения, использование ИКТ и искусственного интеллекта, создание технологической карты урока нового образца, духовно-нравственное воспитание, работа с детьми с особыми образовательными потребностями, формирование поликультурно-медиативной компетентности, сетевая социализация, профориентация обучающихся, внеурочная деятельность и др. Учителей также волнуют вопросы профессионального имиджа в информационно-образовательной среде, руководства производственной практикой студентов, участия в конференциях и написания научно-методических статей.

Наряду с традиционными формами повышения квалификации, преодолению профессиональных дефицитов способствует:

- включение учителя в активную экспертную и проектную деятельность. Как показывает опыт, педагоги, привлекаемые к работе в комиссии ГИА, в жюри профессиональных конкурсов, качестве экспертов демонстрационного экзамена, демонстрируют более высокую динамику в развитии оценочно-рефлексивной компетентности;

- участие представителей профессионального сообщества в вузовских научно-практических конференциях не в роли пассивных слушателей, а в качестве приглашённых оппонентов и модераторов дискуссий. Такой формат требует актуализации собственной позиции учителя, аргументации, умения сопоставлять свою практику с эталонными образцами;

- выполнение роли наставника для студентов-практикантов с последующей рефлексией собственных дефицитов. Наставляющий педагог вынужден систематизировать свои знания, выявлять зоны неуверенности, что запускает механизм целенаправленного саморазвития;

- проведение мастер-классов для студентов педагогического вуза – публичная демонстрация своих технологий перед аудиторией требует от учителя умения объяснять, аргументировать, презентовать свой опыт. Эта форма напрямую работает с дефицитами в коммуникативной и оценочно-рефлексивной сферах, а также повышает профессиональную самооценку педагога;

- публикация научно-методических статей дисциплинирует мышление, заставляет педагога систематизировать практические находки, опираться на теоретические источники, оформлять результаты своей работы в соответствии с научным аппаратом. Педагоги, имеющие хотя бы одну публикацию за последние два года, по нашим наблюдениям, демонстрируют более высокий уровень прогностических и аналитических компетенций, а также увереннее чувствуют себя в дискуссиях с коллегами.

Все перечисленные формы признаются педагогами как наиболее действенные, поскольку они строятся на принципах добровольности, деятельностного участия и рефлексивной обратной связи. Полученные результаты исследования помогут грамотно выстроить методическое сопровождение учителей, обозначить индивидуальные маршруты и траектории профессионального роста, оказать адресную помощь каждому педагогу через комплекс специально созданных мероприятий в зависимости от опыта работы. Перспективой исследования может стать точечная работа по преодолению педагогических затруднений у педагогов по возрастным группам, по принадлежности к педагогическому / непедагогическому вузу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский – Москва: Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Вороткова И. Ю. Диагностика профессиональных дефицитов современного учителя по результатам профессиональной деятельности / И. Ю. Вороткова, А. В. Усачева // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 105-112.
3. Гутник, И. Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования / И. Ю. Гутник // Вестник НГПУ. – 2021. – № 4. – С. 33-42.
4. Концепция профильных психолого-педагогических классов. – Москва, 2021 [Электронный ресурс]. URL: https://gimnyagan.gosuslugi.ru/netcat_files/150/2468/Kontseptsiya_pedklassov.pdf (дата обращения: 27.06.2026).
5. Кудинова, Ю. В. Формирование личностных качеств у будущих педагогов для руководства профильными психолого-педагогическими классами / Ю. В. Кудинова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2025. – № 22. – С. 29-35. doi: 10.24412/2712-827X-2025-22-29-35. – EDN LQGKEC.
6. Кузьмина, Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан // СПб.; Рыбинск: Научно-исследовательский центр развития творчества молодежи, 1993. – 54 с.
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 15.05.2023 № 650 «Об утверждении Порядка осуществления мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся по образовательным программам основного общего и среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 05.10.2023 № 75467) [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/career_guidance (дата обращения: 27.06.2026).
8. Приступа, Е. Н. Профессиональные дефициты педагогических работников в сфере воспитательной работы с несовершеннолетними / Е.Н. Приступа // Вестник Московского государственного областного университета Серия: Педагогика. – 2023. – № 1. – С 121-132. doi: 10.18384/2310-7219-2023-1-121-132
9. Фетисов, А. С. Профессиональные дефициты педагога в современных реалиях / А. С. Фетисов // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога:

вызовы, тенденции и перспективы: Сборник научных статей II Международного форума, посвященного Году семьи, Воронеж, 16–18 мая 2024 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. – С. 49-52. – EDN NFZAWF.

10. Фетисов, А. С. Преодоление профессиональных дефицитов учителей в области коммуникативной компетентности / А. С. Фетисов, М. А. Шевцова // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: Материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 28 ноября 2024 года. Чебоксары: Среда, 2024. – С. 319-322.

11. Шевцова, М. А. Формирование поликультурно-медиативной компетенции будущего учителя / М. А. Шевцова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2025. – № 2. – С. 96-99. – EDN HQDFDT.

12. König, J. Teachers' professional knowledge for teaching early literacy: conceptualization, measurement, and validation / J. König, P. Hanke, N. Glutsch, D. Jäger-Biela, T. Pohl, M. Becker-Mrotzek, A. Schabmann, T. Waschewski // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. – 2022. – № 34. – pp.483-507. doi: 10.1007/s11092-022-09393-z

13. Haug, B.S. Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms / B.S. Haug, S.M. Mork // Teaching and Teacher Education, 2021. doi: 10.1016/j.tate.2021.103286

УДК 378.091.2:159.942.5:811.111

ORCID: 000-0002-8046-2170

ЭМПАТИЙНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ускова Анна Игоревна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,

г. Воронеж, Российская Федерация,

e-mail: uskanna@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен эмпатийной культуры будущего учителя иностранного языка в контексте цифровой трансформации образования. Актуальность исследования обусловливается возрастающей потребностью в экзистенциальных компетенциях педагога. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании структуры и содержания эмпатийной культуры будущего учителя иностранного языка. Предлагается четырехкомпонентная структура эмпатийной культуры, включающая когнитивный, аффективный, поведенческий и рефлексивный компоненты.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатийная культура, будущий учитель, иностранный язык, профессиональная подготовка.

EMPATHY CULTURE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Uskova Anna Igorevna,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Associate Professor, Department of English Language of the Federal State Budgetary Educational

Institution of Higher Education “Voronezh State Pedagogical University”,

Voronezh, Russian Federation,

e-mail: uskanna@mail.ru

Abstract. This article examines the phenomenon of empathy culture of future foreign language teachers in the context of the digital transformation of education. The relevance of the

study is determined by the growing need for existential competencies in teachers. The aim of the study is to theoretically substantiate the structure and content of empathy culture of future foreign language teachers. A four-component structure of empathy culture is proposed, including cognitive, affective, behavioral, and reflective components.

Keywords: empathy, empathy culture, future teacher, foreign language, professional training.

Переживая процесс трансформации, отечественное образование сталкивается со многими современными вызовами. Среди них особенно выделяется цифровизация, предполагающая изменение целей, содержания, методов и организационных форм обучения. Искусственный интеллект в формате нейросетей или ИИ-ассистентов способен создавать тестовые материалы и проверять их, генерировать тексты, иллюстрации, видео, музыку, давать мгновенные ответы на вопросы. В рамках языкового образования искусственный интеллект может успешно быть использован для введения и отработки грамматического, лексического материала и даже тренировки произношения.

Однако остаются области, где цифровые алгоритмы являются неэффективными – это вся сфера аффективного взаимодействия, связанная с распознаванием и регуляцией эмоциональных состояний обучающихся. Цифровая среда не способна обеспечить психологическую безопасность, снизить языковую тревожность, распознать скрытое эмоциональное напряжение или оказать индивидуализированную эмпатийную поддержку. Все обозначенные функции остаются исключительной прерогативой учителя, чья эмпатийная культура становится его главным конкурентным преимуществом в эпоху цифровизации.

Проблема эмпатии в условиях цифровой трансформации образования в последние годы привлекает внимание многих исследователей. Ученые обращают внимание на то, что будущие учителя часто испытывают тревогу и могут придерживаться негативных установок при работе с определенными категориями обучающихся, вместе с тем, эмпатия признается ключевым ресурсом в их подготовке, а также целью педагогического образования [12]. На необходимость целенаправленного развития эмпатии педагогов указывает М. А. Пономарева [8]. Е. В. Карпова и С. И. Коптева выявили корреляционную связь между уровнем эмпатии к детям и эффективностью профессиональной деятельности, что подтверждает статус эмпатии как профессионально важного качества для педагогов [5].

В контексте подготовки учителей иностранного языка особый интерес представляют исследования, связывающие эмпатию с феноменом языковой тревожности [11]. Согласно аффективной гипотезе S.D. Krashen, эмоциональное состояние обучающегося выступает не побочным фактором, а одним из главных детерминантов успешности овладения языком. Высокая языковая тревожность создает «аффективный фильтр», блокирующий восприятие и продуцирование

иноязычной речи [11]. И именно эмпатийное поведение учителя способно снизить данный фильтр.

Обозначенные векторы исследований открывают перспективы для дальнейших изысканий в области иноязычного образования, где эмпатийная культура учителя может выступать как значимый ресурс преодоления коммуникативных барьеров и создания комфортной среды для овладения иностранным языком.

Как справедливо отмечают М. А. Холодная и Е. В. Соловьева, эмпатия перестала быть факультативным «мягким» навыком и становится уникальным ресурсом, который не поддается алгоритмизации [10].

Несмотря на то, что педагогические вузы выстраивают подготовку будущих учителей вокруг предметного содержания, а большое количество практик позволяет сформировать широкий спектр профессиональных компетенций, эмоциональный компонент педагогической деятельности не становится приоритетом образовательных программ, что создает разрыв между академической квалификацией и способностью к эмпатийному взаимодействию с обучающимися.

Таким образом, актуальность исследования обусловливается возрастанием потребности в неалгоритмизированных компетенциях учителя, среди которых эмпатия занимает ключевое место, а также отсутствием системного формирования эмпатийной культуры на этапе вузовской подготовки будущих учителей.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании структуры и содержания феномена эмпатийной культуры будущего учителя иностранного языка.

В задачи исследования входит:

1. Уточнить содержание понятия «эмпатийная культура учителя» с учетом современной трансформации отечественного образования;
2. Выделить и охарактеризовать компоненты эмпатийной культуры будущего учителя иностранного языка;
3. Определить статус эмпатийной культуры как профессионально-личностного качества будущего учителя иностранного языка.

Анализ научной литературы показывает, что до начала 1980-х годов термин «эмпатийная культура» практически не употреблялся. Как отмечает Ю. В. Саламатина, это объясняется тем, что «специфика формирования самого явления эмпатийной культуры не становилась предметом специальных разработок, а исследовалась косвенно, в плане решения общих и специальных задач подготовки студентов к работе в школе» [9].

В результате логико-методологического анализа сущности эмпатийной культуры как феномена межличностного общения А. А. Бодалевым было установлено, что «эмпатийная культура на уровне индивидуальной формы бытия предстает в виде единства трех процессов: обмена информацией, познания

людьми друг друга, формирования и развития межличностных отношений» [1]. В силу этой особенности человек, вступая в общение в любой сфере, закономерно реализует информационно-коммуникативную, перцептивно-коммуникативную и интеракционно-коммуникативную функции [2].

На основе обобщения существующих подходов под эмпатийной культурой учителя иностранного языка мы будем понимать интегративное профессионально-личностное качество, представляющее собой единство способности к точному распознаванию эмоциональных состояний обучающихся (включая состояния языковой тревожности и межкультурного непонимания), эмоциональной отзывчивости на эти состояния (в формах сопереживания и сочувствия), поведенческой готовности оказывать поддерживающее действие (через специальные речевые и невербальные стратегии) и рефлексивной регуляции собственного эмпатийного реагирования в условиях иноязычного общения.

Очевидно, что сущностно эмпатийная культура учителя иностранного языка будет иметь ряд особенностей, отличающих ее от эмпатии других учителей-предметников или психологов, заключающихся в:

1. Толерантности к лингвистической ошибке. В иноязычном образовании ошибка является не отклонением от нормы, а естественным и необходимым этапом овладения языком. Эмпатийная культура проявляется в способности учителя не воспринимать ошибку как неудачу ученика, а видеть в ней зону ближайшего развития, что требует от учителя не только терпимости, но и активной поддерживающей позиции.

2. Принятии иноязычной культурной логики. Учитель иностранного языка должен быть способен понимать и принимать культурные особенности, которые могут вступать в противоречие с родной культурой ученика. Например, различные нормы проксемики (дистанции общения), выражения эмоций, речевого этикета. Межкультурная эмпатия предполагает не навязывание «своих» культурных норм, а понимание логики «чужой» культуры и помощь ученику во взаимодействии между ними.

3. Эмоциональной поддержке обучающегося в условиях дефицита языковых средств. Обучающиеся сталкиваются с трудностями выражения мыслей и чувств на иностранном языке так же полно, как на родном. Эмпатийный учитель способен «достраивать» смыслы, понимать, что ученик хочет сказать, даже если языковая форма несовершенна, и помогать ему выразить себя.

Выделенные особенности эмпатийной культуры учителя иностранного языка задают специфические требования к ее структурной организации. Если эмпатия учителя-предметника или психолога может быть описана в рамках традиционных моделей, то специфика иноязычного контекста актуализирует необходимость выделения дополнительных компонентов. Это связано с тем, что учитель иностранного языка постоянно работает в ситуации двойной

неопределенности: он должен одновременно отслеживать эмоциональное состояние обучающегося, собственную языковую и культурную норму, а также регулировать границу между ними, не допуская выгорания. Таким образом, структурный анализ эмпатийной культуры будущего учителя иностранного языка требует не простого заимствования психологических моделей, а их адаптации с учетом выделенных особенностей, что и будет предпринято далее.

Обзор психолого-педагогической литературы показывает, что большинство исследователей придерживаются трехкомпонентной структуры эмпатии [2, 7]. В их работах выделяются не только когнитивный и эмоциональный, но и поведенческий компонент эмпатийного взаимодействия.

Н. Н. Обозов определяет три формы эмпатии, которые легли в основу структурно-динамической модели: когнитивную (понимание состояний другого без изменения своего состояния), эмоциональную (сопереживание и сочувствие) и действенную (активная поддержка) [7].

Ю. В. Саламатина в своих работах, посвященных эмпатийной культуре будущих учителей, также выделяет три компонента: эмоциональный (способность эмоционально отзываться на переживания другого), когнитивный (способность распознавать мысли и чувства учащихся, предвидеть их ответы, включая эмпатийную наблюдательность и эмпатийное слушание) и деятельностный (способность строить отношения с воспитанником, предвидя его точку зрения) [9].

И. Н. Кошелева в исследовании, посвященном педагогической эмпатии при обучении английскому языку, выделяет: когнитивную эмпатию (основанную на наблюдении), аффективную (базирующуюся на опыте) и действенную (отражающуюся в действиях) [6].

Учитывая специфику педагогической деятельности и опираясь на анализ существующих подходов, мы предлагаем выделять в структуре эмпатийной культуры учителя иностранного (английского) языка четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, аффективный, поведенческий и рефлексивный. Включение рефлексивного компонента обусловлено выводом М. А. Холодной и Е. В. Соловьевой о необходимости метакогнитивной регуляции эмпатии для предотвращения ее деструктивных форм [10].

Рассмотрим каждый из компонентов подробнее.

Когнитивный компонент эмпатийной культуры включает:

- Знание феноменологии эмпатии – понимание сущности эмпатии, ее механизмов (идентификация, децентрация, эмоциональное заражение), функций в педагогическом общении;

- Понимание роли эмпатии в иноязычном образовании – знание аффективной гипотезы S. D. Krashen, понимание феномена языковой тревожности и способов ее снижения [11];

- Способность к децентрации – умение принять позицию ученика, понять его точку зрения, мотивы и затруднения. Как подчеркивал А. А. Бодалев –

децентрация и рефлексия влияют на ход и результаты познания человеком других людей [1];

- Эмпатийную наблюдательность – умение замечать эмоциональные проявления учащихся (мимику, пантомимику, интонационные особенности речи на иностранном языке);

- Эмпатийное понимание – способность адекватно интерпретировать вербальные и невербальные сигналы ученика в контексте иноязычного общения.

Аффективный компонент выражает эмоциональную сторону эмпатийной культуры:

- Эмоциональную отзывчивость – способность резонировать с эмоциональными состояниями учащихся. Согласно концепции В.В. Бойко, «эмоциональная отзывчивость становится средством «вхождения» в энергетическое поле другого человека» [3];

- Сопереживание и сочувствие – в трактовке Т.П. Гавриловой, сопереживание есть переживание субъектом тех же чувств, что и другой (через отождествление), тогда как сочувствие – переживание субъектом по поводу чувств другого, иных чувств[4];

- Толерантность к неопределенности – способность сохранять эмоциональное равновесие в ситуациях непонимания, культурных различий, что особенно важно в иноязычной коммуникации;

- Эмоциональную устойчивость к проявлениям языковой тревожности учащихся – умение не «заражаться» тревогой ученика, сохраняя поддерживающую позицию.

Поведенческий (или деятельностный) компонент, который Н. Н. Обозов называл высшей формой эмпатического акта, выражается в действиях, направленных на поддержку учащегося [7]:

- Эмпатийные речевые тактики на уроке иностранного языка – использование поддерживающей обратной связи (например, “I see your point”, “That's an interesting idea, let's work on the form together”), формулирование вопросов, снижающих тревожность (“What do you think?”, а не “Why haven't you done this?”);

- Адаптация речи учителя к уровню учащихся – упрощение синтаксических конструкций без упрощения смысла, использование пауз для осмысления;

- Невербальная эмпатия – учет культурных особенностей проксемики (например, в англоязычной культуре большая дистанция общения по сравнению с русскоязычной), использование одобряющей мимики и жестов;

- Активное слушание – техники отражения чувств, перефразирования, резюмирования на иностранном языке (например, “So, you're feeling frustrated because you can't find the right word, is that right?”).

Рефлексивный компонент – актуальное и принципиально важное дополнение к традиционной трехкомпонентной структуре, обоснованное современными исследованиями, включает:

- Способность анализировать собственные эмпатийные реакции – осознание того, когда и почему возникает эмпатия или, напротив, эмоциональная глухота;

- Предупреждение эмпатийного выгорания – по данным М. А. Холодной и Е. В. Соловьевой, «многомерную природу эмпатии характеризуют три взаимосвязанных аспекта: сложность состава, разноуровневость и эффект расщепления высокой и низкой эмпатии» [10]. Высокая эмпатия без рефлексивной регуляции может становиться деструктивной (эмоциональное истощение, потеря профессиональных границ). Рефлексивный компонент обеспечивает продуктивную форму эмпатии;

- Самооценка эффективности эмпатийного взаимодействия – после каждого урока, особенно после эмоционально напряженных ситуаций, анализ того, насколько успешно удалось понять и поддержать ученика.

Теоретические знания о феноменологии эмпатии или сформированная эмоциональная отзывчивость могут остаться невостребованным потенциалом в случае отсутствия их реализации во взаимодействии с обучающимися. В профессиональных ситуациях все четыре компонента проявляются в единстве, а их дефицит или рассогласование становятся наиболее очевидными. Так, в ситуации языковой ошибки на уроке учитель должен взвешивать возможные стратегии: проявить больше эмпатии, либо же сделать акцент на коррекции ошибки. Здесь обнаруживается ключевое противоречие иноязычного образования: ошибки необходимо исправлять, но их исправление может повышать языковую тревожность. Эмпатийная культура будет проявляться в выборе стратегии коррекции в зависимости от коммуникативной задачи и эмоционального состояния учащегося. Например, при развитии беглости речи предпочтительна отсроченная коррекция и поддерживающая обратная связь; при работе над точностью произношения – щадящая коррекция с сохранением позитивного эмоционального фона.

В случаях межкультурного конфликта в неоднородной национальной аудитории (например, различия в культурных нормах, выражающиеся в отношении к дистанции «учитель-ученик», к прямой критике, к формам обращения и т.д.) эмпатийный учитель выступает медиатором: не навязывая «свою» культурную логику, он объясняет различия как равноправные и помогает учащимся осваивать новые коммуникативные нормы без утраты собственной культурной идентичности.

Учащиеся с высокой языковой тревожностью могут демонстрировать избегающее поведение (молчание на уроке, отказ от устных ответов) или, напротив, гиперактивность как компенсаторный механизм. Эмпатийная культура учителя позволяет дифференцировать такие состояния и выбирать соответствующие педагогические стратегии: от создания ситуаций успеха до индивидуального темпа опроса.

При оценивании иноязычной речи также часто возникают стрессогенные ситуации. В данном случае эмпатийная культура учителя будет проявляться в прозрачности критериев оценивания, в разъяснении обучающимся логики

оценки, определении возможностей ее повышения вместе со стратегией улучшения качества знания.

Для будущего учителя иностранного языка эмпатийная культура выступает как целенаправленно формируемое и развиваемое качество, наряду с предметными компетенциями, интегрирующее когнитивные, аффективные, поведенческие и рефлексивные составляющие. В структуре профессиональной подготовки эмпатийная культура должна выступать системообразующим фактором, обеспечивающим психологическую безопасность образовательной среды, эффективность педагогической коммуникации и профессиональное долголетие самого учителя. Работу по формированию и развитию эмпатийной культуры возможно реализовывать как в рамках психолого-педагогического блока дисциплин, так и предметных дисциплин языковой и страноведческой направленности. Так, на занятиях по практике речи будущий учитель сам многократно оказывается в позиции говорящего, переживая ситуации коммуникативного дискомфорта. Данный личный эмоциональный опыт становится основой для будущего понимания аналогичных состояний обучающихся. Знакомство с культурой стран изучаемого языка позволяет будущему учителю осознать относительность культурных норм и формирует основу для межкультурной эмпатии, т.е. способности понимать и принимать логику «чужой» культуры без навязывания собственных стандартов.

Подводя итоги, необходимо отметить, что в условиях цифровой трансформации образования и расширения использования искусственного интеллекта в обучении такой сложный многокомпонентный конструкт как эмпатийная культура становится уникальным ресурсом, который сохраняет за учителем его незаменимую роль в образовательном процессе. Для будущих учителей иностранного языка эмпатийная культура приобретает особое значение в силу специфики их профессиональной деятельности.

В качестве перспектив дальнейших исследований можно обозначить разработку модели формирования эмпатийной культуры будущего учителя в педагогическом вузе, создание и валидизацию комплексного диагностического инструментария для оценки уровня сформированности эмпатийной культуры учителя иностранного языка, а также сравнительный анализ особенностей эмпатийной культуры педагогов, работающих в разных образовательных контекстах (школа, вуз, дополнительное образование, онлайн-обучение).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М. : Издательство Московского университета, 1982. – 200 с.
2. Бодалев А.А. Теоретико-методологические аспекты изучения эмпатии / А.А. Бодалев, Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 105-113.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.

4. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии (Исторический обзор и современное состояние проблемы) / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147-158.
5. Карпова Е.В. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества / Е.В. Карпова, С.И. Коптева // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2 (107). – С. 114-120. doi: 10.24411/1813-145X-2019-10359
6. Кошелева И.Н. Практические аспекты реализации педагогической эмпатии при обучении английскому языку в неязыковом вузе / И.Н. Кошелева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 08. – С. 171-186. doi: 10.24412/2304-120X-2024-11134
7. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – Киев : Лыбидь, 1990. – 191 с.
8. Пономарева М.А. Развитие эмпатии у будущих педагогов как актуальная проблема современного образования / М.А. Пономарева // Вестник БГУИЯ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2025. – № 1 (1). – С. 72-78 .
9. Саламатина Ю.В. Эмпатийная культура как профессионально-педагогическое качество учителя / Ю.В. Саламатина // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 5. – С. 76-78 .
10. Холодная М.А., Соловьева Е.В. Конструктивные и деструктивные аспекты эмпатии как следствие ее многомерной природы / М.А. Холодная, Е.В. Соловьева // Психологический журнал. – 2024. – Т. 45. – № 1. – С. 32-45. doi:10.31857/S0205959224010038
11. Krashen S.D. The "Fundamental Pedagogical Principle" in Second Language Teaching / S.D. Krashen // Studia Linguistica. – 1981. – Vol. 35. – No. 1-2. – P. 50-70 .
12. Hanna H. A critical review of international research into pre-teachers' beliefs and practices when teaching migrant learners / H.Hanna // London review of Education. – 2023. – No.21 (1) – P.1-20. doi: 10.14324/LRE.21.1.21.

Теория и методика обучения и воспитания

УДК 378.147:811.111

ORCID: 0000-0001-8526-1629

ЦИФРОВОЙ КОНСТРУКТОР УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРАКТИКУМА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ

Гаврикова Юлия Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,
г. Воронеж, Российская Федерация,
e-mail: ykanshina@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен опыт внедрения цифрового конструктора учебных материалов «Взнания» в дисциплину «Коммуникативный практикум английского языка» для студентов 3-го курса заочной формы обучения факультета иностранных языков Воронежского государственного педагогического университета. Основой для создания интерактивного контента послужило учебное пособие «Fluent Steps». Авторы описывают поэтапный процесс интеграции платформы в образовательный процесс, делая акцент на организации самостоятельной работы студентов в межсессионный период. Раскрываются методические решения, возникшие трудности и способы их преодоления. Делается вывод о том, что цифровой конструктор эффективен для автоматизированной тренировки языковых и условно-речевых упражнений, тогда как речевые упражнения должны выполняться в аудитории на очной сессии.

Ключевые слова: цифровой конструктор, платформа «Взнания», коммуникативный практикум, английский язык, заочное обучение, самостоятельная работа, межсессионный период, интерактивные упражнения.

DIGITAL EDUCATIONAL MATERIAL CONSTRUCTOR AS A MEANS OF INTENSIFICATION OF ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATIVE PRACTICE: METHODOLOGICAL ASPECTS OF IMPLEMENTATION

Yulia S. Gavrikova,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the English Language
Department Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh, Russian Federation,
e-mail: ykanshina@yandex.ru

Abstract. The article presents the experience of implementing the digital educational material constructor “Vznaniya” into the discipline “English Language Communicative Practice” for 3rd-year part-time students of the Faculty of Foreign Languages of Voronezh State Pedagogical University. The “Fluent Steps” textbook served as the basis for creating interactive content. The authors describe the step-by-step process of integrating the platform into the educational process, focusing on the organization of students’ independent work during the inter-session period. Methodological solutions, emerging difficulties and ways to overcome them are revealed. It is concluded that the digital

constructor is effective for automated training of language and conditionally speech exercises, while speech exercises should be performed in the classroom during the on-site session.

Keywords: digital constructor, Vznaniya platform, communicative practice, English language, part-time education, independent work, inter-session period, interactive exercises.

В условиях цифровой трансформации высшего педагогического образования особую актуальность приобретает поиск эффективных инструментов организации самостоятельной работы студентов, в первую очередь заочной формы обучения. Специфика заочного обучения заключается в минимальном объёме аудиторных занятий (сессий) и максимальной доле самостоятельной работы в межсессионный период. Именно в это время студенты получают от университета задания для самостоятельной работы и должны выполнить их без непосредственного контакта с преподавателем. Традиционные печатные пособия и разрозненные электронные материалы часто не обеспечивают должного уровня обратной связи, контроля и мотивации.

Коммуникативный практикум по английскому языку – дисциплина, направленная на формирование речевых умений в реальных ситуациях общения. При заочной форме обучения возникает противоречие: для развития устной речи необходима регулярная практика, но в межсессионный период студент предоставлен сам себе, а аудиторные часы на сессии слишком ограничены.

Значительным потенциалом обладают цифровые конструкторы учебных материалов. Особого внимания заслуживает российская платформа «Взнания», которая объединяет механики мировых сервисов (Quizlet, Kahoot, Wordwall и др.) и позволяет создавать интерактивные упражнения с автоматической проверкой [3, с. 1]. Платформа поддерживает асинхронную работу через мобильное приложение и веб-версию, что делает её удобным инструментом для сопровождения самостоятельной работы студентов в межсессионный период.

Современные исследования в области цифровой лингводидактики подчёркивают необходимость не просто использования отдельных цифровых инструментов, а целостного проектирования учебной среды. Как отмечают О.И. Трубицина и Т.Н. Воловатова, в условиях цифровой образовательной среды ключевой задачей преподавателя становится не столько передача готового знания, сколько проектирование таких учебных материалов, которые позволяют студенту выстраивать индивидуальную образовательную траекторию и получать оперативную обратную связь [6, с. 48-49]. Данный подход лёг в основу нашего внедрения: платформа «Взнания» использовалась не как разрозненный инструмент, а как системообразующий элемент гибридной модели обучения, в которой языковые и условно-речевые упражнения осваиваются асинхронно, а речевая практика реализуется в аудитории.

Цель статьи – представить и проанализировать процесс внедрения интерактивной версии учебного пособия «Fluent Steps», созданной на платформе «Взнания», для организации самостоятельной работы студентов-заочников в

межсессионный период в рамках дисциплины «Коммуникативный практикум английского языка».

Внедрение осуществлялось на факультете иностранных языков Воронежского государственного педагогического университета для студентов 3-го курса заочной формы обучения (направление «Английский язык»). Группа – 16 человек, уровень владения языком B1-B2. Обучение построено по модульному принципу: сессия (очные занятия) длится 2-3 недели, затем следует межсессионный период (3-4 месяца), в течение которого студенты получают задания для самостоятельной работы и отчитываются по ним.

Основой для создания интерактивного контента стало учебное пособие «Fluent Steps» (авторы Ю.С. Гаврикова, Г.А. Ракитина, ВГПУ, 2025) [4, с. 3]. Пособие содержит 7 тематических разделов: Cinema, Education, Bringing Up Children, Painting, Feelings and Emotions, Talking About People, Man and Nature. Каждый раздел включает тематический вокабуляр, упражнения на сопоставление, составление словосочетаний, трансформационные упражнения, аутентичные тексты, аудио/видеоматериалы и дискуссионные вопросы [4, с. 4-5, 12, 25-29].

Анализ показал, что наибольший эффект от цифровизации в межсессионный период дадут лексико-грамматические упражнения (Topical Vocabulary, Matching, Word formation) и условно-речевые упражнения (подстановочные, трансформационные, на восстановление реплик). Этот вывод согласуется с результатами исследования В.Б. Дорофеева, который утверждает, что использование «цифровых конструкторов» как вспомогательного инструмента для создания авторских учебных материалов способствует формированию основополагающих компетенций обучающихся, особенно при организации самостоятельной работы [5, с. 22-23]. Речевые упражнения (свободное обсуждение, дискуссии) выполняются на очной сессии после проверки усвоения языкового материала.

Была разработана модель, ориентированная на межсессионный период: языковые и условно-речевые упражнения выполняются дома на платформе «Взнания» с автоматической проверкой; речевые упражнения проводятся на очной сессии с опорой на результаты платформы. На платформе была создана интерактивная версия ключевых упражнений пособия – для каждого из 7 разделов. Каждый интерактивный модуль включал 8-12 заданий на сопоставление, 5-7 заданий на восстановление словосочетаний, 5-10 заданий на перефразирование, 2-3 условно-речевых задания.

Пилотное внедрение началось с первой очной сессии, где студенты познакомились с платформой, зарегистрировались и выполнили пробное задание (лексическая разминка по теме «Cinema»). Реакция была в целом положительной; часть студентов выразила опасения по поводу технических сложностей, поэтому в первый межсессионный период параллельно предлагались бумажные версии упражнений.

В качестве первых заданий для межсессионного периода были созданы: интерактивная лексическая разминка (Unit 1, Topical Vocabulary), грамматико-лексический тренажёр (Unit 2, Education), условно-речевое задание (Unit 1, упражнение 3a, 3b) и трансформационное упражнение (Unit 1, Rephrase). Студенты получили доступ к заданиям в начале межсессионного периода; платформа фиксировала время выполнения, количество попыток и результаты.

В ходе пилотного этапа были выявлены трудности: технические (проблемы с регистрацией, некорректное отображение в некоторых браузерах), методические (условно-речевые задания с закрытым выбором ответа студенты воспринимали как тест, а не как подготовку к живой речи), организационные (разная скорость выполнения, откладывание заданий на последний момент). Для их преодоления были внесены корректировки: замена закрытых вопросов на задания с открытым вводом, введение промежуточных дедлайнов внутри межсессионного периода, на следующей очной сессии добавлены гибридные занятия (цифровая тренировка → живое обсуждение в парах), назначены ассистенты из числа студентов для технической поддержки.

По мере продолжения внедрения были созданы интерактивные версии всех 7 разделов пособия. В каждый межсессионный период студенты получали один или два полных модуля. Регулярно использовались: лексические разминки, аудитивные тренажёры (интерактивное видео), грамматические тренажёры, условно-речевые тренажёры, комплексные задания по итогам раздела. На очной сессии преподаватель просматривал сводные результаты, разбирал типичные ошибки и организовывал речевые упражнения (дискуссии, ролевые игры) с опорой на лексику, отработанную на платформе.

Мировой опыт показывает, что внедрение интерактивных платформ в высшее образование напрямую влияет на вовлечённость студентов и их академическую успеваемость. Как отмечается в исследовании Зульхаэрия П. Т. и коллег, посвящённом оценке воздействия интерактивных обучающих платформ в высшем образовании, «результаты показывают, что удобные функции Quizizz значительно облегчают обучение, приводя к улучшению владения английским языком и более высокой академической успеваемости» [7, с. 17-18]. Эти данные коррелируют с нашими наблюдениями: автоматическая проверка, мгновенная обратная связь и игровые механики платформы «Взнания» способствовали более регулярному выполнению заданий в межсессионный период по сравнению с традиционной бумажной формой работы.

Мониторинг осуществлялся через журнал преподавателя и мини-опросы в начале каждой сессии. По результатам было увеличено количество заданий с открытым вводом, сокращена доля закрытых тестов, добавлены видео-инструкции.

Обобщая опыт, можно выделить следующие достижения: полностью переведена в интерактивный формат лексическая часть пособия, создано 7 интерактивных модулей (около 120 упражнений), платформа стала основным

средством выдачи и проверки заданий для самостоятельной работы в межсессионный период. Большинство студентов отметили удобство работы с платформой благодаря мгновенной обратной связи.

Основные трудности процесса внедрения: дополнительная временная нагрузка на преподавателя на подготовительном этапе; технические проблемы у части студентов; поиск баланса между цифровой тренировкой (межсессионный период) и живой речью (сессия); необходимость строгого соблюдения дедлайнов. Как отмечают А. А. Варжавин и Н. В. Уварина, психолого-педагогические проблемы, связанные с деятельностью преподавателя, являются основным фактором, тормозящим внедрение инновационных образовательных технологий [2, с. 118]. В нашем опыте дополнительная нагрузка на преподавателя на этапе подготовки действительно оказалась существенной, но была компенсирована последующей экономией времени на проверке заданий.

Способы преодоления: поэтапное внедрение; подробные инструкции с видео-скринкастами; гибридная модель (межсессионная цифровая тренировка → обязательная живая отработка на сессии); использование мобильного приложения; установка промежуточных контрольных точек с автоматическими напоминаниями. Данная поэтапность согласуется с моделью эффективного внедрения инноваций, предложенной С. В. Бойковой, А. В. Пановым и М. А. Федоровой, которые подчёркивают необходимость последовательного прохождения этапов от анализа до устойчивой реализации [1, с. 144].

Рекомендации для преподавателей:

1. Начинать с одного раздела, который будет выдан в первый межсессионный период.
2. Переносить на платформу только упражнения с однозначным ответом (языковые и условно-речевые).
3. Речевые упражнения оставлять для очной сессии.
4. Собирать обратную связь от студентов в начале каждой сессии.
5. Использовать промежуточные дедлайны и видео-инструкции.
6. Проектировать цифровой контент не как разрозненные задания, а как целостную систему, поддерживающую логику изучения дисциплины.

В заключение отметим, что внедрение интерактивной версии учебного пособия «Fluent Steps» на платформе «Взнания» показало эффективность цифрового конструктора для организации самостоятельной работы студентов-заочников в межсессионный период. Ключевой принцип – разделение труда: платформа обеспечивает языковую и условно-речевую тренировку с автоматической проверкой, а очная сессия используется для вывода материала в живую речь. Полученные результаты согласуются с современными исследованиями в области цифровой лингводидактики, которые подчёркивают необходимость системного подхода к интеграции цифровых инструментов и роль преподавателя как проектировщика гибридных образовательных сред. Перспективы дальнейшей работы связаны с созданием интерактивных версий

других учебных пособий и долгосрочным мониторингом коммуникативной компетенции студентов-заочников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойкова С.В., Панов А.В., Федорова М.А. Модель эффективного внедрения инновационных процессов в образовательной организации // Омский научный вестник. – 2015. – № 5 (142). – С. 99-102.
2. Варжавин А.А., Уварина Н.В. Влияние использования цифровых инструментов на формирование рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2025. – № 217. – С. 106-122.
3. Взнания : образовательная платформа. – URL: <https://vznaniya.com/> (дата обращения: 15.06.2026).
4. Гаврикова Ю.С., Ракитина Г.А. Fluent Steps (На пути к уверенному общению): учебное пособие для студентов 3 курса факультета иностранных языков заочной формы обучения ... – Воронеж: ВГПУ, 2025. – 148 с.
5. Дорофеев В.Б. Использование «цифровых конструкторов» как вспомогательный инструмент по созданию авторских учебных материалов на иностранном языке с целью формирования основополагающих компетенций обучающихся неязыковых направлений подготовки [Электронный ресурс] // Педагогические Мастерские. – Киров, 2023. – Т. 24. – С. 22-27.
6. Трубицина О.И., Воловатова Т.Н. Оптимизация процесса проектирования учебных материалов для обучения иностранным языкам в условиях цифровой образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2025. – № 216. – С. 42-53.
7. Zulkhaeriyah, Pujati T., Za D.R., Ningsih S., Imam Romadlani M.M., Nurafrianto Windiartono Putra S. Evaluating the Impact of Interactive Learning Platforms on Student Engagement and Performance: A Case Study of Quizizz in Higher Education // 2024 3rd International Conference on Creative Communication and Innovative Technology (ICCIT 2024). – IEEE, 2024. – P. 1-6.

УДК 378.4

ORCID: 0009-0001-7721-4355

ORCID: 0000-0001-5145-0800

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Каверина Ольга Геннадьевна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры английского языка

ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет»,

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация,

e-mail: kaverina_olga57@mail.ru

Приходченко Екатерина Ильинична,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры

инженерной педагогики и лингвистики

ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет»,

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация,

e-mail: prihodchenko_ek@mail.ru

Аннотация. Статья ставит целью раскрыть особенности технологии, которая помогает более качественной подготовке студенческой молодежи к самостоятельной трудовой деятельности. Также описываются пути повышения профессионального мастерства преподавателей, которые участвуют в обучении будущих специалистов.

Ключевые слова: интерактивное пространство, образовательная технология, студенческая молодежь, профессиональная подготовка, развитие познавательного интереса, активизация учебной деятельности обучаемых.

THE USAGE OF THE INTERACTIVE METHODS OF TRAINING IN THE HIGHER EDUCATIONAL PROCESS

Kaverina O. G.,

D.Sc. (Pedagogical Sciences), Professor, Professor of the English language department,
Donetsk National Technical University,
Donetsk, The Russian Federation,
e-mail: kaverina_olga57@mail.ru

Prihodchenko E. I.,

D.Sc. (Pedagogical Sciences), Professor, Professor of the Engineering Pedagogy and Linguistics
department, Donetsk National Technical University,
Donetsk, The Russian Federation,
e-mail: prihodchenko_ek@mail.ru

Annotation. The article sets the goal of uncovering the peculiarities of the technology helping the qualitative training of students for the working activities. Also, the ways of increasing the professional mastership of a teacher have been described.

Key words: an interactive space, an educational technology, student's youth, professional training, the cognitive interest development, the educational performance activization.

There is an accent upon the balanced development of a student, which is dependent upon the personal development, responsibility. The great role plays pedagogic cooperation with the students, with an appropriate background. All these factors, forming a complex, create the atmosphere which can be called an interactive one.

Introduction. The modern science-interactive and technological society demands the innovational ways of training students as future specialists, more qualitative education for self-activities, especially in their profession. The usage of innovational technologies in training -upbringing process of a higher school will enable to receive the higher level in the chosen profession.

The integration of the scientific knowledge is directed to the renewal of the educational contents, and there is a space development which is called interactive. Namely this interactive space is considered to be a complex system of the student training.

The problem setting. The modernization of the educational training of the higher school converts the educational establishment into constantly changing scientific-training space where the professional training of the future specialists appears to be the subjects of culture, science and professional performance.

Its construction is characterized with the interactive character, developing of the cognitive, scientific-research interest of the students.

The aim of the article: to investigate the scientific literature as far as chosen problem is concerned; to describe the technology of creating the interactive space in the higher school as the innovational educational-upbringing process; to submit the complex system of the future specialist training with the competence level, meeting the requirements of the modern society.

The problem of modernization of the educational-upbringing process has been in the focus of a lot of scientists, A. Abramchishuna, V. Andreeva, I. Badmaeva, V. Dolgova, V. Rundak, A. Sadykov, V. Simonov, E. Skibitskiy, I. Skibitskaya, L. Kharchenko, A. Chutorskoy and others.

So, the scientific interests of V. Andreev, V. Simonov, A. Khutorskoy were connected with the creation of the innovational space as the whole system of staff training in a higher school. The methods and methodology of the research. In the paper interactive methods of education are used and the technology of system approach for students professional training is also implemented.

The scientific novelty of the paper. A teacher plays the role of the facilitator, a person who governs the students' actions. The initiative and the leading role belong to the students. The cooperation of the teachers and students and among the students develops such qualities as self-management, the skill to estimate the surrounding circumstances, to build up the key skills of the self-management. All these components make education more interesting and attractive.

This educational system, according to the scientific research, consists of the traditional and innovative components, particularly electronic informational massives. Such a combination of the methods being investigated by the scientists, are called innovational, updated [1,2,7,10]. The scientists single out motivation as a factor increasing the quality of the professional training, the desire to obtain the knowledge of the professional education especially theoretical material, which can be used during professional practice, and in future in the work activity [3,4].

V. Rundak, L. Kharchenko make an accent upon the formation of the creative personality of a teacher and a student in their innovational cooperation as the main condition for unique informational – educational surrounding [5,7]. A. Sadykova pays attention to the problem of systematic increase of the educational level of a teacher. The author stresses the heuristic form of the students training. Heuristics being translated from Greek, means discovery, search. This is a science, studying the regularities of the educational build-up, especially in the new situation, in the new form of relations to the surrounding world. While interacting, being on the regime of a dialogue [Greek – dia - two] or multilogue (the discussion among some persons, the group communication) the students have a conversation not only with a teacher but they also communicate with each other. The dominating of an activity of the students is revealed very vividly. A teacher is a facilitator, managing the performance of the students. The subjective educational model of behaviour is elaborated in the conscience productive interaction. The opinions, arguments give the possibility to evaluate the

level of knowledge, filling it up with the knowledge being obtained from another person. This increases the creative activity of a person.

The scientists E. Skibitsky, I. Skibitskaya speak about the self-educational performance as the most important one in the process of learning. The knowledge of the new achievements in the chosen profession helps to accumulate competences which in its turn will increase the educational level of a student, plunging the students into a problem which causes the interest [10]. All the above-mentioned scientists have come to the same conclusion: the model of the innovational space has an active character and is based upon the cooperation of a teacher and a student, being on the equal positions.

The main contents of the article. In the current educational space, it is very important to implement an innovation. The theoretical basis of the innovational process has been actualized, especially its practical implementation. The scientists I. Shumpeter and G. Mensh, actively studying the innovations in the education since 1930s, introduced the term 'innovation' in the scientific turnover. Later the science 'pedagogical neology' was born as the branch of 'pedagogical innovations'. The categories 'new', 'novelty', 'a creative personality' are inherent to this science [7;10].

A teacher doesn't give students ready-made knowledge. He has a goal to make a student come to his own decision of a problem. Heuristic education implies a creative and cognitive performance. The creative self-realization of a student is considered to be a goal of education to be achieved while working in those conditions. Albert Einstein confirmed the fact: 'I never teach my students. I only create conditions where they can study themselves'[9].

The modernization of the system of education is based upon the understanding of the perspectives and tendencies of the world development, upon the scientific analyzes of the personal and public demands. The possibilities of the innovational technologies have the unlimited reserve for creativity, they improve the process of obtaining knowledge, form universal competences, including professional ones.

In 1984 the so-called creative pedagogies appeared. The works of a scientist were the foundation for further investigation in the field of creative pedagogies (A. Aleynikov about the creative pedagogics (1989) and 'Creative meta-pedagogics' (1992). The consisting part of the creative pedagogies is heuristic training of students, and the aim of this branch of knowledge is to raise the teacher's professional level. 1990-1992 the term and conception of creative pedagogies have been introduced by A. Aleynikov. Later the paper by L. Kharchenko called 'The technology of formation of students creativity' (2014) also appeared.

The works of these scientists have become the basis for further investigations in the fields of creative pedagogies. For example, the scientific papers by L. Kharchenko appeared later and it also touched the problems of creative pedagogies. The works by V. Bundack 'The pedagogies of creativity' (2012) examined the issues of meta-pedagogies. Namely these trends of education process fulfillment serve the basis for the interactive model of training. Interactive educational technologies include methods, which built up communication. The investigation of innovational methods of training

in a higher school is up to date problem and give a lot of opportunities for realization of the new format of the educational process taking into account different kind of students training and forms of its organization.

Speaking about communication in the education training it is necessary to pay attention to the joint performance of the participants, allowing everybody feel comfortable and assuredly. The situation of success intellectual, consistency, the feeling of satisfaction is built up. The subjective activity influences upon the experience of a person, upon the transforming and connecting components. It also impacts the intellectual intrasubject cooperation, methodology of knowledge, upon the necessity of training-pedagogical space serving the source of the participant personal growth.

While interacting, the skills of team working are formed, the skills to establish communicative and positive-emotional contracts are developed. All these factors provide the high motivational level and result in increase of the knowledge level and its strength. The interactive education implies mutual understanding, mutual enrichment, mutual performance, directed to the professional-personal socialization, subjective activity. There we can use the possibilities of the background 'a teacher- a student' and 'a student-a student' and observe the increase of the cognitive interest. According to the statement made by E. Torrense, the creativity is an inclination for creative work, the uncreased feelings and emotions for problematic issues, the width of personal interests, the independence of judgements, self-regulation of perception, the stable attention, the capability for reacting an adequately in the new surroundings, the persistency in the search of unstandart approaches while solving tasks.

V. Bibler proved that in the frame of dialogue the new is being born and the interactive approach for education provides such an organization of the training process when everybody educates everybody and a person educates all the rest. The usual transmitting form are changed into the dialogue interactive technologies which appears to be the most important means of the formation and development of the students' skills. They are based upon mutual understanding and pedagogical interactions. In these situations, the individual, couple and group work are organized, motivating students and increasing their interest for studying the problem under investigation, for forming life and professional skills, and conscience competence. Taking into account such an approach for education we can single out the following points:

- the choice of the individual educational programme;
- the productivity of training;
- the educational reflexion.

Let's investigate some interactive technologies, for example, the technology connected with critical thinking. According to the viewpoint of some scientists (Ch. Temple, A. Dastin, K. Meridita, D. Ogla, D. Steal P.8), to think critically means to reveal curiosity, to search new, unknown. It enables to express a private viewpoint, to develop acceptability. Acceptability means a skill to have his own viewpoint and follow it, taking into account the logical assumption. The grounds of the pedagogics

connected with critical thinking are connected with the following stages: challenge – thinking – contemplation.

The critical thinking is characterized with the following features:

- an information, received for contemplation. It's only the beginning.
- the start of the critical thinking connected with the clarifying of the problems to be solved;
- the appearance of the desire to find the convincing arguments;
- formation of flexibility, the fair estimation of the received results;
- the development of the thorough approach for searching the necessary information;
- the elaboration of strategy in order to get the desired final results;
- the building up of the logical assumption;
- the active perception of information.

The main functions of a person with critical thinking are: the function of inventiveness, the capability for a choice, the function of reflection, the capability to evaluate his own actions, the functions of everyday life, the search for life sense. It is clearly described in the works by P. Reshetnikov.

The first stage – a challenge – it accumulates all the obtained knowledge and chooses the necessary ones for solving a task; the second stage - apprehension – the processing of the chosen information, adding new pieces of information, which are unknown, the third stage - contemplation – practical implementation of the obtained knowledge and the new one, and their skillful usage while achieving a goal.

Critical thinking is connected with the high level of contemplation or with the so-called process of realization sense.

Setting a goal of developing critical thinking can be done during all course of education while studying a separate discipline or within one separate theme. Everything depends upon the mastership of a teacher and of course upon the level of student's knowledge. The integrative approach for the training process is such an organization when everybody teaches everybody and all students teaches everybody. The ordinary transliteration forms are changed on the dialogue ones, being based upon the mutual understanding and an effective pedagogical communication.

The individual group work is organized, enabling the growth of interest awakening for a problem under investigation, formation of life and professional skills.

The critical thinking is formed by means of brain rating. It implies that the participants of the educational process fix their own opinion on the list of a paper being turned around the circle. There we can see the task to be solved. Then the results are summed up and the most appropriate proposals are analyzed.

According to the scientific viewpoints, the critical thinking is the skillful responsible thinking allowing a person to formulate the reliable judgement, with the high rate of probability. This occurs because of the following reasons: a) it is based upon the definite criterion; b) it is self-regulated; c) it takes into account content (S. Walter, D. Halpern, P. Fachons). It develops curiosity, stimulates to express own

opinions upon the problem, differs one opinion from another, develops attention, forms ethical behaviour in discussion of a problematic issue, in arguments, in confirmations of the opponents. D. Halpern states that critical thinking uses the so-called cognitive technique.

We can mention that in some scientific papers (M. Veksler, A. Tyaglo, M. X Voronay) the researchers single out the fourth stage – the summering and evaluating of the estimation, a problem, a set tasks, definition of the ways of its solution.

According to the conducting technique the author A. Osborn singles out two ways of critical thinking - a direct method and method connected with the work place analysis. The method is called 'Insert' (interactive is wildly used for critical thinking development). This method includes all the participants of the educational process. We can encode this word 'Insert' (I – interactive, N – nothing, - already known system, S – system, E - effective – thought in a different way, R – reading – the question arises, T – thinking – contemplate. It implies that the text reading is connected with the corresponding notes. These notes are analyzed, chosen the most important ones, according to the viewpoints of the student's arguments in the discussion.

The most effective method in the critical thinking process is thought to be case method and the method of associated bush. The first includes the system of situations (cases), problems, exercises, business games, which can be used in the professional training process. This partially embraces the part of the lesson and considers being the main point of the programme topic. The scientists recommend using the second one as the group kind of student development, built upon the maximum quantity of associations to the key notion. The group or team work allows to reveal their knowledge on a maximum level, in the surrounding informational space, to fix the individual responsibility for a choice combining theoretical and practical knowledge and skills.

We can pay our attention to the method 'Sokrat's discussions'. It is also called 'Sokrat's dialogues'. This implies the conducting discussion on equal points. The partners are teachers and students. It is Sokrat's who theoretically developed and practically implemented the method of critical thinking into the training professional process.

The great philosopher worked out the method which while translating from Greek means midwifery art – that is the growth, development of truth. This fact was recognized by J. Kamensky and included into his work 'The great didactics'.

The essay writing is also stated as one of an effective ways of critical thinking development. The critical thinking is important as an instrument of investigation (A. Fachons). According to J. Dewey, the process of conscience choice and organization form the reflexive thinking lying as the basis of a critical one. So, critical thinking is experienced, qualified, skillful, and responsible thinking, helping to make a fair judgement. Critical thinking is complicated process connected with the actions of a person, his performance, occupying all spheres of his personality

(J. Dewey). The critical thinking is the usage of cognitive technique or strategies, which increase the possibility of receiving the desired results (D. Halpern). The suggested methods do not exhaust the possibilities of critical thinking development.

We have attempted to show the diversified forms of educational process – a collective work (method ‘brainstorm’ in both forms of its revealing - brainstorm itself and brain rating), a collective performance in a team (‘Insert’ case method). The method of ‘associated bush’ is used in a vast majority of team work.

The group (or team) work is organized in such a way, that everybody can be evaluated. According to the statement made by A. Leontyev, a personality is unseparated from performance, aimed activity, connected with demand satisfied in a creative realization. The students form critical thinking, stable demands to have some hesitations, some results in the educational process, to uncover the reason – consequence links, to analyze the statements, proofs, and to build up objections. The creative intellectual potential of a student is tightly connected with all these factors. The professional and cultural interests are developed, the value orientations are formed. The dynamic processes of structuring, forming and changing of interpersonal emotional and business interrelations take place. The team work enables to express the vividly expressed intensification of three important processes while fulfilling practical tasks – the process of understanding, the process of obtaining knowledge and its development. If a teacher can organize the team work not occasionally but systematically, the students begin to get knowledge from the productive approach position. They try to find the new ways of activities, the means to get additional experience.

The pedagogic activity is fulfilled with the usage of innovations on two levels; professional and organizational; connected with the process of management. This activity implies the joint and individual one.

The whole educational process, having features of interactivity structures ‘a teacher – a student’, ‘a student – a student’ performance, lies the basis for problem-solving education, increases the motivational foundations, creates the prerequisites for deepening the knowledge of the subject. The pedagogical process has a lot of levels, and it provides oriental, conceptually modelled, simulated contents. The interactions of intellectual and motivational components of an educational system take place. The capability of a subject rises upon the level of situational demands (V. Petrotsky). The performance approach for an educational process is being fulfilled. The teacher functions are not considered to have the characters of information or control. There is an accent upon the process of solving tasks.

The conclusions and recommendations. The application of interactive technologies, motivating all the participants of an educational process, tends to form such a space with a number of instruments, allowing to project pedagogical, intellectual, intersubject cooperation. It is based upon the cognitive methodology, multifunctional system of professional training of a future specialist, the effective

interactions of all the participants of the intellectual activity, the effective application in contemporary life and society.

The interactive training provides the unity of all the components of the educational process, the necessary results while educating students as future specialists.

While forming the interactive educational space teaching, the tutors should also pay attention to upbringing of personal qualities of a student using the combination of all approaches for training (heuristic, interactive).

The perspective of the further investigation can be observed in the interactive technology development. Such an approach basing upon the critical thinking will help to organize the professional training process more effectively.

REFERENCES

1. Abramishin, A.E. Innovative Management / A.E. Abramishin - Moscow: Vita-Press, 2001 – 272 pages.
2. Andreev, V.I. Pedagogy of Higher Education. Innovative and Prognostic Course: A Manual / V.I. Andreev. – Kazan: Center for Innovation Technologies, 2013. – 500 pages.
3. Badmaeva, I.Ts. The Influence of the Motivational Factor on the Development of Mental Abilities: A Monograph / I.Ts. Badmaeva - Ulan-Ude: VSTGU Publishing House, 2004 – 280 pages.
4. Dolgova, V.I. Motivation of Students' Professional Activity: A Monograph / V.I. Dolgova – Chelyabinsk: Tsintero, 2011 – 100 pages.
5. Kharchenko, L.N. Technology for Developing Students' Creativity / L.N. Kharchenko. – M.: Direct-Media, 2014 – 271 p.
6. Khutorskoy, A.V. Pedagogical Innovation: a textbook / A.V. Khutorskoy – M.: Academy, 2008 – 256 p.
7. Ryndak, V.G. Pedagogy of Creativity / V.G. Ryndak – Moscow: University Book, 2012 – 513 p.
8. Sadykova, A.R. Heuristic Learning of Higher School Teachers as a Component of Continuous Pedagogical Education / A.R. Sadykova – Moscow, 2011 – 62 p.
9. Simonov, V.P. Pedagogy and Psychology of Higher School: An Innovative Course for Preparing Master's Degrees / V.P. Simonov. – Moscow: University Textbook of NITsINFRA – Moscow, 2015 – 320 p.
10. Skibitsky, E.G. Self-educational Activities of Students: A Textbook / E.G. Skibitsky, I.Yu. Skibitskaya – Novosibirsk, 2012 – 150 p.

УДК 372.8

ORCID: 0000-0001-9570-2432

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНФОРМАТИКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДИКА
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
И ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ**

Королёв Марк Евгеньевич,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики
и методики преподавания иностранных языков

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»,

г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,

e-mail: kustokust@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и методические основы преподавания педагогической информатики. На основе анализа и трансформации традиционных дидактических принципов в цифровую эпоху, раскрывается цифровая дидактика, воспитание в цифровой среде, адаптивное обучение, перевёрнутый класс и LMS. Показана тройственная роль искусственного интеллекта, как ассистента преподавателя, адаптивного тьютора и объекта изучения. На примере гибридного семинара по генерации дидактических материалов с помощью нейросетей демонстрируется интеграция учебной и воспитательной составляющих: формирование критического мышления, информационной культуры, цифровой гигиены, деловой этики и ответственности. Выявлены риски технологического детерминизма.

Ключевые слова: педагогическая информатика, методика преподавания, искусственный интеллект, цифровая дидактика, цифровая среда, адаптивное обучение, информационная культура.

**PEDAGOGICAL INFORMATICS IN THE SYSTEM OF HIGHER
PEDAGOGICAL EDUCATION: METHODS OF USING ARTIFICIAL
INTELLIGENCE AND DIGITAL TOOLS IN THE CONTEXT
OF EDUCATION**

Korolev Mark Evgenievich,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of
Teaching Foreign Languages

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov”,

Gorlovka, DPR, Russian Federation,

e-mail: kustokust@gmail.com

Abstract. The article discusses the theoretical and methodological foundations of teaching pedagogical informatics. Based on the analysis and transformation of traditional didactic principles in the digital era, it explores digital didactics, digital education, adaptive learning, flipped classrooms, and LMS. The article highlights the triple role of artificial intelligence as a teacher assistant, an adaptive tutor, and an object of study. Using the example of a hybrid seminar on generating didactic materials using neural networks, the article demonstrates the integration of educational and

воспитательных составляющих: формирование критического мышления, информационной культуры, цифровой гигиены, деловой этики и ответственности. The risks of technological determinism have been identified.

Keywords: pedagogical informatics, teaching methods, artificial intelligence, digital didactics, education in a digital environment, adaptive learning, and information culture.

Когда ребёнку или студенту система
просто выдаёт ответ, он перестаёт думать.
А наша задача — научить его именно
думать, развивать собственные способности,
а не заменять их нажатием на кнопку».

В. В. Путин

Дидактика, обращаясь к трудам К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского, Я. А. Коменского, базировалась на принципах систематичности, наглядности, доступности, и сознательности. В наши дни эти принципы обретают новую окраску спектра: наглядность становится мультимедийной, доступность – безграничной благодаря ИКТ, систематичность реализуется адаптивными алгоритмами, ну а сознательность требует развития метакогнитивных навыков. Данные трансформации рассматривались в работах по цифровой дидактике [2] и информатизации образования [3]. Вызов современной дидактики стоит перед системой высшего педагогического образования - будущие педагоги не только сами должны овладеть цифровыми компетенциями, но и научиться формировать их у школьников и студентов. Именно поэтому “Педагогическая информатика” занимает ключевое место в профессиональной подготовке, а её методика преподавания должна быть, с одной стороны рефлексивной – обучаемые осознают, как они учатся, с другой – технологичной, т.е. непосредственно используют ИИ (искусственный интеллект) и МИКТ (методику использования компьютерных технологий). Под педагогической информатикой мы понимаем междисциплинарную область знаний, интегрирующую педагогику, информатику и ТЦО (технологии цифрового образования). Она изучает закономерности информатизации образования и ее влияние на дидактический процесс.

Прежде чем рассматривать методические аспекты, определим содержание и место самой педагогической информатики в российской высшей школе. Этот термин утвердился в 1990-х гг. благодаря работам С. Д. Каракозова, И. В. Роберт, М. П. Лапчика, Е. К. Хеннера, Я. А. Ваграменко и др. [3; 11; 14]. В работе В. Н. Алфимова показано, как гуманистическая педагогика новатора может быть адаптирована к цифровой среде и использована в подготовке будущих учителей, в том числе при обучении педагогической информатике [1].

Педагогическая информатика представляет собой междисциплинарную область на стыке информатики, педагогики и когнитивных наук, изучающую закономерности, методы и средства сбора, обработки, хранения и передачи информации в образовательных системах и, что на наш взгляд немаловажно – влияние информационных технологий на развитие личности обучающегося. Фундамент педагогической информатики [7], включает технические и мультимедийные средства обучения, программное обеспечение, методику проектирования электронных образовательных ресурсов, дистанционные образовательные технологии и LMS (Learning Management System), основы информационной безопасности и цифровой гигиены, искусственный интеллект в образовании – NLP (Natural Language Processing), генеративные нейросети, адаптивное обучение. Также отметим – этические и правовые аспекты применения ИКТ в педагогической деятельности. Таким образом, педагогическая информатика выполняет бинарную функцию, а именно: вооружает будущего педагога инструментарием ИКТ и формирует у него методологию передачи цифровой культуры учащимся (цифровизации). Опираясь на такую интерпретацию педагогической информатики, перейдём к методическим основам использования ТЦО.

Мы считаем, что ключевой переход современной вузовской дидактики от компьютерной грамотности преподавателя к технологической дидактике, где цифровые инструменты вплетены в “тело” каждого учебного занятия – является основой цифровой дидактики. Для реализации принципа интерактивности и мультимедийности в курсе педагогической информатики применяются сервисы H5P, iSpring и среда Moodle [13]. Например, при изучении темы в ТЦО студенты не просто слушают лектора, а в реальном времени перетаскивают элементы в нужные категории, получая подсказки от системы. Визуализация архитектуры нейронных сетей, демонстрация обучающих платформ реализуются компьютерной анимацией и симуляцией. Обучаемые сами создают мультимедийные учебные материалы - интерактивные плакаты, скринкасты, короткие обучающие видео. Таким образом, сам инструмент(арий) становится содержанием обучения.

Наряду с открытыми и коммерческими платформами, в педагогической информатике мы рекомендуем использовать государственные цифровые образовательные ресурсы рекомендованные Министерством просвещения РФ. Они являются одновременно средством обучения и образцом для будущей профессиональной деятельности студентов. К наиболее значимым относятся: “Моя школа”, “Сферум”, “Единое содержание общего образования”, “Федеральный институт педагогических измерений”, “Разговоры о важном”, “Современная цифровая образовательная среда” [17] и пр. На занятиях студенты анализируют структуру и качество материалов этих платформ, сравнивают

их с зарубежными разработками и создают собственные уроки с опорой на государственные ресурсы, формируя тем самым готовность к работе в едином цифровом пространстве российской школы.

Мы проанализировали и проверили, что методика перевёрнутого класса (Flipped Classroom) показывает высокую эффективность при изучении инструментальных тем педагогической информатики. В разработанных нами домашних заданиях включены просмотры видеолекций о принципах работы генеративных нейросетей, например: ChatGPT [14], YandexGPT [15], GigaChat [15], а также прохождение короткого теста в LMS Moodle [13] с автоматизированной проверкой и динамическим выставлением оценок и замечаний в процессе выполнения заданий. На аудиторном занятии студенты разбиваются на малые группы и разрабатывают фрагмент урока для средней школы с использованием нейросети (что не маловажно, обучаемые сами предлагают цифровые платформы и генеративные сети). Одна группа готовит задания для генерации текстов, другая группа разрабатывает материал для анализа ученических эссе, третья группа готовит описательные характеристики для создания изображений. В завершении пула (квиза) происходит презентация и коллективное обсуждение, в котором преподаватель выступает модератором и экспертом (обучаемые могут выбрать эксперта из своей среды по принципу "...с кем бы я пошел в разведку..."), акцентируя методические риски и возможности. Именно в таком живом взаимодействии происходит глубинное усвоение материала и формирование профессиональной позиции.

Системы и сервисы управления обучением, такие как "Госуслуги Моя школа", "Моя школа цифровое портфолио", "Сферум", "Moodle" [13], "Google Classroom" и "Microsoft Teams", позволяют организовать непрерывное оценивание в процессе обучения: "обучаемый - преподаватель (наставник) – обучаемый". Автоматизированные тесты, юнит-тесты, верификация запросов к базам данных (кластер вопросов по фиксированной тематике) разгружают преподавателя и дают студенту немедленную обратную связь.

Мы считаем, что при такой автоматизации контроля, система несёт воспитательную и рефлексивную функции, а именно: система фиксирует время выполнения, попытки, использование подсказок, "приучая" студента к ответственности и самоорганизации (Рисунок 1). Преподаватель же получает детальную аналитику, позволяющую оперативно корректировать ход обучения (Рисунок 2). Всё это согласуется с идеями активного обучения и контекстного подхода [4].

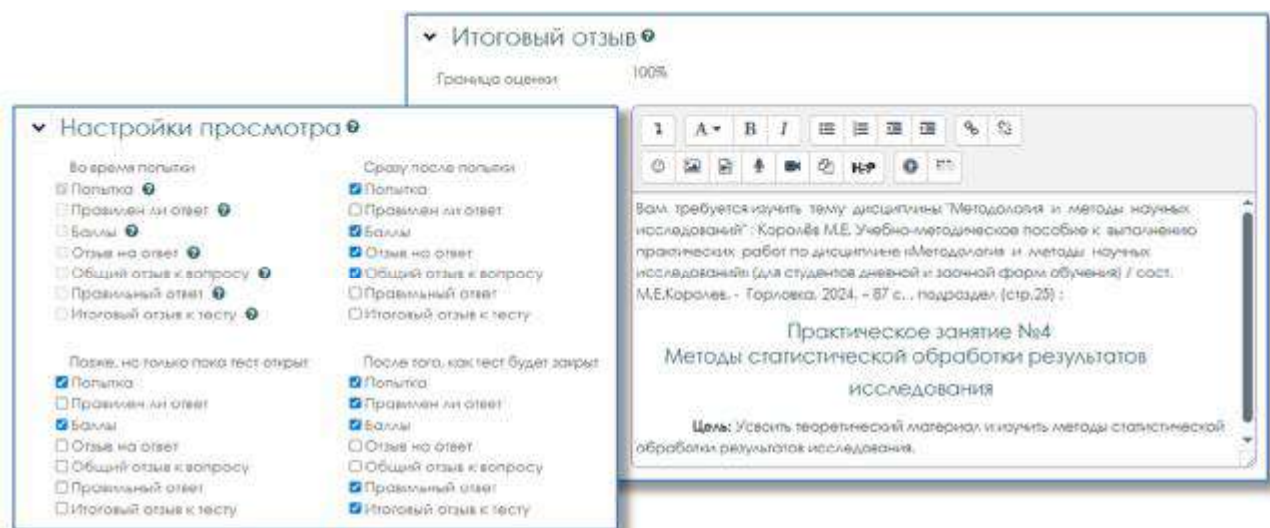


Рисунок 1 – Итоговый отзыв и настройки просмотра

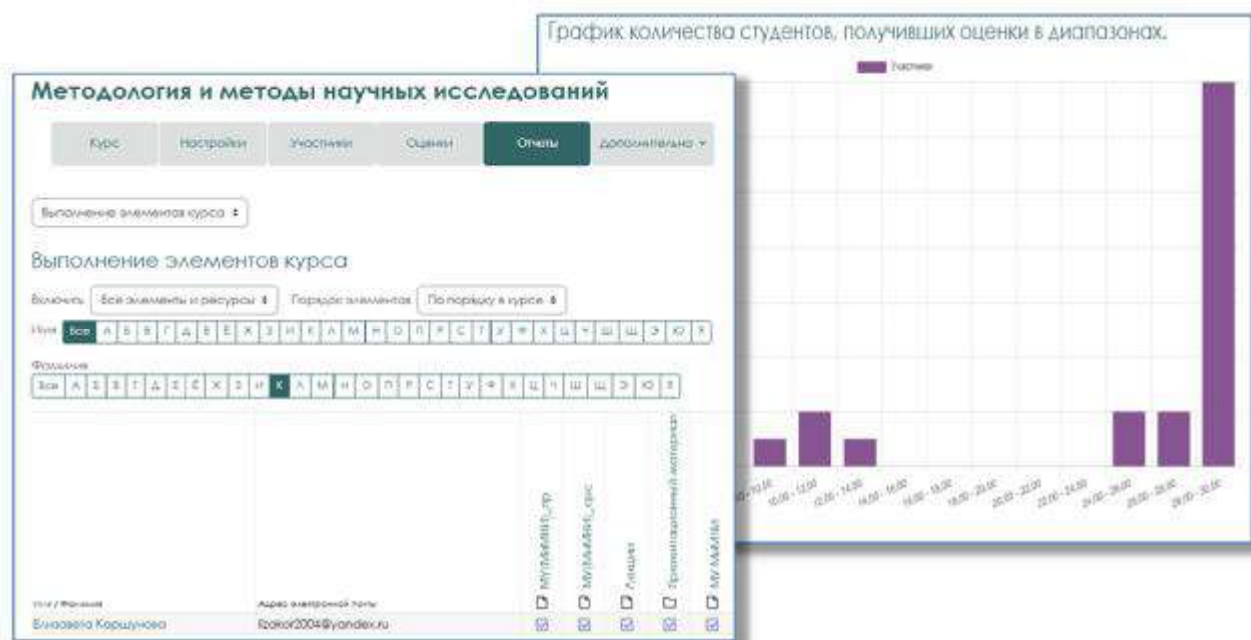


Рисунок 2 – Детальная аналитика процесса обучения

По нашему мнению, ИИ (искусственный интеллект) в современной дидактике педагогической информатики выступает сразу в трёх ролях: ассистент преподавателя, адаптивный тьютор и объект профессионального изучения. Адаптивное обучение (Adaptive Learning) реализуется платформами “ЯКласс” (yaklass.ru), “СберКласс” (sberclass.ru), “Яндекс.Учебник” (education.yandex.ru/uchebnik) и открытыми расширениями для “Moodle” [13]. Например, если при прохождении модуля “Методика использования информационно – коммуникационных технологий в образовании” студент допускает ошибки в вопросах о “использование презентации на уроке”, система предлагает дополнительный мини - урок с анимацией именно по этой теме; если же ответы уверенные и быстрые, алгоритм переводит к заданиям повышенной

сложности: “методика применения презентации для формирования понятий”. Студенты педагогических направлений знакомятся с такими системами в процессе обучения, а впоследствии смогут использовать подобные алгоритмы в своей профессиональной деятельности, например подбирать для школьников и студентов разно уровневые задания с помощью чат-ботов.

В ФГБОУ ВО “Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова” (г. Горловка, ДНР, Российская Федерация) активно используются возможности ТЦО (технологии цифрового образования), технологии обработки естественного языка и генерации речи, которые открывают широкие методические возможности диалогических ситуаций. Студенты загружают эссе, нейросеть выделяет логические противоречия и стилистические погрешности, после чего финальную оценку и качественный анализ обязательно даёт преподаватель. Так воспитывается критическое отношение к выводам ИИ. По нашему мнению искусственный интеллект не способен формировать ценности, эмпатию, нравственные ориентиры и задача воспитания остаётся исключительно за преподавателем – человеком. Также недопустимо делегировать нейросети оценивание личности ученика, психологическую диагностику или дисциплинарные взыскания.

При таких подходах использования в ФГБОУ ВО “Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова” коллаборативных цифровых сред мы наблюдаем развитие воспитания ответственности и деловой этики. Сервисы ТЦО используются для выполнения проектных заданий, к примеру «Спроектировать курс внеурочной деятельности для начальной школы». Обучаемые распределяют роли, ведут общую доску задач, документируют этапы работы и соблюдают дедлайны. Воспитательный эффект тройной: формируется ответственность за общий результат, навыки деловой коммуникации (этика переписки, корректность комментариев) и уважение к интеллектуальной собственности.

Тьюторское сопровождение в цифровой среде получает поддержку от инструментов на базе ИИ [9]. Преподаватель-наставник получает не готовый диагноз, а сигнал для проведения беседы – обсуждения, но конечно, окончательное решение всегда остаётся за человеком. Эта тонкая грань между помощью и тотальным контролем безусловно также становится предметом обсуждения на занятиях по технологиям цифрового образования, методики использования компьютерных технологий, информационных технологий в науке и образовании, и обобщенным кластером - педагогической информатике [6].

Проиллюстрируем изложенные принципы на примере реального гибридного семинара по педагогической информатике для аспирантов ФГБОУ ВО “Донецкий государственный педагогический университет имени Шаталова”. Тема занятия – “Создание цифрового урока” [8] (Рисунок 3).

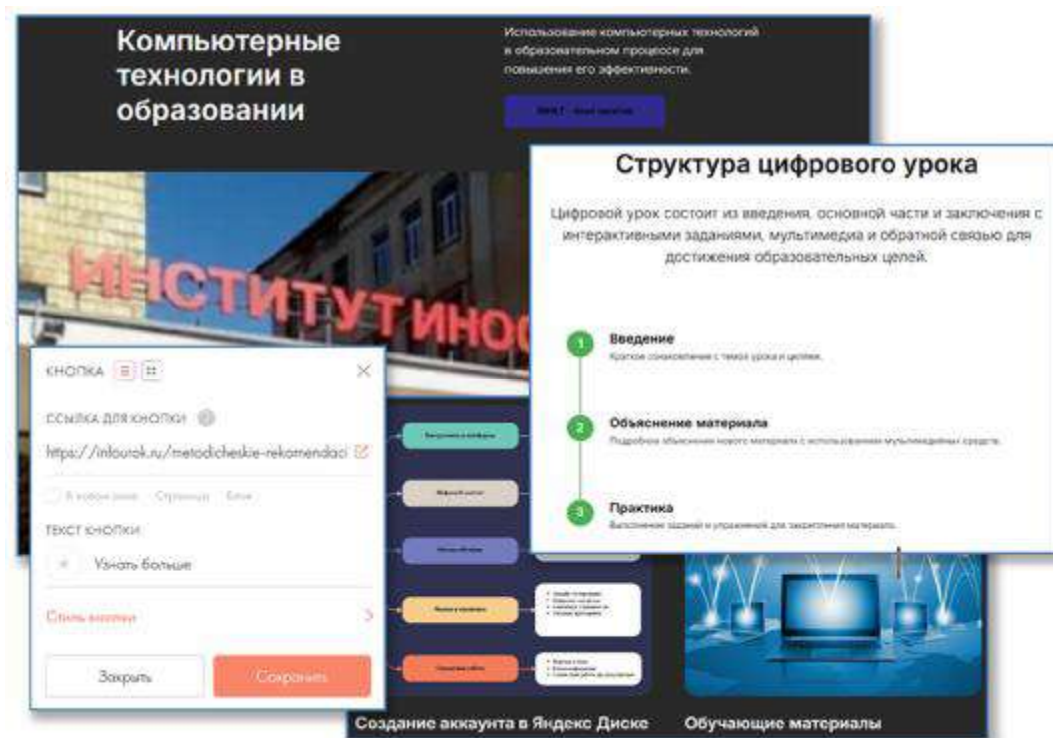


Рисунок 3 – Этапы создания цифрового урока на основе конструктора сайтов Tilda с элементами ИИ

На первом этапе - актуализация и диагностика. Аспиранты проходят предварительный адаптивный тест в LMS Moodle [10, 13], охватывающий базовые понятия нейронных сетей. Система фиксирует правильность, время ответа и обращения к справочным материалам. По итогам преподаватель получает групповой отчёт и делает акцент на темах, вызвавших наибольшие затруднения.

На втором этапе – изучение нового через лабораторный практикум. Обучаемым предлагается через нейросетевые сервисы и конструктор сайтов Tilda с элементами ИИ (искусственного интеллекта) сформировать и опубликовать электронный урок. Обучаемые генерируют пять вариантов проверочных заданий по выбранной тематике. Причём каждая группа трижды модифицирует запрос: для слабых учеников, для сильных учеников и для детей с особыми образовательными потребностями. Полученные варианты сохраняются в общем облачном документе и импортируются в конструктор сайтов на основе “Квиз-форма”.

На третьем этапе каждая группа презентует лучшие результаты. Остальные студенты выступают в роли критических рецензентов, оценивая, соответствуют ли сгенерированные задания возрастным особенностям, нет ли фактических ошибок, не нарушаются ли дидактические принципы. Применяется приём “две звезды и одно пожелание”, т.е. отмечают две сильные стороны работы (звёзды) и одно место для улучшения (пожелание). Результаты фиксируются на виртуальной [8] доске с последующим построением гистограммы общих результатов.

На четвёртом этапе – воспитательный компонент. Организуется мини-дискуссия на тему “Этические границы использования ИИ в школе”. Аспирантам предлагается кейс: учитель поручает нейросети написать характеристику на ученика, после чего вносит минимальные правки. Участники высказываются, аргументируют, ссылаются на профессиональный стандарт педагога и закон об образовании. Преподаватель подводит итог, подчёркивая, что ИИ – лишь инструмент, а ответственность за воспитание и оценку человека всегда лежит на человеке-преподавателе – наставнике [12].

На пятом, завершающем этапе аспиранты получают домашнее задание: разработать фрагмент цифрового урока для средней школы, в котором нейросеть используется для генерации учебного контента, но обязательно предусмотрен этап критической оценки обучаемыми качества этого контента. Отчёт оформляется в виде публикации конструктора сайта, содержащий как основной материал, так и тест формы результатов оценивания.

Любая технология, в том числе и генерация на основе ИИ несёт риски, которые необходимо прогнозировать и минимизировать. Опасность технологического детерминизма - видеть в цифровых устройствах панацею использования ИИ решается на наш взгляд через строгий алгоритм: сначала ставится педагогическая задача, затем подбирается адекватный инструмент, но не наоборот. Снижение качества живого общения из-за чрезмерного увлечения тренажёрами, симуляциями, модельными программами “тестировщиками” предотвращается тем, что синхронное взаимодействие на основе дискуссии, презентации и групповой работы занимает не менее половины времени занятия. Этические и правовые риски ИИ, включая генерацию предвзятых ответов или воспроизведение стереотипов, разбираются в специальном модуле курса на основе конкретных кейсов.

Таким образом педагогическая информатика становится полигоном для отработки умения отделять рутинные операции, такие, как тестирование, проверка формальных знаний, подбор примеров от ситуаций требующих эмпатии, нравственного выбора и вдохновения. Перспективным направлением является создание единых цифровых образовательных систем, интегрирующих LMS, государственные репозитории, аналитические панели и сервисы с элементами искусственного интеллекта. В такой системе искусственный интеллект выступает персональным ассистентом каждого студента, а роль преподавателя трансформируется из транслятора знаний в адаптацию образовательного опыта человеческого в человеке. Воспитательная миссия высшей школы в цифровую эпоху не исчезает, а усложняется - сегодня мало научить студента пользоваться нейросетью, важно воспитать в нём критическое отношение к её выводам (обучение нейросети производилось человеком), ответственное поведение в сети, уважение к интеллектуальной собственности и готовность защищать человеческое достоинство в условиях тотальной автоматизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфимов, В. Н. Гуманистическая направленность педагогической системы педагога-новатора В. Ф. Шаталова / В. Н. Алфимов, К. Н. Гальчук// XI Международная очно-

заочная научно-практическая конференция «Чтения молодых ученых», 03-04 апреля 2025 г. – URL: https://cx41761.tmweb.ru/images/00%20Document%20GIFL/Konferensii/2025/2025_04_03 (дата обращения: 05.06.2026).

2. Алексеева, Г. И. Цифровая дидактика: от теории к практике / Г. И. Алексеева. – Москва: Издательский дом МПГУ, 2022. – 184 с.

3. Ваграменко, Я. А. Информатизация образования: концептуальные основы и практика реализации / Я. А. Ваграменко, С. Д. Каракозов, А. Ю. Уваров. – Барнаул: АлтГПУ, 2020. – 210 с.

4. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 2019. – 207 с.

5. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. – Москва: Академия, 2021. – 192 с.

6. Каракозов, С. Д. Успешная информатизация образования: от целей к результатам / С. Д. Каракозов, А. Ю. Уваров. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2018. – 168 с.

7. Кругликов, В. Н., Платонова О. В. Педагогическая информатика: учебное пособие для вузов / В. Н. Кругликов, О. В. Платонова. – Санкт-Петербург: Лань, 2023. – 256 с.

8. Королёв, М. Е. Концепция обучения математическому моделированию будущих инженеров в условиях цифровизации высшего технического образования / М. Е. Королёв. – Вестник Луганского государственного университета имени Владимира Даля. 2022. № 3 (57). С. 32-37.

9. Королёв, М. Е. Теоретико-методологические основы повышения эффективности образовательного процесса. – Актуальные проблемы государственного и муниципального управления: теоретико-методологические и прикладные аспекты. Материалы Международного круглого стола в рамках VII Международного научного форума Донецкой Народной Республики "Инновационные перспективы Донбасса: инфраструктурное и социально-экономическое развитие". Под общей редакцией С.В. Беспаловой. Донецк, 2021. С. 91-93.

10. Королёв, М. Е. Цифровизация образования в педагогических экспериментах. – Педагогический дизайн в высшем и среднем профессиональном образовании. Сборник научных статей научно-практической конференции с международным участием. Брянск, 2021. С. 96-102.

11. Лапчик, М. П. Информатика и образование: история и современность / М. П. Лапчик, И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер. – Омск: ОмГПУ, 2021. – 302 с.

12. Лейбович, А. Н. Структура и содержание профессионального образования в условиях цифровой трансформации / А. Н. Лейбович. – Москва: ФИРО, 2022. – 148 с.

13. Патаракин, Е. Д. Цифровая трансформация образования: взгляд в будущее / Е. Д. Патаракин. – Томск: Издательство ТГПУ, 2020. – 224 с.

14. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический аспект) / И. В. Роберт. – Москва: ИИО РАО, 2019. – 276 с.

15. GigaChat API [Электронный ресурс]. – URL: <https://developers.sber.ru/gigachat> (дата обращения: 05.06.2026).

16. Цифровая образовательная среда (нацпроект «Образование») [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 05.06.2026)

УДК 378.147:372.881.111.1

ORCID: 0000-0002-8479-9045

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Курасова Людмила Валериевна,

аспирант кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. Шаталова»

г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,

e-mail: mila.kurasova@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема индивидуализации обучения профессионально ориентированному английскому языку как одного из эффективных средств развития лидерских компетенций студентов в системе высшего образования. Особое внимание уделяется личностно ориентированному подходу, обеспечивающему учет индивидуальных образовательных потребностей, уровня языковой подготовки и профессиональных интересов обучающихся. Анализируются педагогические возможности профессионально ориентированного обучения иностранному языку в развитии коммуникативной активности, самостоятельности, инициативности и способности к эффективному взаимодействию в профессиональной среде. Рассматриваются основные формы и методы индивидуализации обучения, включая проектную деятельность, индивидуальные презентации, профессионально ориентированные дискуссии и использование цифровых образовательных технологий. Делается вывод о том, что индивидуализация обучения профессионально ориентированному английскому языку способствует повышению мотивации студентов и эффективному развитию их лидерских компетенций.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, профессионально ориентированный английский язык, лидерские компетенции, личностно ориентированное обучение, высшее техническое образование, профессиональная коммуникация.

INDIVIDUALIZATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' LEADERSHIP COMPETENCIES

Ludmila V. Kurasova,

Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov”,

Gorlovka, DPR, Russian Federation,

e-mail: mila.kurasova@gmail.com

Abstract. The article examines the problem of individualized teaching of professionally oriented English as one of the effective means of developing students' leadership competencies in higher education. Particular attention is paid to the learner-centered approach, which ensures consideration of students' individual educational needs, language proficiency levels, and professional interests. The study analyzes the pedagogical potential of professionally oriented foreign language teaching in developing communicative activity, independence, initiative, and the ability to interact effectively in a professional environment. The article considers the main forms and methods of individualized learning, including project-based activities, individual presentations, professionally oriented discussions, and the use of digital educational technologies. It is concluded that

individualized teaching of professionally oriented English contributes to increasing students' motivation and the effective development of their leadership competencies.

Key words: individualized learning, professionally oriented English, leadership competencies, learner-centered approach, higher technician education, professional communication.

В условиях модернизации системы высшего образования особую значимость приобретает проблема подготовки конкурентоспособного специалиста, обладающего не только профессиональными знаниями и умениями, но и развитыми лидерскими компетенциями, коммуникативной мобильностью, способностью к самостоятельному принятию решений и эффективному взаимодействию в профессиональной среде.

Современные образовательные стандарты ориентируют высшую школу на развитие личности обучающегося, его инициативности, ответственности и готовности к профессиональному саморазвитию. Одним из эффективных средств формирования данных качеств выступает обучение профессионально ориентированному английскому языку. Иностранный язык в системе высшего образования становится не только инструментом профессиональной коммуникации, но и средством развития критического мышления, самостоятельности и лидерского потенциала студентов. Вместе с тем традиционные подходы к обучению иностранному языку не всегда учитывают индивидуальные образовательные потребности студентов, уровень их языковой подготовки, профессиональные интересы и личностные особенности. В связи с этим особую актуальность приобретает индивидуализация обучения, предполагающая создание условий для построения индивидуальной образовательной траектории, вариативности учебных заданий и активного включения студентов в профессионально-коммуникативную деятельность. Применение личностно ориентированных технологий обучения способствует развитию лидерских качеств обучающихся, формированию их субъектной позиции и профессиональной активности [2]. В условиях современного образования индивидуализация обучения становится важным педагогическим условием формирования лидерских компетенций будущих специалистов.

В сфере высшего образования возрастает значимость подготовки специалистов, обладающих развитым лидерским потенциалом, коммуникативной мобильностью и способностью к эффективному профессиональному взаимодействию. Данные приоритеты отражены в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», ориентирующем систему образования на развитие потенциала личности и обеспечение технологического лидерства страны.

Цель исследования заключается в раскрытии педагогического потенциала индивидуализации обучения профессионально ориентированному английскому языку в процессе развития лидерских компетенций студентов.

Нормативной основой исследования выступают федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования поколения 3++, ориентированные на компетентностную модель подготовки, включающую развитие универсальных компетенций, связанных с командной работой, коммуникацией и управлением деятельностью.

В современных педагогических исследованиях понятие «лидерские компетенции» рассматривается в контексте формирования универсальных образовательных результатов и соотносится с развитием у обучающихся способности к эффективному социальному взаимодействию, организации совместной деятельности и принятию ответственных решений [3; 4]. Лидерские компетенции в образовательном процессе высшей школы целесообразно интерпретировать как интегративное качество личности, включающее совокупность знаний, умений, навыков и личностных характеристик, обеспечивающих способность инициировать, координировать и поддерживать эффективное взаимодействие в учебной и профессионально ориентированной среде. При этом особую значимость приобретает не формальное лидерство, а способность к проявлению лидерских качеств в различных ситуациях взаимодействия, в том числе в условиях совместной учебной деятельности. Особое внимание уделяется определению эффективных педагогических средств, обеспечивающих развитие лидерской компетентности обучающихся в процессе профессиональной подготовки. Одним из таких средств выступает индивидуализация обучения профессионально ориентированному английскому языку, позволяющая учитывать личностные особенности обучающихся и создавать условия для их активного включения в коммуникативную деятельность.

Содержательное наполнение лидерских компетенций студентов вуза обусловлено спецификой их будущей профессиональной деятельности, связанной с работой в проектных командах, междисциплинарным взаимодействием и необходимостью принятия решений в условиях неопределённости. В этой связи лидерские компетенции выступают как важный компонент профессиональной подготовки, обеспечивающий готовность выпускников к эффективному участию в коллективной инженерной деятельности.

Анализ педагогической литературы позволяет выделить структурные компоненты лидерских компетенций, формирование которых возможно в образовательном процессе, в том числе средствами обучения иностранному языку.

Структура лидерских компетенций включает коммуникативный, социально-поведенческий, рефлексивный и мотивационно-ценностный компоненты, обеспечивающие способность студентов к взаимодействию, координации деятельности, принятию решений и проявлению инициативы в

профессиональной среде. В условиях обучения английскому языку данные компетенции могут развиваться в рамках коммуникативного взаимодействия.

В условиях индивидуализации обучения развитие указанных компонентов осуществляется с учетом уровня языковой подготовки, профессиональных интересов и индивидуальных образовательных потребностей студентов. Это позволяет создавать условия для более активного включения обучающихся в профессионально ориентированную коммуникативную деятельность и способствует развитию их лидерского потенциала.

Инженерная деятельность характеризуется высокой степенью коллективности и необходимостью участия в проектной работе, что требует от специалистов не только профессиональной компетентности, но и развитых коммуникативных и организационных умений. В этой связи иностранный язык выступает значимым инструментом формирования профессиональных и универсальных компетенций, обеспечивая развитие навыков межкультурной коммуникации и взаимодействия [7, с. 3].

С точки зрения методики обучения иностранным языкам, формирование универсальных компетенций, также лидерских, возможно за счёт включения обучающихся в коммуникативную деятельность, моделирующую реальные профессиональные ситуации. Подчёркивается, что использование иностранного языка как средства обучения способствует развитию у студентов способности к сотрудничеству, аргументации и принятию решений в процессе общения [5, с. 44]. Данные умения являются ключевыми для проявления лидерских качеств в условиях совместной деятельности. Зарубежные исследования также подтверждают значимость коммуникативной среды для формирования лидерских компетенций. В процессе иноязычного взаимодействия формируются элементы распределённого лидерства, при котором функции руководства переходят от одного участника группы к другому в зависимости от ситуации [8, р. 207]. Такой подход способствует развитию гибкости поведения, инициативности и способности к координации действий в группе.

При этом эффективность формирования лидерских компетенций во многом определяется индивидуализацией учебного процесса, предполагающей проектирование образовательного процесса с учетом уровня языковой подготовки студентов, их профессиональных интересов, образовательных потребностей, индивидуального темпа освоения учебного материала, когнитивных особенностей и личностного потенциала. Индивидуализация реализуется посредством построения индивидуальных образовательных маршрутов, использования вариативных учебных заданий различного уровня сложности, предоставления возможности выбора профессионально ориентированных проектов, кейсов и коммуникативных ситуаций, а также применения цифровых образовательных технологий, обеспечивающих гибкость обучения.

Создание индивидуализированной образовательной среды способствует формированию активной субъектной позиции студента. В условиях предоставления права выбора, принятия самостоятельных решений и ответственности за результаты собственной учебной деятельности студент перестает выступать объектом педагогического воздействия и становится активным субъектом образовательного процесса. Он самостоятельно определяет образовательные цели, выбирает способы их достижения, оценивает собственные достижения и корректирует индивидуальную траекторию обучения. Развитие субъектной позиции сопровождается ростом внутренней мотивации, осознанности учебной деятельности и стремлением к профессиональному самосовершенствованию.

Кроме того, современные концепции лидерства подчёркивают необходимость развития у обучающихся не только индивидуальных лидерских качеств, но и способности к взаимодействию в многообразной и мультикультурной среде. В этой связи лидерские компетенции включают навыки межкультурной коммуникации, понимание культурных различий и готовность к сотрудничеству с представителями различных социокультурных групп [9, р. 48]. Это позволяет рассматривать иноязычное образование как эффективное средство интеграции лидерского компонента в профессиональную подготовку студентов технического вуза.

В студенческом возрасте происходит активное становление личностной и профессиональной идентичности, развитие субъектной позиции, а также формирование готовности к самостоятельной и ответственной деятельности, что создаёт благоприятные предпосылки для развития лидерских качеств. Образовательная среда вуза выступает ключевым фактором, определяющим возможности формирования лидерских компетенций. В современных исследованиях подчёркивается, что включение студентов в активные формы учебной деятельности, основанные на индивидуальной работе и сотрудничестве (Кондратьева Е.В., Смирнова Т.А., Лапшина М.Ю.), способствует развитию навыков коммуникации, координации и принятия решений [3, с. 68]. Особое значение при этом приобретает организация образовательной среды, стимулирующей проявление инициативы и обеспечивающей условия для реализации различных поведенческих и ролевых моделей. Как отмечает Шехрива О.А., включение обучающихся в совместную деятельность способствует формированию ответственности за общий результат и готовности к координации действий группы [6, с. 282].

Индивидуализация обучения в данных условиях обеспечивает создание образовательной среды, способствующей раскрытию личностного потенциала студентов, развитию их самостоятельности. Самостоятельность проявляется в способности студента самостоятельно организовывать учебную деятельность, осуществлять поиск, анализ и критическую оценку профессиональной информации, принимать решения в условиях неопределенности, планировать

собственную работу, эффективно распределять ресурсы и осуществлять рефлексию результатов своей деятельности. В процессе обучения профессионально ориентированному английскому языку самостоятельность развивается благодаря выполнению исследовательских и проектных заданий, решению профессиональных коммуникативных задач, подготовке презентаций, участию в дискуссиях, переговорах.

Важным аспектом является также роль коммуникативной активности студентов. В условиях учебного взаимодействия именно коммуникация становится основным механизмом проявления лидерских качеств, таких как способность аргументировать свою позицию, убеждать, слушать и учитывать мнение других. Исследования в области методики обучения иностранным языкам показывают, что развитие коммуникативной компетенции тесно связано с формированием умений эффективного взаимодействия и сотрудничества [4, с. 48].

В процессе иноязычной коммуникации студенты оказываются в ситуации, требующей активного включения в диалог, поиска способов выражения мысли и согласования позиций с другими участниками. Это способствует развитию гибкости мышления, инициативности и способности к принятию решений в условиях ограниченных языковых ресурсов. Как отмечает J. Harmer, эффективное обучение иностранному языку предполагает создание условий для активного взаимодействия обучающихся, при котором они выступают не пассивными слушателями, а участниками коммуникативного процесса [10, р. 84]. В условиях обучения английскому языку студенты сталкиваются с различными коммуникативными моделями и культурными нормами, что способствует развитию толерантности, открытости и способности к взаимодействию в многообразной среде.

Не менее значимой особенностью является роль рефлексии в процессе формирования лидерских компетенций. Осмысление студентами собственного опыта взаимодействия, анализ успешных и проблемных ситуаций, а также оценка своей роли в группе способствуют более осознанному развитию лидерских качеств. Включение рефлексивных практик в образовательный процесс позволяет повысить уровень саморегуляции и ответственности обучающихся за результаты своей деятельности.

Указанные особенности определяют необходимость обращения к коммуникативному подходу и технологиям совместной деятельности как методической основе формирования лидерских компетенций в процессе обучения английскому языку.

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам в современной методике рассматривается как одна из ведущих парадигм, ориентированных на формирование способности обучающихся к реальному речевому взаимодействию. Его становление связано с переориентацией целей языкового образования от усвоения системы языка к развитию коммуникативной

компетенции как способности эффективно использовать язык в различных ситуациях общения.

В условиях индивидуализированного обучения коммуникативная деятельность приобретает личностно значимый характер, поскольку обучающиеся получают возможность выбора способов выполнения заданий, тематики профессионального общения и форм участия в совместной работе.

Коммуникативный подход ориентирован на организацию учебного процесса как модели естественной коммуникации, в которой язык выступает не только объектом изучения, но и средством взаимодействия обучающихся.

Важной особенностью коммуникативного подхода является изменение ролей участников образовательного процесса: обучающийся выступает как активный субъект коммуникации, а преподаватель – как организатор и фасилитатор взаимодействия.

С позиций теории обучения иностранным языкам коммуникативный подход опирается на концепцию коммуникативной компетенции, обеспечивающей способность обучающихся к эффективному взаимодействию в различных ситуациях общения. В этой связи особое значение приобретает разработка учебного содержания и заданий, направленных на использование языка как средства решения коммуникативных задач [13, р. 37].

Индивидуализация обучения профессионально ориентированному английскому языку позволяет учитывать уровень языковой подготовки, профессиональные интересы и образовательные потребности студентов, что способствует повышению их вовлечённости в коммуникативную деятельность. Дополнительные возможности для организации взаимодействия обучающихся создают цифровые образовательные технологии, обеспечивающие вариативность форм коммуникации и самостоятельной работы студентов [1, с. 44]. Коммуникативный подход, реализуемый на основе индивидуализации обучения, способствует развитию коммуникативной активности, самостоятельности и лидерских компетенций обучающихся.

Важным компонентом коммуникативного обучения является формирование ответственности за результаты совместной деятельности. Эффективность выполнения коммуникативных заданий зависит не только от индивидуальных усилий обучающихся, но и от способности взаимодействовать в группе, согласовывать позиции и принимать коллективные решения. Включение студентов в подобные формы работы способствует развитию инициативности, навыков сотрудничества и лидерского поведения [6, с. 281]. Коммуникативная деятельность в процессе обучения иностранному языку обеспечивает развитие умений аргументации, ведения диалога и принятия решений в различных профессионально ориентированных ситуациях [4, с. 49]. Использование коммуникативных и проблемно-ориентированных заданий способствует развитию координационных умений, самостоятельности и способности к эффективному взаимодействию в группе. В процессе совместной

работы обучающиеся приобретают опыт распределения функций, организации взаимодействия и регулирования коммуникации, что способствует формированию лидерских компетенций [10, р. 96]. Совместная учебная деятельность рассматривается как важная форма организации образовательного процесса, обеспечивающая активное участие студентов в коллективной работе и развитие навыков профессионального взаимодействия. Подчеркивается, что образовательная среда, ориентированная на взаимодействие, способствует развитию инициативности и ответственности студентов [6, с. 283].

С методической точки зрения совместная деятельность является основой реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку, поскольку обеспечивает моделирование реальных ситуаций общения. Эффективная организация учебного процесса предполагает включение обучающихся в взаимодействие, направленное на решение коммуникативных задач [13, р. 42]. Это способствует развитию гибкости поведения и готовности к выполнению различных ролей в процессе взаимодействия [12, р. 15]. Совместная учебная деятельность обладает значительным педагогическим потенциалом и выступает важным условием формирования лидерских компетенций студентов технического вуза в процессе обучения английскому языку.

Индивидуализация обучения профессионально ориентированному английскому языку предполагает не только адаптацию содержания учебного материала к образовательным потребностям студентов, но и создание условий для их активного профессионального и личностного саморазвития. Индивидуализированный подход позволяет учитывать уровень языковой подготовки обучающихся, особенности их профессиональной направленности, темп усвоения учебного материала и предпочтительные формы учебной деятельности. Применение личностно ориентированных технологий обучения создает условия для формирования субъектной позиции обучающихся, развития инициативности, самостоятельности и профессиональной активности студентов [2]. В данном контексте индивидуализация обучения выступает важным педагогическим условием развития лидерских компетенций будущих специалистов. Особую роль в индивидуализации обучения профессионально ориентированному английскому языку играют вариативные формы работы, предполагающие активное включение студентов в образовательный процесс. К ним относятся проектная деятельность, подготовка индивидуальных презентаций, участие в профессионально ориентированных дискуссиях, выполнение разноуровневых заданий, работа с цифровыми образовательными ресурсами и моделирование профессиональных коммуникативных ситуаций. Использование индивидуализированных форм обучения способствует развитию у студентов способности к самостоятельному принятию решений, ответственности за результаты собственной деятельности, коммуникативной мобильности и готовности к взаимодействию в профессиональной среде. В процессе выполнения индивидуальных и групповых заданий обучающиеся приобретают опыт организации совместной деятельности, публичного выступления, аргументации собственной позиции и

эффективного взаимодействия в коллективе, что является важной составляющей лидерских компетенций. Индивидуализация обучения профессиональному английскому языку выступает эффективным средством развития лидерских компетенций студентов, обеспечивая условия для их личностного и профессионального саморазвития в образовательном процессе высшей школы.

Реализация совместной учебной деятельности в обучении профессионально ориентированному английскому языку осуществляется посредством различных педагогических технологий, среди которых особое значение имеют групповая работа, проектная деятельность, дискуссионные методы, кейс-технологии и проблемно-ориентированные задания. Использование данных форм работы способствует развитию коммуникативной компетенции, навыков сотрудничества и лидерских качеств обучающихся.

В процессе выполнения совместных заданий студенты приобретают опыт координации действий, распределения функций и принятия коллективных решений, что способствует формированию ответственности, самостоятельности и готовности к взаимодействию в профессиональной среде [6, с. 283]. Индивидуализация обучения при этом обеспечивает возможность учета уровня подготовки, профессиональных интересов и коммуникативных возможностей обучающихся, повышая их вовлечённость в образовательный процесс.

Существенное значение имеет развитие коммуникативных стратегий, включая умения аргументации, ведения диалога и разрешения проблемных ситуаций. Данные умения способствуют эффективной организации взаимодействия и формированию у студентов способности выполнять функции неформального лидера [3, с. 50]. В условиях совместной деятельности также развивается гибкость поведения и готовность к выполнению различных ролей, что соответствует современным представлениям о распределённом лидерстве [12, р. 20].

В рамках коммуникативного подхода преподаватель выступает не только источником знаний, но и организатором учебного взаимодействия, создающим условия для активного включения студентов в образовательный процесс. Важную роль при этом играет организация рефлексии, направленной на осмысление обучающимися результатов совместной деятельности и собственной роли в группе. Это способствует развитию рефлексивных умений, коммуникативной активности и лидерских компетенций студентов [1, с. 45].

Выводы. Проведённый теоретический анализ позволяет заключить, что индивидуализация обучения профессионально ориентированному английскому языку выступает значимым педагогическим условием развития лидерских компетенций студентов в системе высшего образования. Современные требования к подготовке специалистов предполагают формирование не только языковой и профессиональной компетентности, но и таких качеств, как самостоятельность, инициативность, коммуникативная мобильность и способность к эффективному взаимодействию в профессиональной среде. Установлено, что профессионально ориентированное обучение английскому языку обладает значительным потенциалом для развития

лидерских качеств студентов, поскольку обеспечивает включение обучающихся в ситуации реальной и моделируемой профессиональной коммуникации, требующие принятия решений, аргументации собственной позиции и работы в команде. Особое значение в данном процессе приобретает индивидуализация обучения, которая позволяет учитывать уровень языковой подготовки студентов, их образовательные потребности и профессиональные интересы. Реализация индивидуализированного подхода через вариативность учебных заданий, проектную деятельность, индивидуальные презентации, дискуссионные формы работы и использование цифровых образовательных технологий способствует активизации познавательной деятельности обучающихся и повышению их учебной мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Н. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов в условиях цифровизации образования // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 2. – С. 42–47. – URL: <https://journals.rcsi.science/2618-7175/article/view/373127> (дата обращения: 18.05.2026).
2. Алфимов Д. В. Личностно ориентированная технология непрерывного воспитания лидерских качеств будущих педагогов // Региональная система поддержки педагогически одаренных детей и молодёжи: Донецкий вариант : [Текст] : коллективная монография / [авторы: А.М. Авксентьева, В.Н. Алфимов, Д.В. Алфимов, С.Э. Зябрева М.В. Кондрашова, С.А. Кочетова, А.Н. Логинова, В.И. Ткачев,]; под общ. ред. д-ра филол. наук, проф. С.А. Кочетовой, научн. ред.: д-р. пед. наук, проф. В.Н. Алфимов; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова». – Горловка: Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2025. – С 71–86
3. Кондратьева Е. В., Смирнова Т. А., Лапшина М. Ю. Формирование лидерских качеств студентов в образовательной среде вуза // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 4. – С. 60–75. – URL: <https://journals.eco-vector.com/2311-1402/article/view/623052> (дата обращения: 18.05.2026).
4. Комочкина О. В., Селезнева Н. А. Развитие коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку // Высшее образование в России. – 2024. – № 3. – С. 45–52. – URL: <https://journals.rcsi.science/2500-3488/article/view/306994> (дата обращения: 18.05.2026).
5. Мельникова Е. С., Соболева И. В. Формирование универсальных компетенций студентов средствами иностранного языка // Педагогика и психология образования. – 2025. – № 1. – С. 40–48. – URL: <https://journals.rcsi.science/2500-3488/article/view/303371> (дата обращения: 18.05.2026).
6. Шехирева О. А. Формирование универсальных компетенций студентов в образовательной среде вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 5. – С. 278–284. – URL: <https://journals.rcsi.science/2712-9950/article/view/389696> (дата обращения: 18.05.2026).
7. Янова М. Г., Обидина Н. В. Роль иностранного языка в формировании профессиональных компетенций студентов // International Research Journal. – 2024. – № 7 (145). – С. 1–5. – URL: <https://research-journal.org/archive/7-145-2024-july/10.60797/IRJ.2024.145.30> (дата обращения: 18.05.2026).
8. Abderrahimi E. K. Shared leadership competencies and communication in foreign language classrooms // European Journal of English Language Teaching. – 2019. – Vol. 5, Issue 1. –

P. 202–214. – DOI: 10.5281/zenodo.3666967. – URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3666967> (дата обращения: 18.05.2026).

9. Connerley M. L., Pedersen P. B. Leadership in a Diverse and Multicultural Environment: Developing Awareness, Knowledge, and Skills. – London: Sage Publications, 2020.
10. Harmer J. How to Teach English. – Harlow: Pearson Education Limited, 2020.
11. Northouse P. G. Leadership: Theory and Practice. – 9th ed. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2021.
12. Pearce C. L., Conger J. A. Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2020.
13. Richards J. C. Curriculum Development in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 2021.
14. Rosen R. H., Digh P., Singer M., Phillips C. Global Literacies: Lessons on Business Leadership and National Cultures. – New York: Simon & Schuster, 2020.

**Управление образованием
и образовательными организациями**

УДК 377.112

ORCID: 0009-0001-6588-990X

**МОТИВАЦИОННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ АКТИВИЗАЦИИ
ПАРТНЁРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

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, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: alfi-val@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются мотивационные инструменты активизации партнёрства профильных психолого-педагогических классов и педагогического университета как единой непрерывной экосистемы. Цель – сместить фокус с абстрактного «хочу учить» на осознанный выбор профессии через принцип «обучение через делание». На основе анализа практики Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова выделены такие инструменты, как: погружение в профессиональную среду, ранняя профилизация и цифровые мотивационные инструменты, – развивающие профессиональные интересы школьников и формирующие позитивное отношение к педагогической профессии. Результаты могут применяться в профориентации и программах взаимодействия «школа – педагогический университет – работодатель».

Ключевые слова: профильные классы, педагогический университет, партнерское взаимодействие, мотивация, инструменты активизации партнерского взаимодействия, учебно-педагогический округ.

**MOTIVATIONAL TOOLS FOR ENHANCING PARTNERSHIP
COLLABORATION BETWEEN SPECIALIZED CLASSES
AND THE TEACHER EDUCATION UNIVERSITY**

Alfimov Valentin Nikolaevich,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods
of Teaching Foreign Languages
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov”,
Gorlovka, DPR, Russian Federation,
e-mail: alfi-val@mail.ru

Abstract. The article explores motivational tools for enhancing the partnership between specialized psycho-pedagogical classes and the pedagogical university as a unified, continuous ecosystem. Its goal is to shift the focus from the abstract desire to “want to teach” toward making a conscious career choice through the principle of “learning by doing.” Based on an analysis of the practices at the V. Shatalov Donetsk State Pedagogical University, the study highlights tools such as

immersion in the professional environment, early specialization, and digital motivational instruments. These tools foster schoolchildrens' professional interests and cultivate a positive attitude toward the teaching profession. The findings can be applied in career guidance and collaborative programs linking schools, pedagogical universities, and employers.

Keywords: specialized classes, pedagogical university, partnership collaboration, motivation, tools for activating partnership interaction, educational-pedagogical district.

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100017-6-5.3.1) по теме «Стратегии партнерства как условие взаимодействия профильных классов и вуза в рамках работы учебно-педагогического округа: традиции и инновации».

Дефицит педагогических кадров в системе российского образования остается одной из наиболее острых проблем, требующих системных решений. В ответ на этот вызов в последние годы в субъектах Российской Федерации активно развивается сеть профильных психолого-педагогических классов, которые обеспечивают раннюю профессиональную ориентацию обучающихся, способствуют осознанному выбору педагогической профессии и формированию образовательной траектории. Одним из важных управленческих решений выступает не только организация таких классов, но и их партнерское взаимодействие с педагогическими университетами. Устойчивость и результативность партнерства во многом зависят как от ресурсов смежных образовательных организаций, так и от мотивации всех участников образовательного процесса. В этой связи актуализируется задача разработки комплекса мотивационных инструментов, направленных на повышение заинтересованности школьников, педагогов и преподавателей вузов в совместной деятельности. При этом взаимодействие профильных классов (педагогической направленности) и вуза рассматривается не как формальная процедура, а как создание единой непрерывной экосистемы. Мотивация школьников к выбору профессии учителя – это сложный процесс, требующий смещения фокуса с абстрактного «хочу учить» на осязаемое «знаю, что меня ждет, и готов к этому». Активизация этого взаимодействия строится на принципе «обучение через делание» и создании среды, где школьник чувствует себя частью академического сообщества задолго до поступления.

Ещё раз подчеркнём, что теоретические основы мотивации партнёрского взаимодействия обращают внимание на то, что оно рассматривается как система взаимосвязанных отношений между образовательными организациями, основанная на общности целей, добровольности участия, взаимной ответственности и распределении ресурсов, и что в основе эффективного сотрудничества лежит мотивационный компонент, обеспечивающий активность субъектов взаимодействия. При этом педагогическая инноватика позволяет

рассматривать взаимодействие профильных психолого-педагогических классов и вуза не как линейную передачу знаний, а как создание синергетической среды. Задача – не просто подготовить абитуриента к экзаменам, а сформировать у него устойчивую профессиональную идентичность и внутреннюю мотивацию к педагогической деятельности. Мотивационные инструменты в данном контексте должны воздействовать на все компоненты мотивации: когнитивный (знание о профессии), ценностно-смысловой (осознание её значимости) и деятельностный (получение практического опыта).

Цель статьи заключается в выявлении комплекса мотивационных инструментов, активизирующих партнёрские отношения между профильными классами и педагогическими вузами.

Методологическим основанием исследования выступают идеи профессионального самоопределения личности (Е. А. Климов), теории мотивации деятельности (Л. И. Божович, А. К. Маркова), концепции субъектного развития личности в образовательном процессе, специфических особенностей процессов обучения и воспитания (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, А. Н. Леонтьев, О. М. Орлов, Г. И. Щукина, П. М. Якобсон и др.). Эти и другие исследователи подчеркивали, что мотивация обучающихся к профессиональному выбору формируется под воздействием как внутренних факторов (интерес, склонности, ценности), так и внешних стимулов (образовательные возможности, социальное признание, перспективы профессионального роста). Следовательно, система мотивационных инструментов должна учитывать обе группы факторов и создавать условия для их гармоничного сочетания, что возможно в учебно-педагогическом округе.

Отметим ряд положений, связанных с деятельностью учебно-педагогического округа (УПО). Учебно-педагогический округ – добровольное объединение на принципах социального партнерства органов управления образованием, педагогических университетов, образовательных организаций, в которых созданы профильные психолого-педагогические классы (группы), педагогических колледжей и институтов развития образования. Его цель – консолидация педагогического сообщества регионов, входящих в учебно-педагогический округ, формирование единого образовательного пространства, совершенствование системы непрерывного педагогического образования, повышение качества подготовки педагогических кадров и статуса педагогической профессии, интеграция ресурсов в сфере образования в интересах обеспечения мировоззренческого и технологического суверенитета РФ.

Сегодня определены концептуальная и методологическая база деятельности такого общественного института, как учебно-педагогический округ, внедрены положения обновлённой Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, что позволяет решать задачи подготовки

педагогических кадров, начиная с выявления педагогически одарённой молодёжи и уровня профильных психолого-педагогических классов, до постдипломного сопровождения педагогов и управленцев системы образования, объединяя в межрегиональном контексте деятельность образовательных организаций всех уровней, региональных институтов развития образования, научно-методических центров, органов управления образованием, а также изучение и анализ региональных дефицитов в области непрерывного педагогического образования в том или ином учебно-педагогическом округе, установленном Министерством просвещения РФ. В стране разработаны соглашения и программы сетевого взаимодействия в рамках учебно-педагогического округа, в них реализуются программы повышения квалификации педагогических и управленческих кадров с учётом региональных потребностей, осуществляется обмен лучшими практиками непрерывного педагогического образования в образовательных организациях, входящих в учебно-педагогический округ, в том числе в области взаимодействия профильных классов и вузов.

Анализ практики партнерского взаимодействия профильных психолого-педагогических классов и вузов Донецкой Народной Республики позволил выделить наиболее эффективные мотивационные инструменты активизации подготовки будущих учителей. Анализировалась работа профильных психолого-педагогических классов, функционирующих в Донецком учебно-педагогическом округе, ядром которого выступает Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова (ДГПУ им. В. Шаталова).

Используемые в практике Донецкого учебно-педагогического округа мотивационные инструменты распределены на инструменты погружения в профессиональную среду и ранней профилизации, которые направлены на разрушение барьера между школой и университетом, позволяют школьнику примерить роль студента, получить реальное представление о содержании педагогической деятельности, и цифровые инструменты, расширяющие возможности взаимодействия между школой и университетом, создающие архитектуру новой образовательной среды. В рамках учебно-педагогического округа эти инструменты служат мостом, который стирает границы между профильным классом и университетской аудиторией, создавая единое гибридное пространство для профессионального становления будущего педагога.

1. Инструменты погружения в профессиональную среду и ранней профилизации:

Модульные интенсивы. Проведение на базе вуза и школ интерактивных семинаров, дней открытых дверей, мастер-классов преподавателей и студентов, встреч с успешными педагогами и выпускниками, деловых игр, выездных сессий, посвященных конкретным аспектам педагогической профессии. Высокий мотивационный эффект обеспечивают мероприятия, позволяющие школьникам попробовать себя в роли педагога: проведение фрагментов уроков,

организация воспитательных мероприятий, участие в работе детских объединений, образовательное волонтерство. Практический опыт способствует осознанию собственных профессиональных возможностей и укреплению интереса к педагогической деятельности.

Система «Вузовский куратор»: закрепление за каждым классом преподавателя-куратора из университета. Куратор является наставником, с которым школьники консультируются по учебным проектам, обсуждают перспективы профессии и получают индивидуальную обратную связь. Куратор регулярно проводит встречи, вебинары и является живым примером успешного педагога. Для студентов-старшекурсников это является формой практики наставничества.

Проектно-исследовательская деятельность школьников на базе кафедр вуза (включение обучающихся в совместные проекты, способствующие формированию устойчивого интереса к педагогической сфере). Особую ценность имеют: педагогические исследования, участие в научно-практических конференциях, конкурсах исследовательских работ. Как показывает опыт ДГПУ им. В. Шаталова, в котором активно работает Педагогический кванториум, это формирует у школьника идентичность исследователя, создает условия для развития исследовательской культуры и формирования навыков профессионального взаимодействия.

2. Цифровые мотивационные инструменты:

Мотивационный потенциал цифровой среды реализуется через: онлайн-курсы и вебинары; виртуальные педагогические мастерские; образовательные сообщества; электронные портфолио достижений; цифровые конкурсы и олимпиады. Цифровые инструменты обеспечивают доступность образовательных ресурсов и поддерживают непрерывность коммуникации между партнёрами. Они служат основой для выстраивания индивидуальной траектории развития каждого ученика профильного психолого-педагогического класса.

Цифровые мотивационные инструменты активизации партнёрского взаимодействия профильных классов и педагогического университета можно классифицировать по их функциональному назначению в экосистеме учебно-педагогического округа. Они помогают создавать платформы персонализированного обучения и управления образовательным маршрутом обучающегося. Например, единая цифровая платформа «Педагогический навигатор» как ядро всей системы агрегирует данные из школьного электронного дневника, вузовских систем LMS (Learning Management System) и внешних образовательных ресурсов.

Платформа позволяет:

- строить индивидуальные образовательные маршруты (IEP) с учётом склонностей ученика (например, к преподаванию точных наук);

- автоматически фиксировать все достижения: победы в олимпиадах, часы практики, пройденные онлайн-курсы, публикации;
- конвертировать достижения обучающегося в верифицируемое цифровое портфолио и "образовательный капитал»;
- создавать адаптивные тренажёры педагогических ситуаций: программные комплексы на базе искусственного интеллекта, которые симулируют реальные вызовы профессии.

Условиями эффективности реализации показанных инструментов партнёрского взаимодействия профильных классов и вузов выступают: наличие единой стратегии взаимодействия школы и университета, системность и регулярность совместных мероприятий, практическая направленность образовательной деятельности, поддержка инициатив участников со стороны администрации образовательных организаций, мониторинг результатов и корректировка реализуемых программ. Установлено, что только комплексное соблюдение данных условий обеспечивает устойчивость партнёрских отношений и способствует достижению поставленных целей подготовки будущих учителей.

Таким образом, мотивационные инструменты выступают важнейшим фактором успешного партнёрского взаимодействия профильных классов и педагогического университета. Их применение обеспечивает повышение уровня вовлечённости обучающихся в профессионально ориентированную деятельность, способствует развитию устойчивого интереса к педагогической профессии и формированию профессионального самоопределения.

Комплексное использование данных инструментов позволяет создать эффективную модель подготовки будущих педагогических кадров в условиях преемственности среднего общего и высшего образования, позволяет сместить акцент с пассивного потребления информации на активное конструирование собственного образовательного пути каждым обучающимся. Эти инструменты воздействуют на все уровни мотивации будущего педагога, создавая непрерывную экосистему «школа – вуз – работодатель», где каждый участник находит свою роль и ценность. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой моделей оценки эффективности мотивационных инструментов и изучением их влияния на профессиональное самоопределение обучающихся профильных классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфимов В. Н. Педагогический университет в системе поддержки одаренных детей // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции (г. Евпатория, 24-25 апреля 2025 г.). Часть 1. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. Электрон. дан. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. Электрон. версия. 302 с. – С. 212-223.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. — 400 с.

3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2015. — 304 с.
4. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования Российской Федерации на период до 2030 года. <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1782803692&tld=ru&lang=ru&name=Концепция%20подготовки>. (дата обращения: 22.06.2026).
5. 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: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (Евпатория, 24-25 апреля 2025 г.). – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. – С. 260-268.
6. Кочетова С. А. Наставничество как инструмент взаимодействия педагогического университета и профильных психолого-педагогических классов в системе работы с педагогически одарёнными студентами и школьниками // Векторы педагогического образования: электронный научно-методический журнал педагогического профиля (ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова»; г. Горловка, ДНР, РФ). – 2025. Вып. 5. URL: <https://cx41761.tmweb.ru/index.php/component/k2/item/6324-> (дата обращения: 09.07.2025).
7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. / В. В. Сериков. – М.: Логос, 2018. — 272 с.
8. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»: – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015?pageSize=100&index=1> (дата обращения: 15.07.2025). Текст: электронный.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.06.2026).
10. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. / Д. И. Фельдштейн.– М.: Педагогика, 2016. — 208 с.
11. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2018. — 96 с.

УДК 378:371

ORCID: 0000-0003-3416-8955

ЭКОСИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ УНИВЕРСИТЕТОМ: ОПЫТ ДОНЕЦКОГО УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОКРУГА

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, ДНР, Российская Федерация,

e-mail: sakochetova@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается экосистемная модель взаимодействия профильных классов с педагогическим университетом. Подчеркнуто, что концептуальная идея модели основана на принципе «школа – университет – профессиональное сообщество» и

предполагает создание единого образовательного пространства, в котором обучающийся проходит путь от педагогической пробы до осознанного выбора педагогической профессии и поступления в педагогический университет. Стратегическая цель модели – формирование устойчивой системы ранней педагогической профилизации школьников через интеграцию ресурсов профильных классов и педагогического университета. На основе анализа научной литературы, педагогической и управленческой практики, а также опыта партнерского взаимодействия Донецкого государственного педагогического университета имени В. Шаталова и профильных классов выделено шесть взаимосвязанных векторов, имеющих своё содержание, цель, основные механизмы и результат. Показана организационная архитектура Донецкого учебно-педагогического округа, раскрыты индикаторы эффективности модели и педагогические эффекты от её внедрения.

Ключевые слова: взаимодействие, профильные классы, университет, Донецкий учебно-педагогический округ, экосистемная модель взаимодействия профильных классов с педагогическим университетом, индикаторы эффективности модели, педагогические эффекты внедрения модели.

ECOSYSTEM MODEL OF INTERACTION BETWEEN SPECIALIZED CLASSES AND THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY: EXPERIENCE OF THE DONETSK EDUCATIONAL-PEDAGOGICAL DISTRICT

Kochetova Svetlana Aleksandrovna,
Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the Department of World Literature and
Comparative Literary Studies, Rector
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov”,
Gorlovka, DPR, Russian Federation,
e-mail: sakochetova@mail.ru

Abstract. The article substantiates an ecosystem model for the interaction between specialized classes and the pedagogical university. The conceptual foundation of the model is based on the principle of “school – university – professional community” and entails creating a unified educational space where students progress from initial teaching experiences to a conscious choice of the teaching profession, culminating in admission to the pedagogical university. The strategic goal of the model is to establish a stable system for early pedagogical profiling of school students by integrating the resources of specialized classes and the pedagogical university. Drawing on an analysis of scholarly literature, pedagogical and administrative practice, as well as the partnership interaction between Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov and specialized classes, six interconnected vectors are identified, each with its specific content, objectives, main mechanisms, and outcomes. The organizational structure of the Donetsk Educational-Pedagogical District is presented, along with indicators of the model’s effectiveness and the pedagogical benefits resulting from its implementation.

Keywords: interaction, specialized classes, university, Donetsk Educational-Pedagogical District, ecosystem model of interaction between specialized classes and pedagogical university, model effectiveness indicators, pedagogical outcomes of model implementation.

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100017-6-5.3.1) по теме «Стратегии партнерства как условие взаимодействия профильных классов и вуза в рамках работы учебно-педагогического округа: традиции и инновации».

Проблема профессиональной ориентации на педагогическую профессию изучается педагогической теорией достаточно давно. Множество программ, проектов и дорожных карт и т.д. создаются для повышения эффективности допрофессиональной и профессиональной подготовки будущих педагогов. Установлено, что выполнение социального заказа на обеспечение необходимой и своевременной подготовки старшеклассников к совершению самостоятельного профессионального выбора, способствует организация взаимодействия школы с иными субъектами, в частности, педагогическими университетами. На это обращают внимание многие отечественные исследователи (Т. В. Бескова, О. В. Зубакина, В. Н. Кузнецова, Е. А. Мороз, Э. В. Мухамедова), подчеркивающие мысль о том, что построение механизма организации взаимодействия школы с вузом как фактора повышения результативности профориентационной работы должно исходить из рассмотрения данного взаимодействия как партнёрства, предполагать выявление и учёт основных целей деятельности смежных образовательных организаций. Соглашаясь с этим и другими учеными, отметим, что мы в современных условиях в качестве основных целей школы в процессе организации профориентационной работы во взаимодействии с вузами рассматриваем обеспечение старшеклассникам не только широты выбора содержания образования, а профилизацию обучения, что формирует у них умения делать самостоятельный осознанный профессиональный выбор. При этом вуз предоставляет профильной школе (классу) свой кадровый и программно-методический ресурс. Школа, в свою очередь, должна учитывать цели вуза (ориентация учащихся старших классов на поступление в данный конкретный вуз и пополнение ресурсов) и необходимые им ресурсы (доступ к аудитории старшеклассников и организационный ресурс).

Цель статьи: выявив основные подходы к системному взаимодействию школы и педагогического вуза, предложить модель, которая может быть реализована в условиях учебно-педагогического округа как современного объединения образовательных сил для решения задачи формирования готовности молодёжи к педагогической деятельности.

В современной отечественной научной литературе выделяются такие основные подходы к системному взаимодействию школы и педагогического вуза: ресурсный, компетентностный, сетевой. В основе ресурсного подхода лежит представление о том, что вуз обладает ресурсами (знания, специалисты высшей квалификации, современное оборудование), школа имеет свой ресурс (учителя, школьники, стремящиеся к самообразованию, практическая база в виде, например, начальной школы или дошкольного учреждения, входящего в состав образовательной организации). Естественно, что основным ресурсом в школе выступают учителя, имеющие колоссальный практический опыт. Системность достигается за счет взаимного доступа к ресурсам. При этом ресурсные центры на базе вуза для учителей школ обладают более мощной исследовательской базой.

Однако, как известно, устойчивость взаимодействия обеспечивается только пока есть ресурс, который можно передать.

Компетентностный подход ставит акцент на согласовании компетентностных моделей выпускника педагогического вуза и требований школы. Системность обеспечивается через участие работодателей в разработке образовательных программ. Однако школа не всегда встроена в процесс формирования компетенций — она лишь принимает их «на выходе».

Сетевой подход. Взаимодействие выстраивается как сеть равноправных узлов (школ и вузов, а также институтов последипломного образования, колледжей, дошкольных организаций). Системность обеспечивается через горизонтальные связи и координацию вокруг конкретного научно-педагогического проекта. Однако сети требуют постоянной энергии на поддержание связей и редко становятся устойчивыми без внешнего «сетевого фасилитатора».

Из приведенного можно сделать вывод, что ни один из подходов в чистом виде не обеспечивает системности. На наш взгляд, наиболее перспективным в контексте удержания механизма подготовки будущих педагогов, является понимание партнёрского взаимодействия школы (в лице профильных психолого-педагогических классов) и педагогического университета как экосистемы.

Концептуальная идея экосистемной модели взаимодействия профильных классов с педагогическим университетом основана на принципе «школа — университет — профессиональное сообщество» и предполагает создание единого образовательного пространства, в котором обучающийся проходит путь от педагогической пробы до осознанного выбора педагогической профессии и поступления в педагогический университет. При этом таким пространством выступает учебно-педагогический округ как важнейшее условие так называемого педагогического лифта молодого поколения, ибо стратегическая цель модели — формирование устойчивой системы ранней педагогической профилизации школьников через интеграцию ресурсов профильных классов и педагогического университета.

Анализ научной литературы, практик российских регионов и собственный опыт деятельности Донецкого государственного педагогического университета имени В. Шаталова позволил выделить шесть взаимосвязанных векторов. При этом каждый вектор имеет цель, основные механизмы и результат.

1. *Образовательный вектор.* Цель — обеспечение преемственности содержания школьного и университетского образования. Основные механизмы: профильные психолого-педагогические классы; университетские модули для школьников; элективные курсы; совместные образовательные программы; открытые лекции преподавателей университета; дистанционные образовательные платформы. Результат реализации задач вектора — развитие педагогических компетенций; повышение академической подготовки; готовность к обучению в вузе.

2. *Профессионально-ориентационный вектор.* Его цель – формирование устойчивой мотивации к педагогической деятельности. Основные механизмы: педагогические пробы; дни профессионального погружения; встречи с успешными педагогами; профессиональные мастер-классы; профориентационные интенсивы; карьерные маршруты школьников. Результат реализации вектора – осознанный выбор профессии; снижение риска профессионального самоопределения по случайному принципу.

3. *Научно-исследовательский вектор.* Цель – приобщение школьников к исследовательской культуре и её развитие в университете. Основные механизмы: школьные научные общества; исследовательские проекты под руководством преподавателей вуза; участие в конференциях; конкурсы исследовательских работ; проектные лаборатории. Результат: развитие исследовательских компетенций; формирование навыков научного мышления.

4. *Наставнический вектор.* Цель – создание системы сопровождения школьника на этапе профессионального самоопределения. Основные механизмы: многоуровневое наставничество: преподаватель университета → учитель; студент → школьник; молодой педагог → профильный класс; выпускник → обучающийся. Результат: индивидуальные образовательные траектории; развитие профессиональной идентичности.

5. *Социально-проектный вектор.* Цель – формирование опыта общественно значимой деятельности. Основные механизмы: волонтерские проекты; образовательные акции; работа с детьми младшего возраста; социальные инициативы; организация мероприятий. Результат: развитие лидерства; коммуникативные компетенции; гражданская ответственность.

6. *Цифровой вектор.* Цель – создание единой цифровой экосистемы взаимодействия. Основные механизмы: цифровое портфолио школьника; электронные образовательные курсы; онлайн-наставничество; цифровые кейсы; аналитические панели мониторинга. Результат: персонализация обучения; непрерывность сопровождения.

Организационная архитектура модели совпадает с организационной архитектурой учебно-педагогического округа и может быть представлена тремя уровнями управления:

1. Координационный совет (представители педагогического университета; администрации школ; органы управления образованием; работодатели; профессиональные сообщества). Функции совета – стратегическое планирование; координация ресурсов; мониторинг эффективности.

2. Операционный уровень (Центр педагогической профилизации на базе университета). Функции: разработка программ; методическое сопровождение; организация мероприятий; подготовка наставников.

3. Уровень реализации (профильные психолого-педагогические классы как основные площадки реализации модели). Участники: школьники; учителя; студенты; преподаватели университета; работодатели (администрация

функционирующих в учебно-педагогическом округе школ, колледжей, техникумов, дошкольных и внешкольных образовательных организаций, организаций детского отдыха).

Индикаторы эффективности многовекторной модели экосистемы партнёрского взаимодействия профильных классов и педагогического университета в учебно-педагогическом округе представлены как количественно (число профильных классов; количество участников; число совместных проектов; доля школьников, поступивших в педагогический университет; доля выпускников, пришедших работать в образовательные организации), так и качественно (уровень профессиональной мотивации; сформированность педагогических компетенций; удовлетворённость участников; уровень исследовательской активности; устойчивость партнёрских связей).

Особо подчеркнём, что ключевой инновационной особенностью модели является интеграция трёх контуров взаимодействия: вертикальный контур «школьник → студент → молодой педагог → педагог-наставник», горизонтальный контур «школа ↔ школа ↔ университет ↔ профессиональное сообщество» и цифровой контур «единая образовательная экосистема сопровождения». Модель реализует идею непрерывного движения обучающегося от школьного профиля к профессиональной педагогической карьере. В целом же в Донецком регионе формируется непрерывная система воспроизводства педагогических кадров, обеспечивающая раннее профессиональное самоопределение обучающихся, повышение качества педагогической подготовки и устойчивое развитие региональной системы образования. Об этом убедительно свидетельствует деятельность Донецкого учебно-педагогического округа, ядром которого выступает Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова (ДГПУ им. В. Шаталова).

Созданный на базе Горловского государственного педагогического института иностранных языков, ДГПУ им. В. Шаталова, прошел все этапы реализации представленной выше экосистемной модели взаимодействия профильных классов с педагогическим университетом: диагностико-проектировочный (анализ потребностей; отбор школ-партнёров для создания профильных психолого-педагогических классов; разработка дорожной карты реализации модели и т.д.); организационно-деятельностный (запуск вместе с Министерством образования и науки Донецкой Народной Республики профильных классов; организация наставничества; реализация совместных проектов школ и университета и т.д.). Рефлексивно-оценочный этап – постоянный мониторинг результатов; анализ эффективности; корректировка совместных программ; масштабирование практик.

Представленная модель внедрялась в условиях дистанционного обучения школьников и студентов, которые взаимодействовали преимущественно в цифровой среде. В ней школьники осваивали углублённые модули, участвовали в проектной деятельности и профориентационных активностях без физического

присутствия на территории университета. Для школ и университета важно было сохранить качество профильной подготовки и эффект «погружения в вузовскую среду» за счёт продуманных онлайн-форматов, цифровых ресурсов и постоянной обратной связи. Углублённая предметная подготовка, знакомство с вузовской методикой, формирование навыков самоорганизации и цифровой грамотности походили через удалённое подключение к реальному оборудованию вуза, что позволяло проводить защиту результатов в формате онлайн-конференции, накапливать опыт решения реальных педагогических задач, развивать soft skills.

Регулярные онлайн-лекции и семинары от преподавателей университета по профильным темам, дополненные групповыми тьюториалами со студентами-волонтёрами; такие механизмы как дискуссионные сессии после лекций; индивидуальные консультации через видеосвязь, периодические рефлексивные встречи, разборы кейсов с тьюторами и защита мини-докладов способствовали тесному взаимодействию старшеклассников и студентов. Педагогическим эффектом было расширение кругозора, погружение в академическую культуру, снижение тревожности перед вузом, развитие навыков научной коммуникации.

Другие педагогические эффекты внедрения экосистемной взаимодействия профильных классов с педагогическим университетом в Донецком учебно-педагогическом округе проявлялись в: ранней предметной специализации, знакомстве с вузовской культурой, снижением «разрыва» между школой и вузом; практико-ориентированностью, развитием исследовательских умений, формированием портфолио достижений, повышением качества предметной подготовки, адресной поддержкой мотивированных школьников. Также у школьников – будущих педагогов был сформирован опыт решения «живых» задач, навыки командной работы, развитые соревновательные компетенции. Расширение образовательных траекторий, осознанный выбор профессии, основанный на раннем опыте профессиональной деятельности, способствовали формированию педагогической идентичности, снижению «отсева» на первых курсах университета.

Говоря о цифровом контексте образовательной экосистемы, когда взаимодействие идёт преимущественно в цифровой среде: онлайн-курсы, вебинары, проектные платформы, цифровые портфолио и т.д. В свою очередь, IT-служба университета, преподаватели вуза и школьные учителя, тьюторы-студенты обеспечивали успех реализации модели многовекторной экосистемы партнёрского взаимодействия профильных классов и педагогического университета.

В целом, критериями эффективности реализации модели в дистанционном формате следует считать: доступность(географическая и временная свобода, возможность асинхронного освоения части контента), качество предметной подготовки (рост результатов по профильным предметам, успехи в олимпиадах и конкурсах), вовлечённость(активность на платформе (посещаемость, выполнение заданий), участие в проектных и олимпиадных активностях), профориентационный

эффект (осведомлённость о профессии учителя и университете, осознанность выбора, снижение оттока из университета), устойчивость партнёрства (регулярность мероприятий, расширение форматов, рост числа участников, положительные отзывы учителей и преподавателей университета).

Дальнейшего изучения требуют вопросы возможные риски внедрения модели и способы их минимизации, инфраструктурные и организационные условия для успешной реализации (например, коррекция цифровой среды; нормативно-правовая база, регламентирующая зачёты результатов; кадровое обеспечение, учебно-методическое обеспечение, связанное с цифровыми учебными планами и рабочими программами, адаптированные под вузовскую и школьную аудиторию, банк проектных задач, критерии оценивания, цифровые портфолио и система сопровождения индивидуальные образовательные маршруты, регулярные точки обратной связи, психологическая поддержка, техническая помощь).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфимов, В. Н. Педагогический университет в системе поддержки одаренных детей / В. Н. Алфимов // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции (г. Евпатория, 24-25 апреля 2025 г.). Часть 1. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. – Электрон. дан. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. – Электрон. версия. – 302 с. – С. 212-223.
2. Байбородова, Л. В. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников: монография / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. – 282 с. (От школьника до учителя...).
3. Груздев, М. В. Непрерывное педагогическое образование: методология, теория и практика развития / М. В. Груздев // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2023. – Т.21 № 3. – С. 28-41.
4. Логинова, А. Н. Региональный сегмент деятельности психолого-педагогических классов (групп) / А. Н. Логинова // Академический вестник. Вестник СПб АППО. – 2023. – № 4. – С.99-105.
5. Кочетова, С.А. Роль педагогического университета в региональной системе поддержки одаренных детей и студентов на примере Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова) / С. А. Кочетова // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (Евпатория, 24-25 апреля 2025 г.). Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. С. 260-268.
6. Кочетова, С.А. К вопросу о разработке и практической реализации региональной модели формирования психолого-педагогической составляющей гражданско-патриотической идентичности при работе со студентами вуза и молодыми педагогами новых субъектов российской федерации / С. А. Кочетова // Векторы педагогического образования: электронный научно- методический журнал педагогического профиля (ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»; г. Горловка, ДНР, РФ). 2025. Вып. 5. – URL: <https://cx41761.tmweb.ru/index.php/component/k2/item/6324>- (дата обращения: 10.06.2026). ISSN: 3034–2848
7. Кочетова, С. А. Наставничество как инструмент взаимодействия педагогического университета и профильных психолого-педагогических классов в системе работы с

педагогически одарёнными студентами и школьниками / С. А. Кочетова // Векторы педагогического образования: электронный научно-методический журнал педагогического профиля (ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»; г. Горловка, ДНР, РФ). 2025. Вып. 5. URL: <https://cx41761.tmweb.ru/index.php/component/k2/item/6324>- (дата обращения: 09.06.2026).

8. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. – Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с. : ил.

9. Постановление Правительства Российской Федерации от 28.12.2022 № 16029 п-П8 «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_420869. (Дата обращения 24.05.2026).

10. Цифровое сопровождение воспитательного процесса в условиях дистанционного обучения // Moluch.ru. 2021. № 398. – URL: <https://moluch.ru/archive/398/88146> (дата обращения: 10.05.2026).

11. Шигабетдинова, Г. М. Партнёрство как конструктивное взаимодействие: теоретическая экспозиция проблемы / Г. М. Шигабетдинова // Фундаментальные исследования. 2014. № 3-1. С. 193-196; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33611> (дата обращения: 21.02.2026).

Проблемы семейной педагогики образования

УДК 37.018.26

ORCID: 0009-0005-5685-9812

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЯМИ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ С ДЕФЕКТАМИ РЕЧИ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Гайдаржиева Екатерина Александровна,
аспирант кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»,
г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: egaidarzhieva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профессиональной деятельности учителя-логопеда в работе с одарёнными детьми, имеющими нарушения речи. Анализируются основные компетенции, необходимые специалисту для эффективного взаимодействия с детьми данной категории, включая диагностические, коррекционно-педагогические, коммуникативные, психолого-педагогические, исследовательские и управленческие компетенции. Особое внимание уделяется вопросам взаимодействия учителя-логопеда с родителями одарённых детей и значению сотрудничества семьи и специалиста в коррекционно-развивающем процессе. Подчёркивается важность формирования профессиональной компетентности учителя-логопеда в условиях современной образовательной среды и индивидуализации сопровождения ребёнка. Сделан вывод о том, что комплексный компетентностный подход способствует более эффективной коррекции речевых нарушений и созданию условий для полноценного развития интеллектуального и творческого потенциала одарённых детей.

Ключевые слова: взаимодействие, учитель-логопед, нарушение речи, одарённость, компетентностный подход.

INTERACTION OF A SPEECH THERAPIST TEACHER WITH FAMILIES OF GIFTED CHILDREN HAVING SPEECH DISORDERS: A COMPETENCY-BASED APPROACH

Gaidarzhieva Ekaterina Alexandrovna,
postgraduate student of the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov”,
Gorlovka, DPR, Russian Federation,
e-mail: egaidarzhieva@yandex.ru

Abstract. the article examines the features of the professional activity of a speech therapist teacher in working with gifted children with speech disorders. The paper analyzes the key competencies required for effective interaction with children of this category, including diagnostic, corrective-pedagogical, communicative, psychological-pedagogical, research, and managerial competencies. Special attention is paid to the interaction between the speech therapist teacher and the

parents of gifted children, as well as to the importance of cooperation between the family and the specialist in the correctional and developmental process. The study emphasizes the importance of developing the professional competence of a speech therapist teacher within the modern educational environment and the individualization of child support. It is concluded that a comprehensive competency-based approach contributes to more effective correction of speech disorders and creates conditions for the full development of the intellectual and creative potential of gifted children.

Keywords: interaction, speech therapist teacher, speech issue, giftedness, competency-based approach.

Научное сообщество обращает внимание на проблему комплексного сопровождения детей с нарушениями речи. Речевая патология оказывает влияние не только на коммуникативную деятельность ребёнка, но и на его познавательное, эмоциональное и социальное развитие. Нарушения речи могут затруднять процесс обучения, снижать уровень социальной адаптации ребёнка и оказывать влияние на формирование его личности в целом. В связи с этим возрастает значимость профессиональной деятельности учителя-логопеда, который выступает не только специалистом по коррекции речевых нарушений, но и участником междисциплинарного взаимодействия, направленного на создание благоприятных условий для полноценного развития ребёнка.

Значимость деятельности учителя-логопеда существенно возрастает, когда проблемы с речью возникают у одарённых детей. Для начала стоит объяснить, что именно является одарённостью и как она может проявляться. Этот термин обозначает «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [8, с. 39]. На данном этапе довольно трудно однозначно обозначить, насколько часто одарённость встречается у детей. Основная сложность заключается в том, что у исследователей нет консенсуса по поводу методологии определения одарённости. В научной сфере встречаются две противоположные точки зрения: одни учёные утверждают, что все дети являются одарёнными в определённой степени, а другие заявляют, что одарённость встречается крайне редко [5; 6].

Несмотря на отсутствие единой методологии, понятие одарённости можно назвать достаточно хорошо изученным. Среди исследователей, которые внесли вклад в изучение этой проблемы, можно выделить Д. Б. Богоявленскую, А. И. Савенкова, В. Д. Шадрикова, Л. В. Венгера, А. М. Матюшкина и других [10]. Многочисленные работы учёных позволяют утверждать, что одарённость детей дошкольного возраста может проявляться в различных сферах: интеллектуальные способности, творчество, лидерство и спортивная деятельность [8]. Учёные утверждают, что наличие успехов в одной из этих сфер позволяет утверждать, что ребёнок является одарённым.

Актуальность изучения выбранной проблемы обуславливается не только вниманием отечественных учёных. Стоит отметить, что воспитание одарённых занимает важное место в государственной политике Российской Федерации. На

это указывает то, что указанная тема затрагивается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО). Этот официальный документ определяет одну из приоритетных задач для государства, в целом, и для учителя-логопеда, в частности – сохранение и поддержка индивидуальности ребёнка, развитие его индивидуальных способностей и творческого потенциала [7]. Это определение включает в себя создание условий для выявления, поддержки и развития одарённости в соответствии с индивидуальными особенностями детей.

Важно отметить, что достижение определённых успехов в одной или нескольких сферах не означает, что у ребёнка не может быть проблем с речью. Практика показывает, что такие ситуации встречаются довольно часто. В этих случаях учитель-логопед вынужден сталкиваться с необходимостью учитывать не только особенности речевого развития ребёнка, но и специфику его интеллектуального, эмоционального и творческого потенциала. Одарённые дети нередко характеризуются высоким уровнем познавательной активности, нестандартным мышлением, развитым воображением и другими характеристиками, что требует особого подхода к организации коррекционно-развивающей работы. Необходимо учитывать, что наличие речевых нарушений может препятствовать полноценной реализации способностей ребёнка, затруднять процесс самовыражения, общения и успешной социализации.

Сложность работы заключается также в том, что речевые трудности у одарённых детей нередко остаются недостаточно заметными на фоне их высоких достижений. В ряде случаев окружающие сосредотачивают внимание преимущественно на выдающихся способностях ребёнка, вследствие чего проблемы речевого развития могут восприниматься как второстепенные. Однако несвоевременное выявление и коррекция речевых нарушений способны привести к возникновению эмоционального напряжения, снижению учебной мотивации, трудностям коммуникации и внутренним противоречиям, связанным с невозможностью в полной мере реализовать собственный потенциал.

В этой связи деятельность учителя-логопеда приобретает особую значимость как фактор поддержки гармоничного развития одарённого ребёнка. Специалисту важно создавать условия, при которых коррекционная работа будет сочетаться с сохранением и развитием интеллектуальных и творческих способностей ребёнка [9, с. 174]. Такой подход предполагает ориентацию не только на преодоление речевых трудностей, но и на обеспечение психологического комфорта, поддержание познавательного интереса и формирование благоприятной среды для раскрытия индивидуальных возможностей ребёнка.

Целью нашего исследования является выявление и теоретическое обоснование совокупности профессиональных компетенций учителя-логопеда, необходимых для эффективного психолого-педагогического и коррекционно-развивающего сопровождения одарённых детей с дефектами речи, а также

определение их значение в организации продуктивного взаимодействия с семьями воспитанников.

Современная образовательная среда предъявляет к деятельности учителя-логопеда всё более высокие требования. Специалисту необходимо учитывать изменения в системе образования, внедрение инклюзивных практик, разнообразие образовательных потребностей детей и необходимость индивидуализации коррекционно-развивающей работы. Эффективность логопедической помощи во многом определяется способностью специалиста гибко реагировать на возникающие педагогические ситуации, взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса и обеспечивать непрерывность сопровождения ребёнка. В условиях модернизации образования деятельность учителя-логопеда приобретает комплексный и многоаспектный характер, выходящий за рамки исключительно коррекции речевых нарушений.

Специалисту необходимо обладать совокупностью профессиональных знаний, умений, личностных качеств и практического опыта, необходимых для эффективного выполнения профессиональной деятельности. Под компетенциями понимаются интегративные характеристики личности специалиста, позволяющие ему успешно решать профессиональные задачи в различных педагогических ситуациях. Компетентностный подход рассматривается как один из приоритетных ориентиров современного образования, поскольку он направлен не только на усвоение теоретических знаний, но и на развитие способности применять их в практической деятельности.

В деятельности учителя-логопеда компетенции охватывают широкий спектр профессиональных аспектов и обеспечивают готовность специалиста к работе в условиях постоянно изменяющейся образовательной среды. Значение компетентностного подхода обусловлено также необходимостью повышения качества коррекционно-педагогической помощи детям с речевыми нарушениями и совершенствования взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса [9, с. 177]. Формирование профессиональной компетентности учителя-логопеда является важным условием успешной реализации коррекционно-развивающей деятельности, направленной на поддержку ребёнка, а также создание условий для его полноценной социализации и развития.

При использовании компетентностного подхода к деятельности учителя-логопеда важно понимать, что специалисты должны обладать широким набором умений, навыков и знаний. Их можно условно разделить на две группы, в зависимости от того, с кем взаимодействует учитель-логопед в конкретный период времени. Стоит отметить, что специалисту требуются определённые компетенции для работы с детьми и их родителями. Именно по этой причине данную статью можно условно разделить на две части. Первая из них будет

посвящена компетенциям, необходимым для работы с детьми, а вторая – сфокусируется на взаимодействии между учителем-логопедом и родителями.

В первую очередь нужно обратить внимание на то, что проблема взаимодействия педагога и семьи ребёнка дошкольного возраста является хорошо изученной в отечественной науке. Этому явлению были посвящены многочисленные труды Л. А. Венгера, Т. Н. Дороновой, Т. И. Бабаевой, Е. П. Арнаутовой и других экспертов. На основании изученных сведений можно сделать выводы о том, какой компетентностью должен обладать учитель-логопед для эффективной работы с одарёнными детьми с нарушениями речи. Как было сказано выше, такие дети одновременно обладают высоким интеллектуальным или творческим потенциалом и определёнными трудностями речевого развития, что делает коррекционно-педагогическую деятельность особенно сложной. Специалисту важно учитывать, что одарённость и речевые нарушения могут проявляться одновременно, оказывая взаимное влияние на развитие ребёнка. По этой причине учитель-логопед должен обладать различными компетенциями, чтобы определять сильные стороны детей и помогать им справляться с логопедическими трудностями.

Одной из ключевых является диагностическая компетенция. Учителю-логопеду необходимо уметь своевременно выявлять особенности речевого развития ребёнка и отличать проявления речевых нарушений от возрастных, эмоциональных или индивидуально-психологических особенностей. Это особенно важно, поскольку высокий уровень интеллектуального развития ребёнка нередко компенсирует отдельные речевые трудности. В частности, специалист должен уметь проводить комплексный анализ речевого и общего развития ребёнка, учитывать специфику его мышления, темп усвоения информации, особенности памяти, внимания и коммуникативного поведения [2, с. 308].

Не менее значимой является коррекционно-педагогическая компетенция. Работа с одарёнными детьми требует гибкого подхода к организации учебного процесса, адаптации методов и содержания работы с учётом особенностей ребёнка. Традиционные формы обучения могут вызывать у таких детей потерю интереса и снижение мотивации, поэтому учителю-логопеду важно уметь создавать развивающую образовательную среду, которая будет стимулировать интеллектуальную инициативу и творческое мышление [11, с. 132]. Специалистам необходимо помнить, что коррекционная работа должна быть направлена не только на устранение логопедических дефектов, но и на поддержание познавательной активности и стремления ребёнка к самореализации.

Одарённые дети с нарушениями речи нередко отличаются повышенной эмоциональной чувствительностью, склонностью к внутренним переживаниям, тревожности или неуверенности в себе, особенно в ситуациях общения и публичного высказывания. По этой причине особую роль также играет

психолого-педагогическая компетенция. Учителю-логопеду необходимо понимать психологические особенности таких детей, уметь выстраивать доверительные отношения с ними, поддерживать эмоциональное благополучие ребёнка и формировать у него положительное отношение к собственной личности [11, с. 133].

Также не стоит преуменьшать важность коммуникации. Учителю-логопед должен уметь эффективно взаимодействовать с ребёнком, учитывать особенности его речевого и эмоционального состояния, поддерживать конструктивный диалог и создавать условия для свободного самовыражения. Поэтому важное значение имеет коммуникативная компетенция. Одарённые дети часто стремятся к интеллектуальному партнёрству, задают большое количество вопросов, проявляют самостоятельность в суждениях и чувствительность к стилю общения взрослого. Поэтому специалисту важно выстраивать взаимодействие на основе уважения, сотрудничества и поддержки инициативы ребёнка [1, с. 17].

Кроме того, современный учитель-логопед должен обладать исследовательской и рефлексивной компетенциями. Работа с одарёнными детьми с нарушениями речи требует постоянного анализа эффективности применяемых методов, поиска новых подходов и готовности к профессиональному саморазвитию. Специалисту необходимо критически оценивать результаты собственной деятельности, изучать современные научные исследования, внедрять инновационные технологии и адаптировать их к индивидуальным особенностям ребёнка. Это позволяет сделать коррекционно-развивающий процесс более эффективным и ориентированным на гармоничное развитие личности одарённого ребёнка.

Особое значение в деятельности учителя-логопеда при работе с одарёнными детьми, имеющими нарушения речи, приобретает управленческая компетенция. Современный специалист должен уметь не только организовывать коррекционно-развивающий процесс, но и эффективно координировать различные направления работы, связанные с сопровождением ребёнка. Это связано с тем, что развитие одарённого ребёнка требует комплексного подхода, включающего взаимодействие с педагогами, психологами, родителями и другими специалистами образовательной организации.

Управленческая компетенция проявляется в способности учителя-логопеда планировать коррекционную деятельность, определять её цели и задачи, прогнозировать результаты работы и выбирать наиболее эффективные способы их достижения [3, с. 48]. Специалисту важно грамотно организовывать образовательный процесс с учётом индивидуальных особенностей ребёнка, сочетая коррекционные задачи с необходимостью поддержания и развития его интеллектуального и творческого потенциала.

Не менее важным направлением профессиональной деятельности учителя-логопеда является работа с родителями. Эффективность коррекционно-

развивающего процесса во многом зависит от того, насколько активно семья включена в этот процесс. В случае одарённых детей данное взаимодействие приобретает особую значимость, поскольку родители часто сосредотачивают основное внимание на развитии интеллектуальных или творческих способностей ребёнка, недооценивая влияние речевых нарушений на его эмоциональное состояние и общее благополучие. В связи с этим учителю-логопеду необходим широкий спектр профессиональных компетенций, позволяющих выстраивать продуктивное сотрудничество с семьёй.

Применение нижеуказанных компетенций необходимо для того, чтобы побудить родителей принимать активное участие в развитии своего ребёнка. Достижение указанного результата возможно, если учитель-логопед может выстраивать доверительные и продуктивные отношения с родителями. Родители одарённых детей нередко отличаются высокой вовлечённостью в образовательный процесс, эмоциональной чувствительностью к вопросам развития ребёнка и повышенными ожиданиями относительно его достижений. Однако профессиональная практика показывает, что случаются и такие ситуации, когда родители не принимают должного участия в коррекционной работе [1, с. 18]. В любом из этих случаев специалисту необходимо проявлять тактичность и уважение, избегая категоричности и формального подхода.

Также родители одарённых детей с нарушениями речи могут испытывать тревожность, внутренние противоречия или чувство растерянности, связанное с сочетанием высокого потенциала ребёнка и наличием определённых трудностей развития [4, с. 692]. В некоторых случаях родители склонны отрицать наличие речевых нарушений, опасаясь, что это может повлиять на восприятие ребёнка окружающими. Поэтому учителю-логопеду важно понимать психологическое состояние семьи, учитывать эмоциональные особенности родителей и выстраивать взаимодействие таким образом, чтобы поддерживать атмосферу сотрудничества и взаимного доверия. Такой результат возможен благодаря психолого-педагогической компетенции.

Особую роль в этом процессе играет консультативная деятельность. Учитель-логопед должен быть готов оказывать родителям профессиональную помощь в вопросах речевого и общего развития ребёнка, объяснять особенности нарушений и значение коррекционной поддержки. Основная цель – сделать так, чтобы родители чётко понимали, каким образом речевые трудности могут влиять на обучение, общение и дальнейшую жизнь одарённого ребёнка. Консультативная деятельность способствует формированию у семьи адекватного представления о возможностях ребёнка и необходимости систематической совместной работы [4, с. 690].

Кроме того, современному учителю-логопеду необходима рефлексивная компетенция. Она предполагает способность анализировать результаты взаимодействия с семьёй, оценивать эффективность выбранных форм сотрудничества и корректировать собственную профессиональную

деятельность. Работа с родителями требует гибкости, эмоциональной устойчивости и готовности к постоянному профессиональному развитию. Специалисту важно учитывать индивидуальные особенности каждой семьи, уровень её педагогической культуры, отношение к проблеме ребёнка и степень вовлечённости в коррекционный процесс [3, с. 49]. Это позволяет выстраивать более эффективное взаимодействие и создавать условия для полноценного развития одарённого ребёнка с нарушениями речи.

Представленная теоретическая информация показывает, что деятельность современного учителя-логопеда приобретает комплексный и многоаспектный характер. Специалисту необходимо учитывать не только особенности речевого развития ребёнка, но и специфику его интеллектуального, эмоционального и личностного потенциала. Сочетание одарённости и речевых нарушений создаёт особые условия, при которых традиционные подходы к коррекционно-развивающей работе оказываются недостаточными. Это требует от учителя-логопеда высокого уровня профессиональной подготовки, гибкости мышления и способности адаптировать собственную деятельность в соответствии с индивидуальными потребностями ребёнка.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что эффективность логопедической помощи напрямую зависит от того, какими профессиональными компетенциями обладает специалист. Компетентностный подход в данном случае выступает важным условием повышения качества коррекционно-педагогической деятельности и обеспечения индивидуализации образовательного процесса. Также было установлено, что именно определённые компетенции помогают учителю-логопеду выстраивать продуктивно взаимодействие с семьёй ребёнка. Родители одарённых детей с нарушениями речи играют важную роль в коррекционно-развивающем процессе, поскольку именно семья оказывает существенное влияние на эмоциональное состояние ребёнка, формирование его самооценки, отношение к собственным трудностям и мотивацию к преодолению речевых нарушений. В связи с этим профессиональная деятельность учителя-логопеда выходит за рамки исключительно работы с ребёнком и предполагает организацию продуктивного сотрудничества с родителями, основанного на доверии, поддержке и совместной ответственности за результаты коррекционной работы.

Следовательно, современный учитель-логопед должен быть готов к реализации многоуровневого профессионального взаимодействия как с ребёнком, так и с его родителями. Формирование и развитие профессиональных компетенций специалиста становятся необходимым условием эффективной коррекционно-развивающей помощи одарённым детям с нарушениями речи. Именно комплексный, компетентностный подход позволяет обеспечить гармоничное развитие ребёнка, создать благоприятные условия для его социализации и способствовать полноценной реализации его интеллектуального и творческого потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биба, А. Г. Развитие у будущих логопедов компетенции в коммуникации с участниками коррекционно-образовательного процесса / А. Г. Биба // Педагогический вестник. – 2025. – N 41. – С. 16–18.
2. Болтакова, Н. И. Формирование профессиональных компетенций будущего логопеда / Н. И. Болтакова // Филология и культура. – 2011. – N 26. – С. 307–310.
3. Ворошилова, Е. Л. Актуальные проблемы развития профессиональных компетенций учителей-логопедов в системе дополнительного профессионального образования / Е. Л. Ворошилова, Т. В. Кошечкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – N 8. – С. 44–52.
4. Горская, Н. П. Содержание профессиональной компетенции учителя-логопеда / Н. П. Горская // Аллея науки. – 2017. – N 15. – С. 690–693.
5. Дьяченко, О. М. Одарённый ребёнок / О. М. Дьяченко, А. И. Булычева. – Москва : Международный образовательный и психологический колледж, 1997. – 140 с.
6. Лейтес, Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – Москва, Воронеж : МОДЭК, 1997. – 478 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/76814544/paragraph/1:0> (дата обращения: 28.05.2026).
8. Новикова, Г. П. Научные проблемы развития одарённости и способностей у детей дошкольного возраста / Г. П. Новикова // Современное дошкольное образование. – 2016. – N 1 (63). – С. 38–45.
9. Нурланова, А. Н. Формирование общепрофессиональных и специальных компетенций у будущих студентов-логопедов / А. Н. Нурланова // Тенденции устойчивого развития образования в условиях глобализации. – 2023. – С. 174–177.
10. Рабочая концепция одарённости / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский [и др.]. – Москва : Министерство образования Российской Федерации, 2003. – 94 с.
11. Криницына, О. П. Формирование профессиональной компетенции учителя-логопеда как интегративное качество личности / О. Н. Тверская, О. П. Криницына // Специальное образование. – 2016. – С. 132–136.

УДК 316.722 (347)

ORCID: 0000-0003-1398-1832

РОДИТЕЛИ «ПОКОЛЕНИЯ KZ» О ПРОБЛЕМАХ И ТРУДНОСТЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Тесленко Александр Николаевич,

действительный член (академик) Академии педагогических наук Казахстана,
Международной академии ювенологии, доктор педагогических наук (РК), доктор
социологических наук (РФ), профессор Кокшетауского университета
им. Абая Мырзахметова,
Казахстан,
e-mail: teslan@rambler.ru

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения проблемы современного родительства в условиях модернизации общественного сознания и

трансформации традиционной модели родительства. Опираясь на современную теорию поколений, автор анализирует актуальные проблемы и трудности семейного воспитания. В статье представлены данные интернет-опроса на базе Google Form (n=125). Полученные данные проанализированы в зависимости от возраста детей (дошкольный, младший школьный, подростковый) и родителей, выделены кластерные подгруппы внутри «поколения KZ»: родители в возрасте 20-29 лет (зумеры) и 30-40 лет (миллениалы). Анализ данных показывает, как определённые различия на уровне воспитательных практик, стратегии и тактики детско-родительских отношений, так и общие трудности и проблемы: низкий уровень психолого-педагогической компетенции в вопросах воспитания и развития ребенка, проблемы ментального здоровья (депрессии, истерики, тревожность), риски киберсоциализации ребенка, трудности взаимопонимания и коммуникации с ним, родительского контроля. В качестве вывода можно констатировать, что идеология родительства «поколения KZ» сегодня формируется вокруг представлений о благополучии ребёнка, которое включает не только физическое и материальное благополучие, но и качество детско-родительских отношений.

Ключевые слова: поколение KZ, родители-зумеры, родители-миллениалы, семейное воспитание, трудности в семейном воспитании, проблемы семейного воспитания, модели родительства.

THE "GENERATION KZ" PARENTS ABOUT THE PROBLEMS AND CHALLENGES OF FAMILY EDUCATION

Aleksandr N. Teslenko,

Full Member (Academician) of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, International
Academy of Juvenile Studies, Doctor of Pedagogical Sciences (RK), Doctor of Sociological
Sciences (RF), Professor at the
Abay Myrzakhmetov Kokshetau University,
Kazakhstan,

e-mail: teslan@rambler.ru

Abstract. The relevance of this article stems from the need to study the problem of modern parenting in the context of modernizing public consciousness and the transformation of the traditional parenting model. Drawing on modern generational theory, the author analyzes current issues and challenges in family education. The article presents data from an online survey using Google Form (n=125). The data obtained were analyzed based on the age of the children (preschool, primary school, and adolescent) and parents, identifying cluster subgroups within the "KZ generation": parents aged 20-29 (zoomers) and 30-40 (millennials). Data analysis reveals distinct differences in parenting practices, strategies, and tactics of parent-child relationships, as well as common challenges and problems: low levels of psychological and pedagogical competence in matters of child upbringing and development, mental health issues (depression, tantrums, anxiety), risks of cybersocialization, difficulties in understanding and communicating with children, and parental control. In conclusion, it can be concluded that the parenting ideology of "Generation KZ" is currently shaped by notions of child well-being, which includes not only physical and material well-being but also the quality of parent-child relationships.

Keywords: generation KZ, zoomer parents, millennial parents, family education, challenges in family education, family education problems, parenting models.

Введение. За тысячелетнюю историю человечества сформировалось устойчивое представление о семье как ведущем институте воспитания

ребенка, закладывающий основы личности ребенка, обеспечивающем не только формирование его жизненных целей и ценностей, но и интеграцию личности в систему общественных отношений. Более того, каждая семья выстраивает свою специфическую систему воспитания, конструируемая на основе личностного опыта родителей по «образцу и подобию» своего детства, конкретных специфических факторов семейного воспитания (этнокультурных, социально-экономических, морально-нравственных и др.). Однако в условиях цифрового общества, перманентной модернизации всех сторон общественной жизни, ускоряющих их темп и масштаб, происходит прерывание преемственности воспитательных моделей предшествующих поколений. В рамках семейного воспитания данный разрыв связан с неэффективностью опыта собственного детства, отличающегося от содержания жизни современного ребенка, требуют изменения подходов к семейному воспитанию детей.

В казахстанском педагогическом сообществе о проблеме разрыва преемственности поколений заговорили с появлением новой демографической когорты казахстанцев, которую мы достаточно условно назовем – «поколение KZ» – молодые люди, родившиеся начиная с конца XX века по 2022 год, «жившие в условиях социально-экономической и политической стабильности, развившие сильную потребительскую культуру и либеральное мышление» [14]. Эти 51% населения Казахстана имеют иную ценностную картину мира, что безусловно сказывается на их взглядах на воспитание, в том числе в семье.

В XX веке сложился социоцентрический подход, рассматривающий поколение как большую социально-демографическую группу, социальную страту – главный фактор динамики исторического развития и инструмент ее интерпретации [3]. Однако, более широкое распространение теория поколений получила в конце XX века после публикации классических уже работ американских ученых Нейла Хоува (Neil Howe) и Уильяма Штрауса (William Strauss), предложивших оперировать не возрастными параметрами, а глубинными ценностями той или иной эпохи. В процессе первичной социализации люди, родившиеся в определенных исторических условиях (в среднем около 15-20 лет), вырабатывают общие жизненные ценности и социально-психологические особенности, которые могут сохраняться на всю оставшуюся жизнь и определять поведение поколения [12].

Первоначально теория строилась исключительно на материале изучения американского общества, позднее ее основные положения стали использоваться и для анализа поколенческих процессов в других странах,

в том числе на постсоветском пространстве, например, концепция RuGenerations исследовательской группы Евгения Шамис [6]. Правда, здесь водораздел между поколениями был смещен на 5-10 лет по сравнению с США, что связано с более серьезными последствиями Второй мировой войны, более поздними социальными изменениями, в том числе в институте семьи и системе воспитания, а также со временем и скоростью проникновения Интернета (табл. 1).

Таблица 1

Теория поколений Нейла Хоува (<i>Neil Howe</i>) и Уильяма Штрауса (<i>William Strauss</i>)	Теория поколений Евгения Шамис (RuGenerations)
1. Поколение Строителей (GI) или Великое поколение, рожденные с 1900 по 1923 г. 2. «Молчаливое поколение», рожденные в 1924-1943 гг. 3. Поколение Беби-бумеров, люди, рожденные с 1943 по 1960 год 4. Поколение «X»; люди, рожденные в 1961 – 1968 гг. 5. Поколение «Y»; люди, рожденные в 1969–1982 гг. 6. Поколение Z или «центениалы»/Homeland Generation , рожденные в 2000-2010 гг.	1. Победители / строители, люди, рожденные в 1903–1923 гг. 2. Молчаливое поколение, люди, рожденные в 1923–1943 гг. 3. Беби-бумеры, люди, рожденные в 1944–1963 гг. 4. Поколение X, люди, рожденные в 1964–1984 гг. 5. Миллениумы (Y), люди, рожденные в 1985–2003 гг. 6. Центениалы (Z), люди, рожденные в 2004–2024 гг.

Не смотря на культурно-историческую близость России и Казахстана RuGenerations не может быть использована для анализа «поколения KZ» не только в связи с особенностями сознания, менталитета и культурной идентификации молодых казахстанцев, но и спецификой постсоветского развития страны.

Поколенческий анализ социально-психологических черт и ценностных установок современных родителей показывает на сколько они взаимосвязаны со спецификой детско-родительских отношений и семейного воспитания «поколения KZ».

Таблица 2

Архитектура семейного воспитания в разрезе поколений

Поколение	Ключевые события	Базовые установки и ценности	Характерные черты семейного воспитания
-----------	------------------	------------------------------	--

Бумеры / беби-бумеры 1944–1963 гг.	Послевоенный бум рождаемости. Первый спутник и полет человека в космос. Холодная война. Бурное развитие телевидения. Перестройка.	Психология победителей. Семья. Работа. Карьера. Традиционные роли. Патриотизм. Долг. Коллектив. Стабильность.	Традиционные гендерные роли в семье. Достижение высокого статуса и материального достатка. Строгие стандарты порядка и чистоты. Накопления «на черный день». Гиперопека, мелочная забота. Воспитание в духе коллективизма и заботы о детях в любом возрасте. Основной метод воспитания – дисциплинарные практики, морализаторство, личный пример.
Поколение X 1964 – 1984 гг.	Холодная война Эпоха «застоя» Война в Афганистане Перестройка Распространение СПИД Распад СССР Появление IT- техно-логий, интернета Эпоха MTV	Независимость Самодостаточность Самостоятельность Самореализация Скептицизм Прагматизм Семья Друзья	Балансирование между заботой о родителях (бумерах) и поддержкой детей- зумеров Консервативная стратегия семейных накоплений Воспитание с акцентом на развития самостоятельности у ребенка Основной метод воспитания – обучение, наставления, дисциплинарные

			практика, типа наказания «углом»
Миллениалы / поколение Y 1985 – 2000 гг.	Распад СССР Становление независимости РК Экономические реформы Глобализация Развитие интернета и мобильных технологий	Жизненный успех Самовыражение Гедонизм Образование	Баланс между работой и личной жизнью Осмысленность брака Равноправие гендерных ролей Рисковая стратегия семейных накоплений (кредиты, скрипты и т.п.) Зацикленность на домашнем комфорте и потреблении Воспитание, основанное на вовлеченности в жизнь своих детей, однако большая ориентация поколения на карьеру иногда приводит к появлению феномена «социального сиротства».
Зумеры / поколение Z 2001 – 2022 гг.	Бум социальных сетей. Развитие сетевой торговли. Появление IT-техно-логий и искусственного интеллекта. Пандемия COVID-19. Эпоха TikTok.	Индивидуализм. Эмоциональная уязвимость. Толерантность. Внимание к экологии и ментальному здоровью. Неприятие авторитарности.	Отложенный брак и рождение детей. Ответственное родительство. Партнерская модель семьи. Привычка к комфортной жизни. Легкое расставание с деньгами. Воспитание на базе «здорового эгоизма»

		Стремление к быстрым результатам. Безопасность.	и «мягкого» родительства. Либеральная модель семейного воспитания, привитие детям ценности собственных желаний, свободы выбора и здорового эгоизма вместо ценностей «долженствования». Цифровая осознанность – здорового отношения к гаджетам и информации.
Поколение Альфа С 2023 г.	Развитие виртуальной реальности, ИИ	ещё формируются	ещё формируются

«Поколение KZ» структурно неоднородно и условно его можно разделить на две поколенческие когорты – миллениалов /Y и центениалов /Z (согласно теории Хоува-Штрауса) [4]. Если первоначально исследователи считали, что родившееся с 1987 года и до первого десятилетия XXI века составляют одно поколение Millennials (Миллениалы), то сегодня в научном дискурсе существует четкая дифференциация поколения Y (в узком смысле Millennials) и поколение Z. Зумеры – социально-демографическая когорта, которая продемонстрировала отличные от поколения Y ценностные ориентации и социально-психологические черты, что отразилось в синонимичных вариациях поколения, предложенных разными авторами: Post-Millennials, Homeland Generation, iGeneration (iGen), Gen Tech, Gen Wii, Net Gen, Digital Natives и Plurals [11].

Применительно к условиям первичной социализации казахстанской молодежи возрастные границы «поколения KZ» определяется нами в промежутке 1991-2022 гг. Нижней границей является момент приобретения суверенитета и начала независимого развития Казахстана, глубоко повлиявшего на все общественные процессы в стране. Жесткими административными мерами страна перешла в режим рыночной экономики с ее неотъемлемыми атрибутами; частное предпринимательство, банковская система, социальное неравенство, прожиточный минимум и т.д.

Верхняя граница совпала с одной стороны с процессом транзита власти в стране и связанные с этими процессами экономической неопределенности, с другой – с глобальной пандемией COVID-19, которая негативно сказалась на психическом здоровье населения, но особенно поколения Z, выветив наиболее яркие психологические особенности данной социально-демографической группы – гиперчувствительность и агрессивную установку «мне все должны». Западные специалисты называют их – поколение «снежинок» (*snowflake generation*), приписывая им следующие социально-психологические характеристики:

- эгоцентризм, глубокая убежденность в собственной уникальности;
- высокая самооценка, самоуважение, при отсутствии уважения к окружающим («вокруг тупость, невежество – только мы умны не погодим»);
- изнеженность и неприспособленность к жизни, они не готовы ни к лишениям, ни к тяжелому труду, ни к принятию ответственности, которую легко перекладывают на других и обстоятельства;
- завышенные требования комфорта и жизненного успеха («хочу все сейчас!»), «хотят быть боссами уже на старте, но боятся конкуренции»; декларируют равенство, но больше за счет принижения остальных;
- тотальная инфантильность и гедонизм, их идеал – «свободный художник», фрилансер, в крайнем случае «заниматься чем-нибудь веселым и неустрашающим в офисе с хорошим дизайном и дружелюбной атмосферой»;
- неприятие ценностей старшего поколения, безусловное отвержение слов «долг» или «нужно» (основной принцип – «Я ничего никому не должен»), святая вера в причины, которые не имеют отношения к реальности;
- демонстрация приверженности к ярлыкам, стереотипам, клиповому мышлению, они болезненно реагируют на мнения, отличные от их собственных; осуждая нетерпимость в других, сами являясь образчиками безусловной нетерпимости («Все, что близко нам – белое, что нам отвратительно – черное»);
- высокая толерантность и неприятие насилия в любой форме [7].

У зумеров уже появились дети, исследователи их называют поколение Альфа (дети, родившие после 2022 года), считая, что они будут самыми развитым, технологически продвинутым и успешным поколением в истории [15]. Вероятно, базовые черты зумеров отражаются на их взглядах на семейное воспитание и детско-родительские отношения. Поэтому важно проанализировать родительские установки, ценности и модели семейного воспитания «поколения KZ», что позволит выявить проблемы и трудности, с которыми сегодня сталкиваются родители. Исследование основных проблем и трудностей семейного воспитания определяет цель данной работы и поможет увидеть современное родительство в меняющемся обществе.

Материалы и методы

При подготовке статьи использованы методы, основанные на теоретическом анализе научной литературы по проблеме, вторичном анализе данных отечественных и зарубежных исследователей, систематизации и обобщении результатов собственных социологических опросов, выполненных в рамках реализации национального грантового финансирования научных проектов АРО5132539 «Юногогика: теория и практика молодежной работы в условиях модернизации общественного сознания» (2019-21 гг.) и АР 14869235 «Молодежная работа как условие успешной социализации учащейся молодежи» (2022-2024 гг.). С целью получения конкретных эмпирических данных был проведен интернет-опрос на базе Google Form (n=125) в котором приняли участие 121 женщина и 104 мужчины в возрасте от 20 до 40 лет. В основу интернет-опроса легла разработанная автором анкета из 18 вопросов закрытого и открытого типа. Часть вопросов касалась социально-демографического положения респондентов (пол, возраст, этническая и профессиональная принадлежность). Обобщение и систематизация данных позволило сгруппировать ответы по кластерным подгруппам внутри «поколения KZ» – родители в возрасте 20-29 лет (зумеры) и 30-40 лет (миллениалы).

Результаты исследования и дискуссия

Глобализация и IT-революция радикально меняют отношение молодежи к браку, семье и родительству. Вторичный анализ ценностных ориентаций показывает, что семья по-прежнему является ключевой ценностью молодого поколения. Но на вопрос «Считаете ли Вы родительство, воспитание детей – самой главной, приоритетной целью своей жизни?» только 28% опрошенных твердо отвечает положительно (табл.3).

Таблица 3

Веер ответов на вопрос «Считаете ли Вы родительство, воспитание детей – самой главной, приоритетной целью своей жизни?», %

Варианты ответов	20-29 лет (зумеры)	30-40 лет (миллениалы)	Всего
Да	28,4	34,6	35,7
Скорее да, чем нет	26,6	39,1	36,1
Скорее нет, чем да	14,8	14,4	12,0
Нет	32,2	11,9	16,2

В системе ценностей возрастной группы 20-29 лет превалирует ценности саморазвития и самореализации, поэтому они откладывают вступление в брак и рождение детей. Как «хоумлендеры», они предпочитают проводить время дома, избегают свиданий, отдавая предпочтение общению в социальных сетях. По данным исследования популярного русскоязычного сайта знакомств, 22%

молодых людей в возрасте 18-23 лет не занимаются сексом. Поиску сексуального партнера препятствует повышенная личностная тревожность и постоянное состояние стресса, что провоцирует различные психические расстройства и снижает сексуальное влечение.

Как прагматичные индивидуалисты, на ранних этапах семейного воспитания они придерживаются идеи «ответственного родительства» (более 53%): планируют беременность, готовятся к ней как в физическом, так и моральном плане. Правда, 57% зумеров хотели бы сначала реализоваться в карьере, а затем думать о продолжении рода.

Как «цифровые аборигены», они широко используют IT-технологии в уходе за ребенком (утилизаторы подгузников, электронные горшки, цифровые няни, гаджеты с закаченными мультиками нон-стоп и другим детским контентом)

Родители другой возрастной группы (30-40 лет) зациклены на обеспечении жизненного комфорта. Стараясь соблюсти баланс между работой и семьей, 32% опрошенных являются ярыми сторонниками идей «естественного родительства», где акцент делается на формировании тесной эмоциональной связи с ребенком и личностно-ориентированного воспитания. Около половины опрошенных (48,9%) отождествляют свою практику семейного воспитания с моделью «мягкого родительства», где акцент делается на понимании и эмпатии, а не дисциплинарных практиках.

Главное в чем сходятся во мнении все представители «поколения KZ» – воспринимают родительство как осознанный выбор, а не следование традициям. Они отвергают опыт предшествующих поколений и пытаются выстроить индивидуальную систему детско-родительских отношений, адаптируя свой опыт семейного воспитания к современным реалиям. В своем большинстве зумеры понимают социальную ответственность, возлагаемую на них, и акцентируют внимание на личных качествах успешного и ответственного родителя (табл.4).

Таблица 4

Веер ответов на вопрос «Какие личностные качества, на Ваш взгляд,
необходимы родителю для выполнения целей воспитания?», %

Личные качества	20-29 лет (зумеры)	30-40 лет (миллениалы)
Безусловная любовь	48,7	66,2
Постоянная забота и опека	19,2	25,8
Честность и искренность	29,8	31,2

Терпение, самообладание	24,3	28,4
Строгость, дисциплина, которая начинается с примера родителей	18,9	21,1
Последовательность требований и обещаний	14,2	17,8
Ответственность	33,5	38,3
Умение прощать	21,8	28,4
Эмпатия, сочувствие, тактичность	32,2	36,8
Другое (укажите что именно)	12,4	10,2

Примечание: Общее число ответов больше 100%, так как респонденты могли отмечать несколько вариантов ответа (не более трех).

Динамика общественных перемен, изменений стандартов и образа жизни вызывает ряд объективных и субъективных трудностей и проблем семейного воспитания. Из данных, представленных в таблице 5, видно, что в целом для родителей «поколения KZ» актуальны проблемы взаимопонимания в процессе коммуникации с ребенком. Однако, у возрастной группы 20-29 лет, чьи дети в большинстве своем являются дошкольниками, трудности в коммуникации с детьми выходит на первое место (30,8), в то время как у родители 30-40 лет основная проблема – недостаток времени на воспитание ребенка (31,3%).

Таблица 5

Веер ответов на вопрос «Какие личностные качества, на Ваш взгляд, необходимы родителю для выполнения целей воспитания?», %

Личные качества	20-29 лет (зумеры)	30-40 лет (миллениалы)	Всего
Коммуникация с ребенком	30,8	20,7	31,2
Отсутствие психологических знаний	26,9	12	22,9
Недостаток времени на воспитание детей	19,2	31,3	24,6
Желание гиперопекать ребенка	3,8	8,6	7,1
Финансовые трудности	14,8	9,4	17,5

Влияние гаджетов на жизнь ребенка	7,8	25,9	20,7
Отсутствие мотивации к учебе	3,8	15,7	11,6
Устаревшие модели воспитания и стереотипы	19,2	3,4	17,9
Отсутствие родительского опыта	3,8	5,2	4,4
Другое	2,1	1,8	1,4

Примечание: Общее число ответов больше 100%, так как респонденты могли отмечать несколько вариантов ответа (не более трех).

Мы попросили респондентов проранжировать трудности в воспитании детей как по степени их актуальности и значимости на момент опроса, так и в зависимости от возраста ребенка. Среди трудностей родителей детей дошкольного возраста выделяются проблемы, связанные с развитием и социализацией ребенка. Если родителей малышей волнуют вопросы: «Как научить детей бесконфликтному взаимодействию со сверстниками?» (47%), «Как помочь ребенку адаптироваться к детскому саду?» (23%) и др., то родителей старших дошкольников беспокоят вопросы подготовки ребенка к школе (52%), дополнительного образования: центры творчества, спортивные секции (37%), проблемы оптимальной нагрузки в течение рабочего дня дошкольника (19%).

Основные тревоги родителей детей младшего школьного возраста связаны с обучением в школе: 82% участников опроса волнуют вопросы мотивации обучения (47%), поведения в школе (27%), взаимодействия с одноклассниками и учителем (21%), но не менее актуальным для родителей является проблемы взаимодействия ребенка с гаджетами (32%). Среди актуальных тем называются: агрессивное поведение, детские истерики, синдром дефицита внимания и гиперактивности, огрызания в период раннего пубертата и др.

Основные тревоги и трудности во взаимоотношениях с детьми возникают у родителей подростков. Основные тревоги сопряжены с психологической нестабильностью и резким изменением поведения ребенка (44%). Не менее актуальны проблемы трудностей в обучении (12%), мотивации к учебе (16%), успеваемости (12%), причем успеваемость детей родители напрямую связывают с их будущим. В этом ключе многие родители ассоциируют дополнительное образование как фактор профориентации, устойчивого интереса в будущей профессии.

Современные родители более толерантны как в отношении внешнего вида своего ребенка-подростка, так и в отношении к гаджетам. Они позволяют своему ребенку экспериментировать со внешностью, не пытаются повлиять на его

вкусы. Что касается отношения к гаджетам родители-миллениалы вместо запретов, стремятся научить ребенка разумно пользоваться ими, рассматривая интернет как пространство личностного развития и самореализации ребенка. Многие родители активно помогают и участвуют в создании блогов, видео контента детей в YouTube или TikTok.

Особую тревогу у родителей вызывают вопросы аутодеструктивного поведения (суицид, экстремальные виды спорта и т.п.) и зависимостей (курение, вейпы, алкоголь, наркотики, компьютерные игры). Родители подростков справедливо встревожены тем, что отклонения в поведении ребенка могут стать его личностными особенностями: тревожность, демонстративность и «уход от реальности». Высокая тревожность приобретает личностный характер, если родители постоянно недовольны учебной деятельностью ребенка. В последствии такая личность будет ожидать неуспех в учебе, будет еще сильнее занижена самооценка. Из-за усугубления проявления самостоятельности ребенок начинает следовать всем указаниям взрослых, боится проявить инициативу, самостоятельность. Родители-миллениалы справедливо считают, что концентрация внимания взрослых на малейших достижениях, не порицая за мелкие ошибки, способствуют снижению уровня тревожности, следовательно, повышению успеваемости.

Демонстративность показывает повышенную потребность ребенка в успехах и внимании окружающих. Причиной такого поведения является недостаточности внимания взрослых. Ребенок впоследствии чувствует свою заброшенность в семье, никому ненужность. Но бывают ситуации, когда у ребенка присутствует гипертрофированная потребность в эмоциональном контакте. Такое поведения, как не парадоксально бы звучало, является избытком избалованности детей. В этих ситуациях, когда ребенок добивается любым способом внимания взрослых, многие родители наблюдают отклонение в поведении (например, *«Лучшие пусть на меня обращают внимание, ругают, чем не замечают»*). В этой ситуации большинство родителей стараются обходиться без нотаций и назиданий, не обращают внимания на легкие проступки и наказывают за крупные.

«Уход от реальности» встречается в тех случаях, если у ребенка присутствуют два прошлых свойства личности: демонстративность и тревожность. Имея сильную потребность во внимании реализовать эту потребность очень сложно из-за наличия тревожности. Подобных подростков можно распознать по наличию таких внешних личностных проявлениях как: стремление быть незамеченными, опасение неодобрения своим поведением, стремление выполнить требования взрослых. Неудовлетворение потребности во

внимании обостряет данное поведение. Коррекция такой ситуации возможна, если будет исходить поощрение активности детей взрослыми [5].

Феномен детско-родительских отношений как самостоятельный фактор, сопряжен с анализом практик и моделей родительства, зарубежные специалисты обозначают это понятие термином «научное родительство» (scientific parenthood) [8; 10]. Опираясь на их подходы, мы предложили нашим респондентам проранжировать самые популярные практики семейного воспитания, характерные для родителей поколений Y и Z:

- «Мягкое родительство» / "gentle parenting" – воспитание, базирующееся на сочувствии и понимании ребенка, а не репрессивно-дисциплинарных практиках (36%).

- «Естественное родительство» / "attachment parenting" – метод воспитания, основанный на теории привязанности, где акцент делается на формировании тесной эмоциональной связи родителя с ребенком в процессе постоянного физического и психологического контакта (32%).

- Личностно-ориентированное воспитание – это воспитательная система, где ребенок является центром воспитательного процесса, когда к ребенку относятся как равному, много внимания уделяется эмоциональному развитию, с акцентом на признании его Я (самости), индивидуальности, а не на послушании (27%).

- FAFO родительство – метод воспитания, основанный на сленговой фразе "Fk Around and Find Out" (примерно «Попробуй/пошалить и узнаешь»), суть которого в том, чтобы дать ребенку столкнуться с естественными и безопасными последствиями их выбора, чтобы они учились ответственности, самостоятельности и критическому мышлению через личный опыт, а не через постоянные запреты и нравоучения родителей (22%).

- «Сверхвключенное» родительство / "overparenting" – практика чрезмерной родительской опеки, при которой родители проявляют повышенное участие в жизни детей, применяют неподходящие и малоадаптивные для данной жизненной стадии развития ребенка тактики воспитания и не учитывают правомерную для конкретного возраста степень детской автономии (19%).

- IT-родительство – воспитание, основанное на осознанном подходе к современным технологиям, когда их использование ограничивается в разумных пределах, а не запрещается полностью (16%).

- Минималистичное родительство – упрощение семейной жизни и детско-родительских отношений за счет отказа от излишеств, например, игрушек, гаджетов, фастфуда и других материальных благ (11%).

- «Бульдозерное» родительство – воспитания, основанное на «гиперлюбви», ограждающей ребенка от любых неудач, защищающих его жизненных трудностей, снимающих с него любую ответственность («это же ребенок!») (8%)

- Сайкл-брейкинг / cycle-breaking – прерывание межпоколенческих травмирующих семейных паттернов (4,6%).

Анализ данных показывает, что родители-«миллениалы» единодушны во мнении, что универсальной модели воспитания не существует, поэтому они в реальной практике интегрируют три-четыре разных модели. Семь из десяти опрошенных утверждают, что в выборе модели и стиля воспитания исходят из интересов и потребностей ребенка, а пять из десяти критического осмысления своего детства. Более половины опрошенных родителей (57%) в вопросах воспитания полагаются на свою интуицию, а 28% прибегают к помощи интернета и социальных сетей, и лишь 12% обращается за советом к детским психологам или педагогам.

Таким образом можно констатировать, что современные родители отказываются от воспитательных практик прежних поколений, базирующихся в основном на авторитарных методах, и отдают приоритет равноправному, уважительному диалогу с ребенком, основанном на доверии и эмпатии. В центре их внимания создание комфортной атмосферы, эмоционального благополучия ребенка и признание его индивидуальности и потребностей, что в конечном итоге гарантирует успешную подготовку к жизни в конкретном социуме. При этом две четверти опрошенных родителей признаются, что не уверены в правильности проводимой ими стратегии и тактики воспитания.

Заключение. Современное родительство рационализируется, становится результатом осознанного решения. Семьи соотносят появление ребенка, жизненные планы и условия: получение образования, карьеру, «квартирный вопрос», достаток. Материнство и отцовство вписывается в общую жизненную траекторию. Такое родительство характеризуется рефлексивностью, являясь результатом планирования и согласования интересов партнеров. Между работой и воспитанием детей они (как правило, матери) выбирают второе. И тогда развитие их ребёнка становится для семьи приоритетом, отсюда – стремление к педагогическому самообразованию (некой «профессионализации»), погоня за достижениями ребёнка, и как следствие, повышение родительской самооценки.

Представленные материалы демонстрируют широкий спектр актуальных проблем семейного воспитания, вызывающих тревогу у родителей «поколения KZ». Данные, полученные в ходе исследования, выявили дефицит психолого-педагогических знаний, практических навыков реализации родительских функций. Недостаток необходимых компетенций затрудняет адекватную интерпретацию поведения ребёнка родителями, затрудняет возможности эффективной коммуникации с ним. Наибольшие трудности вызывают проблемы взаимодействия ребенка с цифровым миром и гаджетами.

Сопоставление результатов исследования в возрастных группах 20-29 лет (зумеры) и 30-40 лет (миллениалы) показывают определённые различия на

уровне воспитательных практик, стратегии и тактики детско-родительских отношений. Но и позволяет выявить общие, можно сказать универсальные трудности: проблемы школьной дисциплины и успеваемости, ментального здоровья (депрессии, истерики, тревожность, социальной коммуникации ребенка, родительского контроля.

Родителей «поколения KZ» нуждаются в просветительских ресурсах с достоверным контентом, общественной поддержке, в доступном психолого-педагогическом консультировании. С этой целью в рамках реализации программы обозначенных ранее национальных грантов (2018-2024 гг.) на базе Центра развития одаренности и психологического сопровождения «Астана дарыны» была создана и реализована диалоговая площадка родительской общественности столичного образования «Родительский клуб». В центре внимания – обсуждение проблем «родительской самоэффективности», т.е. адекватной оценки родителем своих психолого-педагогических компетенций, воспитательных способностей и возможностей.

Идеология нового родительства сегодня формируется вокруг представлений о благополучии ребёнка, которое включает не только физическое и материальное благополучие, но и качество детско-родительских отношений. В решении этой задачи родители должны опираться на социально-педагогическую помощь школы. Если современная школа сможет сделать родителей, а это между прочим, 60% всего деятельного населения страны, своими партнерами, она не только продвинется сама, но и сделает серьезный вклад в модернизацию страны. И никогда-то завтра, а уже сейчас.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исаченкова, М. Л., Прогацкая, Т. К., Фельк, М. А., Калабина, И. А. (2022) Проблемы и трудности семейного воспитания: взгляд современных родителей. Комплексные исследования детства. Т. 4, № 2, с. 104–114. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-2-104-114>
2. Манхейм К Диагноз нашего времени. М.: Юрист, 1994. -700 с.
3. Ортега-и-Гассет Ж. Что такое философия? М.: Наука. 1991. - 411 с.
4. Тесленко А.Н. Поколение KZ: в поиске культурной идентификации // Казанский педагогический вестник. 2020. № 3 (140). - С. 277-286
5. Тесленко А.Н. Родители современной молодежи в поиске новой родительской идеологии. Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2022. №1. С. 3-15
6. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс. - М.: Синергия, 2016.
7. Barr, C. (2016) Who are Generation Z? The latest data on today's teens. Theguardian. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2016/dec/10/generation-z-latest-data-teens>.
8. Elkind D. (2009) Ties that Stress: The New Family Imbalance. Harvard: Harvard University Press. - 253 pp.
9. Gagnon R., Garst B. (2019) Examining Overparenting and Child Gender in Adolescence. Journal of Child and Family Studies.. Vol. 28. № 10. P. 2876–2890. doi:10.1007/s10826-019-01467-9

10. Gatrell C. (2004) *Hard Labour: The Sociology of Parenthood*. McGraw-Hill: McGraw-Hill Education (UK). - 400 pp.
11. Higa, D. (2016) *Meet Generation Z: The Digital Natives*. Kaohana. [Электронный ресурс]. URL: <http://kaohana.windward.hawaii.edu/2016/02/meet-generation-z-the-digital-natives/>
12. Howe, N; Strauss, W. (2000) *Millennials Rising: The Next Great Generation*. N.Y. Knopf Doubleday Publishing Group. - 398 pp.
13. Overparenting is associated with child problems and a critical family environment (2015) / C. Segrin [et al.] // *Journal of Child and Family Studies*. Vol. 24. № 2. P. 470–479. doi:10.1007/s10826-013-9858-3
14. *The Nazarbayev Generation: Youth in Kazakhstan / Contemporary Central Asia: Societies, Politics, and Cultures*. (2019) L.- N.Y.: Lexington Books,. - 342 pp.
15. McCrindle, Mark; Wolfinger, Emily (2025). *Why we named them Gen Alpha // The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations* (1st ed.). Australia. p. 199-212.

Компаративные педагогические и психологические исследования

УДК 378

ORCID: 0009-0004-3068-5482

МИКРОКВАЛИФИКАЦИИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ГЕРМАНИИ

Куркчи Елизавета Константиновна,
кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики
и методики преподавания иностранных языков
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»,
г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: elizaveta.kurkchi@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются микроквалификации в сфере дополнительного образования взрослых в высших учебных заведениях Германии, как гибкий формат подтверждения учебных достижений, способный сократить разрыв между формальным образованием и требованиями рынка труда. На примере конкретного высшего учебного заведения представлен практический опыт внедрения микроквалификаций; описан дидактический дизайн, ориентированный на гибкость, модульность и практическую направленность учебных модулей; показаны механизмы интеграции микроквалификаций в существующие учебные планы, а также процедуры обеспечения качества.

Ключевые слова: микроквалификации, дополнительное образование, взрослые, высшие учебные заведения, Германия.

MICRO-CREDENTIALS IN ADULT EDUCATION AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN GERMANY

Kurkchi Elizaveta Konstantinovna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Candidate
at the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov”,
Gorlovka, DPR, Russian Federation,
e-mail: elizaveta.kurkchi@mail.ru

Abstract. The article deals with micro-credentials in the field of adult continuing education at German universities as a flexible way to validate learning achievements, capable of bridging the gap between formal education and labor market demands. Using a case study from a university, the article presents practical experiences in implementing micro-credentials: it identifies the target audience; describes a didactic design focused on flexibility, modularity, and practical application of course modules; and outlines mechanisms for integrating micro-credentials into existing curricula, along with quality assurance procedures.

Keywords: micro-credentials, continuing education, adults, higher education institutions, Germany.

Обеспечение доступа к качественному и разноформатному обучению выступает необходимым условием развития у человека личных, социальных, культурных и профессиональных компетенций. Многообразие образовательных форматов и условий позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся и расширять возможности освоения новых знаний и навыков. Системы образования и подготовки призваны становиться более гибкими, обеспечивая ориентированное на обучающегося, доступное и инклюзивное обучение [1].

Целью статьи является рассмотрение микроквалификаций в дополнительном образовании взрослых в университетах Германии как инструмента сокращения разрыва между формальным образованием и рынком труда, с представлением практического опыта внедрения.

Растущий спрос на программы дополнительного образования свидетельствует об увеличивающемся интересе как отдельных специалистов, так и компаний к мелкомасштабным и гибким образовательным программам [6]. Этот пробел на рынке могут заполнить микроквалификации. Их потенциал заключается, прежде всего, в поддержке непрерывного образования [3].

Микроквалификация представляет собой документ, подтверждающий достижение в узконаправленном обучении и подтверждающий знания, понимание или умения обучающегося; включает оценку на основе чётко определённых стандартов и выдаётся надёжным учреждением; имеет самостоятельную ценность, а также может дополнять или входить в состав других микроквалификаций или макроквалификаций, в том числе путём признания ранее полученного образования; соответствует стандартам, установленным соответствующими системами обеспечения качества [6, с. 20].

Тщательно разработанные микроквалификации могут стать частью мер, поддерживающих доступ и социальное включение широкого спектра обучающихся, включая уязвимые группы: людей с инвалидностью, пожилых, малоквалифицированных, представителей национальных меньшинств, мигрантов, беженцев и лиц с ограниченными возможностями из-за географического или социально-экономического положения. Они могут лучше ориентировать студентов, облегчать доступ и успешное обучение, а также поддерживать профессиональное развитие и мобильность работников [1]. Это достигается благодаря принципу максимальной модульности микроквалификаций, позволяющему разбивать их на составные части, которые затем могут быть разделены и воссоединены [4].

Главная цель заключается в более точном соответствии предлагаемых форматов и содержимого быстро меняющимся и все более узкоспециализированным требованиям к компетенциям, необходимым в профессиональной и повседневной жизни. Развитию способствуют растущий и все более сегментированный рынок платформ, на котором представлено множество международных вузов. При этом университеты могут выступать не

только как поставщики микроквалификаций, но и, возможно, все чаще как получатели заявок на признание и зачет соответствующего предварительного опыта [5, с. 2].

Центральное учреждение дополнительного образования при Университете Аален в рамках проекта [MicroDegrees@skills.BW](https://microdegrees@skills.bw.de), финансируемого Министерством экономики, труда и туризма, разработало стандартизированный шаблон для микроквалификаций, а также шесть полностью цифровых и модульных микро-степеней, посвящённых ключевым навыкам будущего. В результате создана модульная программа дополнительного образования, которую по желанию можно завершить получением университетского сертификата объемом в два кредита ECTS [7]. Этот формат позволяет целенаправленно расширять навыки посредством компактных курсов и гибких электронных обучающих программ, разработанных на уровне высшего образования. Форматы адаптированы для работающих специалистов: они практичны, легко планируемы и сразу применимы в рабочем процессе, без ограничений по допуску [2].

Например, специалисты и руководители могут ознакомиться с новыми разработками и технологиями, не проходя полноценное обучение. Это дает им возможность углубиться в актуальные отраслевые тренды и оценить их значимость для своей текущей деятельности. Благодаря модульной структуре даже специалисты из других областей могут целенаправленно устранять пробелы в знаниях. Модульный формат позволяет учащимся целенаправленно подбирать отдельные учебные блоки в соответствии со своими потребностями, выстраивая индивидуальные образовательные маршруты

Это обеспечивает гибкий доступ к университетскому образованию и способствует целенаправленному повышению квалификации в постоянно меняющемся мире труда.

В части дидактического дизайна разрабатываемые микроквалификации отличаются объемом менее пяти кредитов ECTS, модульностью и цифровым форматом. Они основаны на смешанном обучении (blended learning), комбинирующем различные дидактические элементы. Такой подход позволяет создавать модульные учебные маршруты, которые в любой момент могут быть ориентированы на актуальные тренды и перспективные темы.

Учебная структура включает несколько компонентов, которые могут комбинироваться по необходимости:

- Старт: вводное знакомство с ходом курса и презентация содержания в очном или онлайн-формате в режиме реального времени.

- Е-обучение: самостоятельные учебные этапы для выравнивания уровня знаний или углубления в конкретные темы, которые можно проходить независимо от места и времени, до или после живых занятий. Е-курсы интерактивны, включают разнообразные мультимедийные материалы и контроль усвоения.

- Живые сессии: синхронные онлайн-занятия с возможностью интерактивного общения.

- Трансфер: практикоориентированные задания, такие как кейс-стади и обучение на основе решения проблем, дополненные учебными материалами и экспертным сопровождением.

- Итоговое задание: форма экзамена варьируется по модулю и может включать письменные работы, устные экзамены, тесты или презентации результатов.

Сочетание теоретических знаний, практических заданий и индивидуальной поддержки обеспечивает высокую эффективность обучения, учитывая вопросы и рабочие ситуации участников. Особое преимущество формата – возможность завершить модули с присвоением университетского сертификата объемом от одного до четырёх кредитов ECTS. Особое преимущество формата – возможность завершить отдельные микроквалификации с присвоением университетского сертификата объемом от одного до четырёх кредитов ECTS.

Университеты при выдаче микроквалификаций могут выбрать два варианта: аккредитовать отдельные микроквалификации индивидуально или интегрировать их в существующую учебную программу. В рассматриваемом случае микроквалификации были встроены в учебный план, что устраняет необходимость дополнительных мероприятий по обеспечению качества. Например, модули с объемом 5 ECTS были разбиты на части, по 1 и 4 ECTS. Для студентов это не приводит к изменениям в учебном процессе, но позволяет присваивать микроквалификации.

Переходя к процессу внедрения, отметим, что для разделения 5-ECTS модулей их сначала тщательно проанализировали по содержанию, а совместно с ответственными преподавателями определили целесообразные точки разделения. Затем для выбранных модулей оформлено отдельное методическое руководство, охватывающее все ключевые аспекты: цели обучения, содержание, формы экзаменов, передачу компетенций, положение в учебных программах и другое. Ответственные лица поддерживали тесный контакт с менеджментом качества, экзаменационной комиссией, а также профессорским составом и ответственными за модули, чтобы гарантировать точность информации и соответствие внутренних академических правил и процедур.

Ключевым фактором успешной реализации стала разработка четких рамочных условий, позволяющих интегрировать микроквалификации в университетскую систему. Для достижения этой цели необходимо вовлечение всех значимых участников: руководства вуза, управления качеством, экзаменационного подразделения и преподавателей, ответственных за модули. Такое взаимодействие обеспечивает скоординированное внедрение и гарантирует качество предложения за счет установленных стандартов и прозрачных процессов.

Для этого необходимо общее и последовательное понимание микроквалификаций, а также их интеграция в общую стратегию университета. В данном контексте важно согласовать минимальные требования, стандарты и критерии качества, необходимые для признания и сопоставимости данного формата. Обеспечение качества достигается за счет включения микроквалификаций в уже существующие модули. Экзаменационный отдел адаптировал стандарты действующих экзаменационных процедур под микроквалификации, обеспечивая их органичное встраивание в существующие регламенты и процессы университета.

Выбранный модульный формат также облегчает интеграцию во внутренние университетские процессы, поскольку разбиение существующих модулей может быть гибким и точно соответствовать их содержанию. Это стало возможным благодаря модульной структуре и объему новых микромодулей. Например, из модуля «Нейронные сети» объемом 5 ECTS была выделена микроквалификация объемом 1 ECTS, охватывающая введение, структуру и возможности применения нейронных сетей.

Обращаясь к ресурсному обеспечению, отметим, что доступность и мобилизация человеческих и технических ресурсов являются важными аспектами реализации микроквалификаций. В частности, потребовались кадровые ресурсы для разработки, реализации и оценки концепции, а также для взаимодействия с внутренними подразделениями университета. Кроме того, были обновлены технические интерфейсы для интеграции микроквалификаций в учебные планы. В этом контексте также рассматривались возможные проблемы сопоставимости и засчитывания учебных результатов. Однако, поскольку микроквалификации являются частью существующих модулей объемом 5 ECTS, дополнительные меры для обеспечения плавной интеграции в учебный процесс не потребовались [7].

С учетом вышеизложенного, внедрение микроквалификаций в систему дополнительного образования для взрослых в высших учебных заведениях представляет собой закономерный этап эволюции образовательных моделей под влиянием цифровизации и изменений на рынке труда. Ключевыми условиями успеха являются интеграция микроквалификаций в существующие учебные планы, обеспечение академического качества через прозрачные процедуры и активное вовлечение всех участников образовательного процесса. Микроквалификации не заменяют традиционные образовательные программы, а дополняют их, расширяя возможности для непрерывного обучения, повышения квалификации и дополнительного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Council recommendation OUNCIL RECOMMENDATION of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02) : [Электронный ресурс]. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02)) (дата обращения: 21.06.2026).

2. E-learning & Kurse. Kompaktes Wissen, das sich in ihren Alltag integrieren lässt. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.graduatecampus.de/kurse> (дата обращения: 21.06.2026).
3. European Union. A European Approach to Micro-Credential. 2021. URL: <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/micro-credentials%20brochure%20updated.pdf> (дата обращения: 21.06.2026).
4. HRK – Hochschulrektorenkonferenz. Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifikation. Empfehlung der 29. HRK-Mitgliederversammlung vom 24.11.2020. 2020. 6 с. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/EmpfehlungMicro-Degrees_und_Badges_HRK_MV_24112020.pdf (дата обращения: 23.06.2026).
5. Rentzsch, R. Microcredentials auf Hochschulniveau. Ansätze zum Umgang mit einem bildungspolitischen Trend. / R. Rentzsch. – Berlin: Hochschulrektorenkonferenz, 2023. URL: https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Microcredentials_Studie_WEB.pdf (дата обращения: 01.07.2026).
6. UNESCO. Towards a common definition of micro-credentials. 2022. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381668> (дата обращения: 02.07.2026).
7. Werner S., Jürgens A. Praktischer Ansatz für die Entwicklung und Implementierung von Microcredentials in der wissenschaftlichen Weiterbildung / Hrsg. A. Maschwitz, K. S. Stöterau, A. Bergstermann, M. B. Granström, J. Ihwe, A. Kröner, F. Sweers. Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Münster. New York: Waxmann, 2025. С. 45–49. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view/> (дата обращения: 02.07.2026).

УДК 37.013.74

ORCID: 0000-0003-4108-6691

ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ «ДВАЖДЫ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНЫХ» ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ (2000-2025 ГГ.)

Полякова Яна Викторовна,

докторант, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»,

г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,

e-mail: y_polyakova1@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью решения проблемы выявления и поддержки «дважды исключительных» учащихся, обладающих одновременно высоким потенциалом и особыми образовательными потребностями. В статье представлен аналитический обзор отечественных и зарубежных исследований (2000–2025 гг.), посвященных феномену двойной исключительности. Обзор выявляет ключевую проблему: существующие образовательные практики часто фокусируются на дефиците, игнорируя развитие потенциала. В качестве выводов обосновывается необходимость комплексного подхода, включающего адаптацию программ педагогического образования для подготовки кадров к работе с «дважды исключительными» детьми; институционализацию механизмов поддержки педагогов; смещение фокуса с преодоления слабостей на развитие сильных сторон. Подчеркивается важность создания инклюзивной среды и учета социокультурных факторов. Перспективы развития области связываются с необходимостью проведения кросс-культурных, лонгитюдных и крупномасштабных исследований для повышения валидности и обобщаемости результатов.

Ключевые слова: «дважды исключительные» дети, «двойная исключительность», одаренные дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, профессиональная подготовка педагогов, психолого-педагогическое сопровождение.

CHALLENGES IN EDUCATIONAL SUPPORT FOR TWICE-EXCEPTIONAL GIFTED STUDENTS IN RUSSIAN AND INTERNATIONAL STUDIES (2000-2025)

Polyakova Yana Viktorovna,

Doctoral, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the
English Philology Department

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

“Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov”,

DPR, Russian Federation,

e-mail: y_polyakova1@mail.ru

Abstract. The relevance of this research is driven by the need to address the problem of identifying and supporting "twice-exceptional" learners who possess both high potential and special educational needs. The article presents an analytical review of domestic and international research (2000–2025) dedicated to the phenomenon of twice-exceptionality. The review highlights a key issue: existing educational practices often focus on deficits, neglecting the development of potential. The conclusions justify the necessity of a comprehensive approach, including the adaptation of teacher education programs to train personnel for working with "twice-exceptional children"; the institutionalization of support mechanisms for educators; and a shift in focus from overcoming weaknesses to developing strengths. The importance of creating an inclusive environment and considering socio-cultural factors is emphasized. Future prospects for the field are linked to the need for cross-cultural, longitudinal, and large-scale studies to enhance the validity and generalizability of findings.

Keywords: twice-exceptional children, twice-exceptionality, gifted children with disabilities, inclusive education, teacher professional development, psychological and pedagogical support.

Актуальность темы исследования определяется возрастающим вниманием современного общества к проблемам выявления и развития одаренных детей, раскрытия и реализации их высокого потенциала. В отечественной педагогике и психологии накоплен значительный материал об особенностях одаренных детей разного возраста, разработаны эффективные методы и технологии их обучения и развития (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Ю. Д. Бабаева, П. П. Блонский, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, В. И. Панов, В. А. Петровский, Л. В. Попова, А. И. Савенков, Н. Б. Шумакова, В. М. Экземплярский, В. С. Юркевич). Однако на сегодняшний день недостаточно глубоко изучены особенности детей с разными видами и уровнями одаренности, профилями способностей, интересами и трудностями в учении, общении, поведении, социализации, имеющими ограниченные возможности здоровья. Как правило, особые потребности обусловлены сочетанием одаренности с неврологическими и психическими расстройствами, включая синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), трудности обучения (особенно дислексию), аутизм (в том числе синдром Аспергера).

Обращение к проблемам и трудностям, связанным с одаренностью, обусловлено тем, что разработок, направленных на преодоление этих

трудностей, пока крайне мало и они не имеют широкого практического применения в нашей стране.

В российской системе образования официальное понятие «двойной исключительности» введено в Распоряжении Минпросвещения России от 28.12.2020 N Р-193 (ред. от 26.09.2023) «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» (вместе с «Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации»):

«Двойная исключительность. Сочетание высоких, иногда выдающихся способностей в одной области со слабыми способностями к отдельным аспектам школьного обучения является еще одним источником проблем одаренных детей, которых в зарубежной практике принято называть «дважды исключительные дети». Довольно распространенным вариантом двойной исключительности можно считать сочетание высоких интеллектуальных (математических, художественных) способностей с дислексией, обуславливающей неуспешность одаренного ребенка в чтении и/или письме. Одаренность таких детей часто не обнаруживается и не признается в школе, а неадекватность суждений об их интеллектуальных способностях, основанных на их низкой успеваемости, ведет к недооценке их потенциала, который остается скрытым и не получает условий для своей реализации» [1].

Предлагаемое определение подтверждает, что современные исследования реализуются преимущественно в области психологии и психиатрии, частично в педагогической психологии (психологические особенности гармоничного и дисгармоничного типов развития одаренности рассматриваются в работах М. Е. Богоявленской, феномен «двойной исключительности», одаренность и трудности обучения анализирует О. А. Пылаева, одаренность и психическое здоровье изучает Ю. Д. Бабаева и др.) [2; 3; 4; 10]. Проф. Е. И. Щебланова основное внимание уделяет изучению личностных особенностей и психологических трудностей одаренных детей и подростков в учении, общении, поведении и социализации, причин этих трудностей и подходов к их преодолению [10].

В области педагогики этому направлению уделяется значительно меньше внимания, хотя получены убедительные данные, подтверждающие его важное значение как для понимания природы детской одаренности, так и для практической работы педагогов и психологов (Ю. Д. Бабаева, П. П. Блонский, М. Е. Богоявленская, Г. Б. Моница, Р. В. Комаров, Е. И. Николаева, Е. И. Щебланова, В. С. Юркевич и др.) [2; 3; 4; 5; 6; 7; 13]. Исследования белорусского педагога Е. Ф. Сивашинской рассматривают особенности образования детей с «двойной исключительностью». Следует отметить и интерес к изучению зарубежного опыта в данной сфере (Г. И. Поескова, Е. Ф. Сивашинская) [8; 11; 12].

Так, в исследовании М.Н. Положай дано определение понятия «двойной исключительности», которое предполагает сочетание одаренности у детей с различного рода отклонениями в поведении, здоровье и психике, в частности, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, а также с расстройствами в учебных навыках. М.Н. Положай считает, что решением проблемы раскрытия и реализации одаренности детей с нарушениями внимания и гиперактивностью является создание программы психоло-педагогического сопровождения, построенной на принципах опоры на сильные стороны учащихся и учета их психологических проблем [9].

Далее обратимся к истории изучения феномена «двойной исключительности» в зарубежных странах и современному состоянию исследований.

В 1960-70-х годах американские ученые Дж. Галлахер и Дж. Элкин, впервые обратили внимание на пересечение одаренности и инвалидности, а С. Дж. Мейкер предложил специальные программы для одаренных детей с ограниченными возможностями в образовательных учреждениях [19; 20; 27]. Считается, что понятие «учащиеся с двойной исключительностью» ввел Дж. Элкин в 1983 г., хотя о существовании данной проблемы говорилось и в более ранних работах других авторов. Но именно Дж. Элкин первым представил модификации образовательных программ, помогающие компенсировать дефекты одаренных детей [10].

Зарубежная научная литература определяет «дважды исключительных» (2e – twice exceptional) детей, или тех, кто «одарен с трудностями в обучении» (LD – learning disabilities), как демонстрирующих высокие способности в одной или нескольких академических областях, одновременно с трудностями в обучении (Reis S. M., Neu T. W., McGuire J. M., Vespri L., Yewchuk C., Pfeiffer S. I. [28; 29; 32] Ученые в конце XX века, преимущественно американские (J. Elkind (1983); J. Gallagher (1983); M. Schiff, A. Kaufman, N. Kaufman (1981), L. Fox, D. Tobin, M. Schiffman (1983), J. Whitmore, C. Maker (1985) и др.) обращали внимание на то, что учителя часто по ошибке считают одаренных детей с трудностями обучения ленивыми, безразличными (ничем не интересующимися) и недисциплинированными, тем самым повышая степень фрустрации и снижая их самооценку. Авторы предлагали стратегии помощи одаренным детям с трудностями обучения в школьной среде, рекомендации по воспитанию детей для родителей и комплексные программы обучения [10].

За последние десятилетия интерес к «двойной исключительности» среди ученых и практиков в области образования одаренных детей значительно возрос [17; 21; 24; 25]. Ключевой проблемой является своевременное выявление, поскольку высокие способности обычно признаются в образовательных учреждениях, психические расстройства – в клинических условиях, а трудности в обучении могут подпадать под обе категории, с различными критериями и методами психолого-педагогического сопровождения [28]. Эти различия в

сочетании со сложными профилями «дважды исключительных» детей могут маскировать либо их одаренность, либо их трудности в обучении, что усложняет распознавание. Учителя часто сосредотачиваются либо на одаренных чертах, либо на трудностях в обучении, потенциально упуская из виду полный профиль дважды исключительных учащихся [20].

Еще одна трудность заключается в проблеме четкого определения одаренности. Существует множество трактовок того, что значит быть одаренным, включая традиционную психометрическую точку зрения и различные модели развития талантов, такие как дифференциальная модель одаренности и таланта канадского ученого Ф. Ганье, американские модели – мега-модель развития одаренности и таланта Р. Суботник, предметно-ориентированная модель поиска талантов Дж. Стэнли, трехкольцевая концепция одаренности Дж. Рензулли, теория успешного интеллекта Р. Стернберга, множественный интеллект Г. Гарднера и Трипаритная модель американского психолога С. Пфайффера, Мюнхенская модель одаренности К. А. Хеллера, и другие [13; 28; 31].

«Двойная исключительность» представляет собой сочетание особенностей, которые были описаны многими исследователями как «парадоксальные», указывая на наличие высокого потенциала в неблагоприятных условиях. Таким образом, «дважды исключительные» дети уникальны тем, что обладают как исключительными интеллектуальными способностями, так и специфическими трудностями в обучении, что отличает их как от одаренных и талантливых, так и от лиц с ограниченными возможностями, поскольку они демонстрируют сочетание противоположных исключительных черт. Эта уникальность порождает особые требования к поддержке, которые отличаются от текущего понимания индивидуализированных образовательных траекторий [18].

Учет уникальных потребностей подразумевает необходимость создания инклюзивной и поддерживающей среды. Для разработки государственной политики в отношении образовательных программ с учетом инклюзивности для «дважды исключительных» учащихся важно учитывать социокультурные факторы. Повышение осведомленности общества подразумевает преодоление стереотипов и заблуждений, тем самым способствуя наиболее точному распознаванию «двойной исключительности» и своевременному выявлению таких детей. Разработка инструментов для идентификации в этой области или внедрение практик и планов действий в образовательных учреждениях требует соответствующей государственной политики. Уровень осведомленности участников образовательного процесса о «двойной исключительности» и других группах, нуждающихся в специальном образовании, также способствует внедрению инклюзивной образовательной политики.

Однако формирование поддерживающей среды не должно служить основанием для сегрегации или маргинализации обучающихся с особыми

образовательными потребностями, а, напротив, призвано способствовать индивидуализации и адаптации образовательного процесса, чтобы обеспечить эффективную инклюзию высокоодаренных учащихся с исключительными особенностями. Ко всем группам в специальном образовании следует подходить чутко, в соответствии с принципом индивидуальности, и эта чуткость должна отражаться в образовательной среде. С этой точки зрения, наличие «политической чувствительности» в специальном образовании важно для разработки законодательства и обеспечения равных возможностей в образовании [16].

Государственная поддержка специального образования должна быть направлена не только на удовлетворение академических потребностей, но и на их социальную и эмоциональную поддержку, обеспечение интеграции и адаптации учащихся. Образование не может считаться инклюзивным, если делается акцент только на академическом потенциале «дважды исключительных», а их социальные и эмоциональные потребности игнорируются. Для достижения значительного прогресса важны дальнейшие исследования в этой области с целью внесения позитивных изменений в поддержку и образование таких учащихся во многих странах.

Приведем результаты анализа публикаций европейских педагогов, посвященных опыту образовательной поддержки «двойной исключительности» в различных странах. В аналитическом обзоре М. Гирчик и Г. Хорнби обобщены результаты 15 англоязычных статей, опубликованных в рецензируемых научных журналах с 2000 по 2020 год (журналы *Gifted and Talented International (GTI)*, *Gifted Child Quarterly* и др.) [23]. Обзор выделил факторы, определяющие эффективность образования для «дважды исключительных» учащихся, в том числе необходимость глубокого понимания учителями потребностей таких учеников, а также знание наиболее эффективных навыков, стратегий и программ из областей специального образования и образования одаренных детей.

Авторы анализируемых публикаций приходят к выводу, что для обеспечения надлежащего прогресса «дважды исключительных» учащихся основное внимание следует уделять развитию их потенциала. Следовательно, учителя должны повышать свою профессиональную компетентность и осознавать важность школьной культуры и образовательной среды, в которой они работают. Исследования подтверждают, что потребности «дважды исключительных» учащихся наилучшим образом удовлетворяются при эффективном сотрудничестве специалистов по специальному образованию, учителей, обученных работе с одаренными детьми, и родителей.

Общие выводы обзора подчеркивают важность подготовки учителей, использования научно обоснованных стратегий, необходимости сосредоточиться на развитии сильных сторон в той же мере, что и на устранении трудностей. Такой подход предполагает сочетание передового опыта и внедрение успешных практик как специального, так и инклюзивного

образования [23]. Ключевым фактором успеха является то, что дети с ограниченными возможностями помещаются в наиболее подходящие условия, от обычных классов до специальных классов и специальных школ, на протяжении всего их обучения. Анализ успешных практик показал, что «дважды исключительные» учащиеся могут обучаться в различных формах инклюзивного образования, если они имеют доступ к соответствующим стратегиям и программам поддержки из области образования одаренных детей и специального образования.

Рассмотрим результаты еще одного аналитического исследования, выполненного европейскими учеными L. Rizzo, S. Pinnelli (Италия) и A Minnaert (Нидерланды) [16]. В их обзор вошли базы данных англоязычных статей, отобранные по их релевантности в области педагогических наук: Web of Science, SCOPUS, EBSCO Education Source и ERIC (2013–2025 гг.). Следует отметить, что из 19 отобранных статей только 4 отразили европейский опыт (Италия, Швеция и Бельгия), остальные – американские и азиатские. Выявленные записи были импортированы на платформу Rayyan, широко используемую для проведения систематических обзоров в образовании. Эта платформа на базе искусственного интеллекта разработана для оптимизации и ускорения систематических обзоров и комплексного анализа литературы.

Данный систематический обзор был проведен с целью изучения сложности «двойной исключительности» как динамического и интегрированного взаимодействия между одаренностью и трудностями обучения. Исследования подтвердили, что хотя «двойная исключительность» является сложным и многогранным явлением, которое проявляется уникально у каждого человека, существуют повторяющиеся закономерности. Они могут включать отличные вербальные навыки, сосуществующие с трудностями в общении или сниженными достижениями в письменной речи. Данные также подтверждают, что текущие образовательные практики, как правило, сосредоточены на слабостях, упуская из виду развитие потенциала учащихся. В социальной сфере учащиеся с «двойной исключительностью» могут испытывать трудности во взаимодействии со сверстниками, часто сопровождающиеся чувством изоляции и ощущением, что их подлинное «я» не полностью признается или понимается.

Сделанные выводы имеют важное значение для повышения эффективности подготовки учителей, совершенствования используемых стратегий преподавания и поддержки на государственном уровне.

Во-первых, программы педагогического образования и повышения квалификации необходимо адаптировать с учетом недостаточных знаний о «дважды исключительных» учениках, о которых сообщалось в рассмотренных исследованиях. В частности, взаимодействие с категориями одарённых и талантливых детей с ОВЗ, должно быть дополнено специализированным подходом к обучению «дважды исключительных» учеников. Этот аспект требует от педагогов овладения навыками идентификации таких детей, организации

комплексного сопровождения (включая оценку и планирование программ совместно с другими специалистами) и построения эффективного диалога с родителями для успешной реализации этих программ.

Во-вторых, учителя должны научиться использовать ряд стратегий, основанных на научно обоснованных практиках из области образования одаренных и специального образования, чтобы удовлетворить разнообразные стили обучения «дважды исключительных» учеников. Следует сосредоточиться на повышении уверенности учеников и развитии их сильных сторон, а также на преодолении их слабостей.

В-третьих, требуется институционализация механизмов поддержки педагогов, реализующих стратегии обучения «дважды исключительных» учащихся. Речь идёт о создании в системе образования организационных структур, обеспечивающих методическое сопровождение при внедрении индивидуальных образовательных программ, дифференциации учебного плана и других мер адресной поддержки. Ученые и практики из многих стран подчеркивают, что школам необходимо сосредоточиться на создании благоприятной образовательной среды, чтобы «дважды исключительные» ученики чувствовали всестороннюю поддержку и могли достичь оптимальных результатов.

Направления исследований могут быть расширены за счет более широкого обсуждения особенностей образовательной поддержки «дважды исключительных» учеников с физическими ограничениями, нарушениями слуха и зрения, расстройствами аутистического спектра и рядом психических расстройств. В перспективе также изучение более широких концепций одаренности, выходящих за рамки традиционных моделей, основанных на IQ, совершенствование идентификации различных видов одаренности [18].

Зарубежные исследования начала XXI века подчеркивают важность понимания «двойной исключительности» в различных культурных и общественных контекстах. Отмечается, что восприятие одаренности и нейродивергентности зависит от культурных, языковых и социально-экономических факторов, которые могут влиять на идентификацию и поддержку «дважды исключительных» учащихся. Подчеркивается, что одаренность следует рассматривать через социокультурную призму, причем в зависимости от контекста, в котором находится человек. Эти выводы указывают на необходимость общественных и культурных сдвигов для формирования общего понимания и принятия сосуществования инвалидности и одаренности.

Современные ученые рассматривают не только академические, но и социально-эмоциональные потребности этой группы учащихся, подчеркивая важность подходов, учитывающих факторы развития, культуры и контекста. Выявлен ряд сохраняющихся проблем: противоречивые определения одаренности, маскирующие эффекты между сильными сторонами и трудностями, различия в подготовке учителей и нехватка проверенных,

основанных на фактических данных методик образовательной поддержки, адаптированных для «дважды исключительных» учащихся. Эти проблемы часто приводят к упущенным или отложенным диагнозам, неудовлетворенным социально-эмоциональным потребностям [19].

Следует отметить, что большинство исследований «дважды исключительных» учащихся основано на небольших клинических выборках и ограниченных географических контекстах, особенно в рамках западных систем образования. Вследствие этого полученные результаты могут не в полной мере отражать разнообразие опыта поддержки «дважды исключительных» детей в различных культурах и условиях. Перспективы развития данной предметной области лежат в плоскости перехода к кросс-культурным, крупномасштабным и лонгитюдным исследованиям, что является необходимым условием для обеспечения валидности, обобщаемости и воспроизводимости научных результатов.

Понимание трудностей в выявлении «дважды исключительных» учащихся является необходимым первым шагом, поскольку оно может помочь в диагностике и позволит педагогам и психологам предоставлять своевременную и регулярную поддержку, учитывающую как сильные стороны, так и потребности. Неточная идентификация, часто являющаяся результатом недостаточного понимания этих трудностей, может привести к ошибочной диагностике или неадекватной поддержке, что может еще больше поставить этих учащихся в невыгодное положение.

Выводы. Анализ отечественных и зарубежных исследований ставил целью обобщить современные взгляды на «дважды одаренных» учащихся и рассмотреть наиболее распространенные проблемы в их выявлении и поддержке. Подтверждается, что концепция «двойной исключительности» значительно эволюционировала за последние десятилетия, сдвинувшись в сторону моделей, основанных на сильных сторонах, и культурно-чувствительных моделях, которые признают сложность сосуществования одаренности и инвалидности.

Хотя многие аспекты «двойной исключительности» остаются недостаточно изученными, имеющиеся исследования подчеркивают, что эта группа учащихся разнообразна и имеет сложные потребности, что привлекает растущее внимание специалистов. Для эффективного удовлетворения этих потребностей крайне важно развеивать мифы и заблуждения, одновременно обучая педагогов и психологов стратегиям поддержки. В конечном итоге, цель работы с «дважды исключительными» учениками – способствовать их дальнейшему образовательному успеху, психологическому благополучию и реализации потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 N P-193 (ред. от 26.09.2023) "Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях" (вместе с "Системой

функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации") <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-28122020-n-r-193-ob-utverzhenii/>

2. Бабаева, Ю. Д. Одаренность и психическое здоровье. Проблема «двойной исключительности» / Ю. Д. Бабаева // Дети. Общество. Будущее : Сборник научных статей по материалам III Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». Том 2. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "КноРус", 2020. – С. 11-14. – DOI 10.37752/9785406029398-1. – EDN DTSVVA.

3. Богоявленская, М. Е. Дисгармоничность одаренности: миф или реальность? / М. Е. Богоявленская // Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования : Материалы I Всероссийской научно-практ. конференции, Москва, 16–18 апреля 2018 года. Том 2. – Москва: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2018. – С. 38-50. – EDN LZTVYT.

4. Богоявленская, М. Е. Психологические особенности гармоничного и дисгармоничного типов развития одаренности : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Богоявленская Мария Евгеньевна; [Место защиты: Психол. ин-т Рос. акад. образования]. – Москва, 2008. – 25 с.

5. Комаров, Р. В. Введение в психологию одаренности/ Р.В. Комаров // Вестник практической психологии образования. – 2016. – №13(1). – С.100–106. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2016_n1/Komarov (дата обращения: 04.01.2026)

6. Мони́на, Г. Б. Индивидуализация процесса воспитания и обучения детей с «двойной исключительностью» / Г. Б. Мони́на // Коррекционно-педагогическое образование. – 2016. – № 3 (7). – С. 50-53.

7. Николаева, Е. И. Обучение с «двойной исключительностью» / Е. И. Николаева // Народное образование. – 2017. – №1-2. – С. 122-129. URL: <https://rucont.ru/efd/595481> (дата обращения: 12.01.2026)

8. Поеско́ва, Г. И. «Дважды особенные» одаренные дети: практика инклюзивного обучения в США / Г. И. Поеско́ва // Молодой ученый. – 2012. – № 10 (45). – С. 371-374. URL: <https://moluch.ru/archive/45/5555>.

9. Положа́й, М. Н. Феномен двойной исключительности у детей как актуальная проблема педагогической психологии / М.Н. Положа́й // Педагогическое образование в России. – 2013. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-dvoynoy-isklyuchitelnosti-u-detey-kak-aktualnaya-problema-pedagogicheskoy-psihologii> (дата обращения: 11.01.2026).

10. Пылаева, О. А. Одаренность у детей и ассоциированные проблемы. Феномен двойной исключительности. Одаренность и трудности обучения. Одаренность и синдром дефицита внимания и гиперактивности (обзор литературы) / О.А. Пылаева // Русский журнал детской неврологии. – 2015. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odarennost-u-detey-i-assotsiirovannye-problemy-fenomen-dvoynoy-isklyuchitelnosti-odarennost-i-trudnosti-obucheniya-odarennost-i-sindrom> (дата обращения: 04.01.2026).

11. Сиваши́нская, Е. Ф. Педагогические условия и особенности образования дважды исключительных детей / Е. Ф. Сиваши́нская // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XXI (68) Региональной научно-практ. конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов: в 2-х томах, Витебск, 11–12 февраля 2016 года. Том 2. – Витебск: Витебский гос. университет им. П.М. Машерова, 2016. – С. 243-244. – EDN VSYJWF.

12. Сиваши́нская, Е. Ф. Психолого-педагогическая поддержка детей с нарушениями аутистического спектра в образовании: зарубежный опыт / Е. Ф. Сиваши́нская // Модернизация образования в современном мире: традиции и инновации : монография / В. А. Степанович [и др.] ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2015. – С. 157-180.

13. Щебланова, Е. И. Концепции и модели интеллектуальной одаренности детей: мировые тенденции и перспективы в XXI веке / Е. И. Щебланова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2023. – Т. 16, № 2. – С. 23-36. – DOI 10.11621/TEP-23-10. – EDN CNLILP.
14. Bianco, M., Leech N. L. Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals // Teach Educ Spec Educ. – 2010. №33(4). – P. 319–34. doi: 10.1177/0888406409356392
15. Bildiren, A., Firat, T. Giftedness or disability? Living with paradox // Educ 3–13. – 2020. – N48(6). – P.746–760. doi: 10.1080/03004279.2020.1761855
16. Rizzo, L., Pinnelli S. and Minnaert, A. Twice-exceptional students: a systematic review to outline the distinctive characteristics through a multidimensional lens // Front. Educ. – 2025. – 10:1696805. doi: 10.3389/educ.2025.1696805
17. Chen, Y. W., Li, C. C., Gläser-Zikuda, M., Kuo, C. C. An online survey on challenges and needs for identifying and nurturing twice exceptional learners// Gift Educ Int. – 2022. – N39(3). – P.401–425. doi: 10.1177/02614294221133466
18. Demir, Y. An investigation of twice exceptionality (2e) in the UK context: the paradoxical combination of exceptionalities. Thesis for: PhD, 2024. DOI:10.24382/5172
19. Elkind, J. The gifted child with learning disabilities// Gift Child Q. – 1973. – N17(3). – P.45–47. doi: 10.1177/001698627301700202
20. Firat, T., Bildiren, A. The characteristics of gifted children with learning disabilities according to preschool teachers // Early Years. – 2023. – N43(4–5). – P.921–37. doi: 10.1080/09575146.2022.2034755
21. Foley-Nicpon, M., Teriba, A. Policy considerations for twice exceptional students // Gift Child Today. – 2022. N45(4). – P.212–219. doi: 10.1177/10762175221110943 (CIIIA)
22. Gallagher, J.J. Children with developmental imbalances: a psychoeducational definition. In: Cruickshank W, editor. The teacher of brain-injured children. Syracuse (NY): Syracuse University Press; 1966. – P. 23–43.
23. Gierczyk, M.; Hornby, G. Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education // Educ. Sci. – 2021. – N11, 85. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
24. King, S. The education context for twice-exceptional students: An overview of issues in special and gifted education// Neurobiol Learn Mem. – 2022. – Sep;193: 107659. doi: 10.1016/j.nlm.2022.107659. Epub 2022 Jul 12. PMID: 35835373.
25. Lovett, B. & Lewandowski, L. Gifted Students With Learning Disabilities Who Are They?// Journal of learning disabilities. – 2006. – N39. – P.515-527. Doi: 10.1177/00222194060390060401.
26. Maddocks, D. L. Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability)// Gift Child Q. – 2020. – N64(1). P. 3–18. doi: 10.1177/0016986219886668
27. Maker, C. J. Providing programs for the gifted handicapped individuals. – Reston (VA): Council for Exceptional Children; 1977.
28. Pfeiffer, S. I., Maralani, F. M. and Prado, R. M. The often perplexing and challenging work with the twice-exceptional student // Academia Mental Health and Well-Being. Academia.edu Journals. – 2025. – N2(4). doi: 10.20935/MHealthWellB7990.
29. Reis, S. M., Neu T. W., McGuire J. M. Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved// Except Child. – 1997. – N63(4). P.463–479. doi: 10.1177/001440299706300403
30. Rizzo, L., Pinnelli, S. and Minnaert, A. Twice-exceptional students: a systematic review to outline the distinctive characteristics through a multidimensional lens // Front. Educ. – 2025. – N10:1696805. doi: 10.3389/educ.2025.1696805

31. Sternberg, R. J. A duplex model for giftedness // Gift Child Q. – 2024. – N68(2). – P.91–106. doi: 10.1177/00169862231217730
32. Vespi, L., Yewchuk, C. A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children// J Educ Gift. – 1992. – N16(1). – P.55–72. doi: 10.1177/016235329201600107
33. Yssel, N., Speirs Neumeister, K. S., Burney, V. Students with special needs who are gifted and talented (twice exceptional)// Oxford Research Encyclopedia of Education. – 2020 URL: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1218>

Проблемы высшего педагогического и дополнительного образования

УДК 378.147:811.1

ORCID: 0000-0003-3463-3415

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Гураль Светлана Константиновна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии,
заслуженный работник высшей школы, заслуженный декан Факультета иностранных языков
Национальный исследовательский Томский государственный университет,

г. Томск, Российская Федерация,

e-mail: svetlana.gural@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы формирования вторичной языковой личности студентов языковых направлений подготовки с позиций синергетического подхода. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска новых методологических оснований языкового образования в условиях глобализации, цифровизации и расширения межкультурного взаимодействия. На основе анализа концепции языковой личности, исследований вторичной языковой личности и научной школы С.К. Гураль раскрывается понимание языкового образования как открытой самоорганизующейся системы. Особое внимание уделяется механизмам самоорганизации языкового сознания, межкультурному взаимодействию, языковому переносу и интерференции как факторам формирования вторичной языковой личности. Рассматривается роль образовательной среды языкового вуза, проектной и исследовательской деятельности, цифровых технологий, искусственного интеллекта и академической мобильности в развитии личности обучающегося. Обосновывается значимость плюрилингвального подхода и единого коммуникативного репертуара как условия интеграции языковых ресурсов личности. Сделан вывод о том, что формирование вторичной языковой личности представляет собой сложный нелинейный процесс самоорганизации языкового сознания, обеспечивающий развитие способности эффективно функционировать в многоязычном и поликультурном пространстве.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, синергетический подход, языковое сознание, языковое образование, межкультурная коммуникация, плюрилингвизм, коммуникативный репертуар, языковая картина мира, студенты языковых направлений подготовки.

SYNERGETIC APPROACH TO THE FORMATION OF THE SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY OF STUDENTS OF LANGUAGE TRAINING PROGRAMS

Svetlana K. Gural,

DSc (Education), Professor, Professor of National Research Tomsk State University,
Tomsk, Russian Federation,

e-mail: Svetlana.gural@mail.ru

Abstract. The article examines the theoretical foundations of the formation of the secondary language personality of students enrolled in language training programs from the perspective of the synergetic approach. The relevance of the study is determined by the need to identify new methodological foundations for language education in the context of globalization, digital transformation and expanding intercultural communication. Based on the analysis of the concepts of language personality, secondary language personality and the scientific school of S.K. Gural, language education is interpreted as an open self-organizing system. Particular attention is paid to the mechanisms of language consciousness self-organization, cross-linguistic interaction, language transfer and interference as factors in the formation of the secondary language personality. The role of the educational environment of a language university, project-based and research activities, digital technologies, artificial intelligence and academic mobility in personality development is discussed. The article substantiates the importance of the plurilingual approach and the unified communicative repertoire as a condition for integrating the language resources of an individual. It is concluded that the formation of a secondary language personality is a complex nonlinear process of self-organization of language consciousness that ensures effective functioning in multilingual and multicultural environments.

Keywords: secondary language personality, synergetic approach, language consciousness, language education, intercultural communication, plurilingualism, communicative repertoire, linguistic worldview, students of language training programs.

Иноязычное образование развивается в условиях активного расширения международных контактов, цифровизации и возрастающей академической мобильности. Владение иностранным языком сегодня рассматривается не только как показатель образованности, но и как необходимое условие профессиональной деятельности, участия в международном научном и культурном взаимодействии, а также полноценного включения в глобальное информационное пространство. В связи с этим перед системой высшего образования стоит задача подготовки специалистов, способных использовать иностранный язык как инструмент познания, профессионального общения и межкультурного взаимодействия.

Вместе с тем практика подготовки студентов языковых направлений показывает, что достижение данной цели остается достаточно сложной задачей. Несмотря на значительное количество исследований в области методики обучения иностранным языкам, образовательный процесс нередко по-прежнему ориентирован преимущественно на усвоение языковых знаний и формирование отдельных речевых навыков. При этом значительно меньше внимания уделяется развитию личности обучающегося как субъекта межкультурной коммуникации. В результате возникает противоречие между потребностью в специалисте, способном гибко использовать иностранный язык в различных коммуникативных ситуациях, и сохраняющейся ориентацией части образовательных практик на освоение языка как системы лексических и грамматических средств.

Еще одно противоречие связано с тем, что современная образовательная среда требует высокой степени самостоятельности обучающихся, тогда как многие модели обучения сохраняют преимущественно внешний характер

управления учебной деятельностью. Между тем овладение иностранным языком представляет собой сложный и индивидуальный процесс, в котором важную роль играют личный опыт студента, его мотивация, способность к рефлексии, самоорганизации и самостоятельному поиску новых способов решения коммуникативных задач.

В отечественной методике обучения иностранным языкам понятие вторичной языковой личности занимает особое место при осмыслении целей языкового образования. Его появление связано с переходом от представлений об обучении как процессе усвоения языковых знаний к пониманию иностранного языка как средства познания иной культуры и участия в межкультурном общении. Поэтому результатом обучения становится не только владение лексико-грамматическими средствами языка, но и способность воспринимать и интерпретировать действительность с учетом культурного опыта другого языкового сообщества.

Освоение иностранного языка неизбежно затрагивает более глубокие уровни личностного развития. Изменения происходят не только в речевой деятельности обучающегося, но и в способах осмысления информации, понимания культурных различий и построения коммуникации. По мере накопления языкового опыта расширяется круг представлений о мире, формируются новые способы интерпретации событий и явлений, возрастает способность учитывать различные культурные точки зрения при взаимодействии с представителями иных языковых сообществ.

Для объяснения подобных процессов все чаще используются положения синергетического подхода, рассматривающего развитие личности как результат взаимодействия множества взаимосвязанных факторов. В этом случае становление вторичной языковой личности предстает как сложный и динамичный процесс, в котором языковое развитие, культурное познание, коммуникативный опыт и личностные изменения образуют единую систему. Такой подход позволяет выйти за рамки традиционного понимания обучения как последовательного усвоения знаний и рассматривать языковое образование в контексте более широких процессов развития личности студента.

Подобная трактовка имеет особое значение для подготовки будущих специалистов языковых направлений. Она позволяет увидеть в изучении иностранного языка не только средство формирования профессиональных компетенций, но и важный ресурс личностного развития, обеспечивающий готовность к межкультурному взаимодействию, профессиональной коммуникации и дальнейшему самообразованию.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании синергетического подхода к формированию вторичной языковой личности студентов языковых направлений подготовки и раскрытии его возможностей для современного языкового образования.

Обращение к проблеме вторичной языковой личности связано с изменением представлений о целях обучения иностранным языкам. Если раньше результат обучения преимущественно связывался с овладением лексикой, грамматикой и видами речевой деятельности, то современные исследования все чаще рассматривают его через призму развития личности обучающегося. В центре внимания оказывается человек, способный использовать иностранный язык как средство общения, познания и взаимодействия с представителями других культур.

Теоретическую основу данного направления составляют работы Ю.Н. Караулова, разработавшего концепцию языковой личности. По мнению ученого, языковая личность представляет собой совокупность способностей человека создавать и воспринимать речевые произведения различной степени сложности и содержательной глубины [8]. Важным положением данной концепции является понимание языка не только как средства коммуникации, но и как формы существования знаний, ценностей, культурного опыта и мировоззрения личности. Фактически через язык проявляется индивидуальная картина мира человека, особенности его мышления и социального опыта.

Дальнейшее развитие идей языковой личности привело исследователей к осмыслению процессов, происходящих при изучении иностранного языка. Было установлено, что овладение новым языком не ограничивается освоением его лексико-грамматической системы. Одновременно происходит знакомство с иной культурой, новыми способами интерпретации действительности и другими моделями речевого поведения. Именно поэтому в лингводидактике постепенно сформировалось понятие вторичной языковой личности, отражающее качественные изменения личности в процессе изучения иностранного языка [9].

В отличие от первичной языковой личности, формирующейся в пространстве родного языка и культуры, вторичная языковая личность развивается в результате освоения нового языкового и культурного опыта. Она характеризуется способностью понимать и интерпретировать явления окружающего мира с учетом норм и ценностей другой культуры, а также эффективно участвовать в межкультурном общении.

Ключевую роль в этом процессе играет языковое сознание. Именно через языковое сознание человек осмысливает окружающую действительность, формирует представления о мире и выстраивает собственное речевое поведение. Освоение иностранного языка сопровождается постепенным расширением языкового сознания за счет включения новых культурных смыслов, коммуникативных норм и способов категоризации действительности. В результате обучающийся начинает воспринимать одну и ту же ситуацию одновременно с позиций нескольких языков и культур. Такое расширение языкового опыта становится важнейшим условием формирования вторичной языковой личности.

Современное понимание данной проблемы представлено в работах Ю. Г. Малюгиной, которая рассматривает вторичную языковую личность в контексте глобализационных процессов, межкультурного взаимодействия и сохранения культурной идентичности личности [9]. Исследователь подчеркивает, что формирование вторичной языковой личности связано не с заменой одной культурной системы другой, а с расширением возможностей человека в сфере коммуникации и межкультурного диалога. Освоение иностранного языка позволяет личности включаться в новые коммуникативные сообщества, сохраняя при этом собственную культурную основу.

Особое значение в современных условиях приобретает проблема взаимодействия нескольких языков в структуре языкового сознания личности. Исследования показывают, что процессы языкового переноса, интерференции и взаимовлияния языков являются естественной частью формирования вторичной языковой личности [4]. В ряде случаев именно взаимодействие языковых систем становится источником развития новых коммуникативных стратегий и способов языкового поведения.

Данный вывод согласуется с современными исследованиями плюрилингвального образования. Как отмечают А. С. Лазарева и В. Н. Алфимов, различные языки функционируют в сознании человека не как изолированные системы, а как единый коммуникативный репертуар, обеспечивающий решение образовательных и профессиональных задач [5]. В свою очередь, учет социокультурных параметров коммуникации способствует более эффективному развитию способности обучающихся использовать языковые ресурсы в реальных ситуациях общения [6].

Таким образом, современные исследования позволяют рассматривать вторичную языковую личность как сложное интегративное образование, объединяющее языковые знания, коммуникативный опыт, культурную компетентность и личностные характеристики обучающегося. Формирование такой личности связано с развитием языкового сознания, освоением новых культурных смыслов и расширением возможностей межкультурного взаимодействия. Именно данное понимание создает теоретическую основу для обращения к синергетическому подходу, позволяющему объяснить механизмы развития вторичной языковой личности как открытой и самоорганизующейся системы.

Обращение к синергетическому подходу в методике обучения иностранным языкам связано с поиском новых объяснительных моделей процессов, происходящих в языковом образовании. Традиционные представления об обучении как о последовательной передаче знаний и формировании навыков не всегда позволяют объяснить, почему студенты, находясь в одинаковых условиях обучения, достигают разных результатов, выбирают различные стратегии овладения языком и демонстрируют индивидуальные траектории языкового развития. Данные особенности

рассматриваются через идеи синергетики, позволяющие исследовать образование как сложную, открытую и постоянно развивающуюся систему [1].

Согласно позиции автора, процесс изучения иностранного языка не может рассматриваться как линейное движение от незнания к знанию. Языковое образование представляет собой многоуровневую систему, в которой взаимодействуют личность обучающегося, преподаватель, образовательная среда, культура, язык и различные формы коммуникации. Изменения в одном из элементов неизбежно отражаются на функционировании всей системы. Именно поэтому развитие языковой личности носит динамический характер и не сводится к механическому накоплению языковых знаний [1; 2].

Синергетическая интерпретация языкового развития исходит из того, что овладение иностранным языком не подчиняется линейной логике. На разных этапах обучения периоды интенсивного продвижения могут сменяться длительным накоплением языкового опыта, внешне не сопровождающимся заметными изменениями. Однако именно в такие периоды формируются внутренние связи между ранее усвоенными знаниями, речевыми умениями и коммуникативным опытом. Их последующая интеграция приводит к появлению новых возможностей использования иностранного языка и более глубокому пониманию изучаемой культуры. В этом контексте становление вторичной языковой личности связано не только с освоением языковых средств, но и с изменением способов осмысления окружающей действительности.

В работах автора особое место занимает идея самоорганизации языкового сознания. Освоение иностранного языка сопровождается постоянным взаимодействием нового и уже имеющегося языкового опыта. Новые языковые и культурные смыслы соотносятся с ранее сформированными представлениями, переосмысливаются и включаются в индивидуальную систему знаний обучающегося. По мере накопления такого опыта изменяется сама структура языкового сознания: расширяется круг смысловых связей, возрастает способность видеть явление с разных позиций и учитывать различные способы его интерпретации. Существенную роль в этих процессах играет собственная познавательная активность обучающегося, без которой невозможно полноценное развитие вторичной языковой личности.

Важным следствием синергетического понимания языкового образования становится обращение к проблеме взаимодействия языков и культур. Осваивая иностранный язык, студент знакомится с иными способами организации общения, культурными нормами и ценностными установками, лежащими в основе речевого поведения носителей языка. Сопоставление различных культурных моделей расширяет опыт межкультурного взаимодействия и способствует более глубокому пониманию как иной, так и собственной культуры. В результате вторичная языковая личность формируется в пространстве культурного диалога, где новый языковой опыт становится источником развития коммуникативной и когнитивной сфер личности [9].

В такой системе координат обучающийся выступает полноправным субъектом языкового развития. Он самостоятельно определяет способы работы с языковым материалом, вырабатывает индивидуальные стратегии обучения, осмысливает получаемую информацию и принимает решения в процессе общения. Поэтому эффективность языкового образования во многом зависит от его собственной активности и готовности к самостоятельному поиску. Роль преподавателя заключается не столько в передаче знаний, сколько в организации образовательной среды, побуждающей к исследованию языка, рефлексии и творческому использованию приобретенного опыта.

Подобный подход получает развитие и в современных исследованиях плюрилингвального образования. Так, А. С. Лазарева и В. Н. Алфимов рассматривают обучение нескольким иностранным языкам как процесс формирования единого коммуникативного репертуара личности, основанный на активном взаимодействии языковых ресурсов обучающегося [5]. Данная позиция во многом соответствует синергетическому пониманию языкового развития, при котором новые коммуникативные качества возникают благодаря взаимодействию различных элементов языкового опыта.

Освоение иностранного языка всегда опирается на уже существующий языковой опыт человека. Новые языковые единицы, грамматические конструкции и коммуникативные модели не усваиваются изолированно, а соотносятся с имеющимися знаниями родного и ранее изученных языков. В результате формируются новые связи между различными элементами языкового сознания, происходит их переосмысление и переструктурирование. Такой процесс носит не линейный, а динамический характер, поскольку каждое новое языковое знание влияет на уже сформированную систему представлений о языке и коммуникации.

Одним из важнейших механизмов языкового развития является межъязыковое взаимодействие. Исследования показывают, что языки, которыми владеет человек, не существуют в сознании независимо друг от друга. Они образуют единую систему, внутри которой постоянно происходят процессы сопоставления, взаимовлияния и перераспределения языковых ресурсов. Именно поэтому изучение иностранного языка сопровождается активным обращением обучающегося к опыту, накопленному при освоении родного и других иностранных языков.

С данным процессом тесно связан языковой перенос. Под переносом понимается использование ранее сформированных языковых знаний и коммуникативных стратегий при освоении нового языка. Перенос может проявляться на различных уровнях – лексическом, грамматическом, фонетическом и коммуникативном. Во многих случаях он способствует ускорению обучения, поскольку позволяет опираться на уже имеющийся опыт и находить сходства между языками. Особенно заметна роль переноса в условиях изучения нескольких иностранных языков, когда сформированные способы

работы с языковым материалом становятся основой дальнейшего языкового развития. Как показывают исследования в области плюрилингвального образования, языки взаимодействуют в сознании обучающегося как единый коммуникативный репертуар, обеспечивающий решение разнообразных коммуникативных задач [5].

Наряду с положительным переносом важную роль играет интерференция. Традиционно она рассматривается как влияние одной языковой системы на другую, приводящее к отклонениям от языковой нормы. Однако современные исследования позволяют оценивать интерференцию не только как источник ошибок, но и как закономерный этап языкового развития. По мнению Т.М. Имамкулиевой и М. Гелдимырадовой, процессы интерференции сопровождают формирование вторичной языковой личности и отражают активное взаимодействие языков в сознании человека [4]. Появление интерференционных явлений свидетельствует о том, что обучающийся стремится использовать имеющийся языковой опыт для решения новых коммуникативных задач. По мере накопления опыта и расширения языковой практики подобные явления постепенно преодолеваются, а языковая система становится более устойчивой и дифференцированной.

В процессе изучения иностранного языка происходят изменения в языковой системе личности, в ее способах восприятия окружающего мира. Освоение нового языка неизбежно связано со знакомством с иной культурой, системой ценностей, коммуникативными нормами и способами интерпретации действительности. Благодаря этому обучающийся начинает замечать различия в том, как представители разных культур описывают одни и те же явления, выражают эмоции, выстраивают социальные отношения и организуют общение.

Постепенно в сознании человека формируется новая языковая картина мира, которая не заменяет уже существующую, а дополняет и расширяет ее. В работах Ю.Г. Малюгиной подчеркивается, что вторичная языковая личность формируется именно в пространстве взаимодействия нескольких культурных систем и способов мировосприятия [9]. Освоение иностранного языка позволяет личности выходить за рамки привычных интерпретаций действительности и воспринимать окружающий мир с различных культурных позиций. В результате расширяются возможности межкультурного общения, возрастает уровень коммуникативной гибкости и развивается способность понимать представителей иных культур.

С позиций синергетического подхода все перечисленные процессы – межъязыковое взаимодействие, перенос, интерференция и формирование новой языковой картины мира – представляют собой проявления самоорганизации языкового сознания. Новые качества личности возникают не вследствие простого накопления языковых знаний, а благодаря их постоянному взаимодействию, переосмыслению и интеграции в единую систему. Именно поэтому вторичная языковая личность может рассматриваться как результат

сложного и нелинейного процесса языкового развития, в ходе которого обучающийся постепенно приобретает способность эффективно действовать в пространстве нескольких языков и культур.

Выводы. Синергетический подход создает продуктивную методологическую основу для осмысления процессов формирования вторичной языковой личности студентов языковых направлений подготовки. Его применение позволяет рассматривать языковое образование не как последовательное усвоение языковых знаний и речевых навыков, а как сложный процесс личностного развития, связанный с преобразованием языкового сознания обучающегося и расширением его коммуникативного опыта.

Анализ научной литературы показал, что вторичная языковая личность представляет собой интегративное образование, формирующееся в результате освоения иностранного языка и культуры. Ее становление связано не только с развитием языковой и коммуникативной компетентности, но и с формированием способности воспринимать действительность через призму различных культурных систем, понимать особенности межкультурного взаимодействия и использовать иностранный язык как средство профессионального и личностного общения.

С позиций синергетического подхода формирование вторичной языковой личности носит нелинейный характер и определяется взаимодействием когнитивных, коммуникативных, культурных и личностных факторов. Важную роль в данном процессе играет самоорганизация языкового сознания, обеспечивающая переосмысление накопленного языкового опыта, формирование новых связей между языками и развитие способности гибко использовать языковые ресурсы в различных ситуациях общения.

Исследования в области языкового образования показывают, что межъязыковое взаимодействие, языковой перенос и интерференция являются закономерными проявлениями развития языковой личности. Освоение нового языка происходит не изолированно, а в постоянном соотношении с уже имеющимся языковым опытом. В результате формируются новые связи между языками, расширяется культурный и коммуникативный опыт обучающегося, а языковое сознание приобретает более сложную организацию. Постепенно складывается новая языковая картина мира, позволяющая гибко ориентироваться в ситуациях межкультурного и профессионального общения.

Важную роль в этом процессе играет образовательная среда языкового вуза. Участие студентов в проектной и исследовательской деятельности, использование цифровых образовательных ресурсов, инструментов искусственного интеллекта, программ академической мобильности и других форм международного взаимодействия расширяют возможности практического применения иностранного языка. Одновременно развиваются самостоятельность, способность к рефлексии и готовность брать на себя ответственность за собственное языковое развитие.

Существенные возможности для дальнейшего развития вторичной языковой личности открывает плюрилингвальный подход. Его сторонники рассматривают языки не как автономные системы, а как взаимосвязанные элементы единого коммуникативного репертуара личности. В этих условиях каждый новый язык становится дополнительным ресурсом познания и общения. Использование языкового опыта, накопленного при изучении нескольких языков, способствует расширению коммуникативных возможностей обучающегося и создает благоприятные условия для его развития в многоязычном образовательном пространстве.

Формирование вторичной языковой личности представляет собой многоуровневый процесс, затрагивающий не только языковую подготовку, но и развитие личности в целом. Освоение иностранного языка сопровождается изменением способов восприятия и интерпретации действительности, расширением коммуникативного опыта и включением в новые культурные контексты. Синергетический подход позволяет рассматривать эти изменения как взаимосвязанный процесс и тем самым по-новому осмыслить задачи языкового образования в условиях современного многоязычного и поликультурного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гураль, С. К. Компетентно-деятельностный подход в иноязычном обучении студентов юридических специальностей / С. К. Гураль, С. Н. Сорокоумова, О. И. Милованова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2025. – Т. 14, № 1. – С. 8-22. – DOI 10.57769/2227-8591.14.1.01. – EDN QCTZLQ.
2. Гураль, С. К. Обучение профессиональному иноязычному дискурсу у студентов юридических специальностей с использованием проектного метода / С. К. Гураль, О. И. Милованова // Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы : Сборник научных статей международного форума профессионального образования, Воронеж, 09–10 апреля 2024 года. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2024. – С. 24-30. – EDN KBLUYS.
3. Евстигнеев, М. Н. Компетенция педагога иностранных языков в области искусственного интеллекта / М. Н. Евстигнеев, П. В. Сысоев, И. А. Евстигнеева // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 90-96. – EDN AUPRSP.
4. Имамкулиева, Т. М. Влияние языковой интерференции на формирование вторичной языковой личности / Т. М. Имамкулиева, М. Гелдимырадова // Гуманитарный научный журнал. 2026. № 2–3. С. 108–115. EDN NFQXTE.
5. Лазарева, А. С. Система плюрилингвального корпоративного обучения профессиональных кадров иностранным языкам как образовательная технология профессиональной подготовки / В. Н. Алфимов, А. С. Лазарева, // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2026. № 4/2. С. 85–88. DOI: 10.37882/2223-2982.2026.04-2.26.
6. Лазарева, А. С. Методика обучения иностранному языку взрослых в корпоративной среде с учетом социокультурных параметров профессиональной коммуникации / В. Н. Алфимов, Д. В. Алфимов, А. С. Лазарева // Современные проблемы науки и образования. 2026. № 5. DOI: 10.17513/spno.34624.
7. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Научное издательство ВГСПУ "Перемена", 2002. – 477 с. – ISBN 5-88234-552-2. – EDN UGQAMP.

8. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 8-е издание. – Москва : URSS, 2014. – 264 с. – EDN SIRWQN.

9. Малюгина, Ю. Г. «Вторичная языковая личность»: значение и смысл в контексте глобализации, дидактики и национальной идентичности / Ю. Г. Малюгина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Тверь, 2026. С. 19–23. EDN SDGMFJ.

УДК 81'246.2:378.147

ORCID: 0009-0000-8858-8053

ORCID: 0000-0002-9456-0046

ORCID: 0000-0002-7768-0310

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Гуров Сергей Юрьевич,

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»,

г. Мелитополь, Российская Федерация,

e-mail: serggurov@mail.ru

Гурова Татьяна Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»,

г. Мелитополь, Российская Федерация,

e-mail: tatianagurova2017@mail.ru

Насалевич Тамара Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»,

г. Мелитополь, Российская Федерация,

e-mail: nasalevich.73@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема предупреждения билингвальной интерференции в условиях профессионально ориентированной подготовки обучающихся. Актуальность исследования обусловлена расширением многоязычного образовательного пространства и необходимостью формирования способности эффективно использовать иностранный язык в профессиональной коммуникации. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании лингводидактических стратегий предупреждения билингвальной интерференции. На основе анализа современных исследований в области профессионального лингвистического образования, плюрилингвального подхода и методики обучения иностранным языкам выделены и охарактеризованы основные стратегии предупреждения интерферентных явлений. Сделан вывод о необходимости комплексного использования контрастивно-сопоставительных, коммуникативно-ситуативных и плюрилингвальных механизмов организации обучения.

Ключевые слова: билингвальная интерференция, профессионально ориентированное обучение, лингводидактические стратегии, плюрилингвальный подход, профессиональная коммуникация, межъязыковой перенос.

LINGUODIDACTIC STRATEGIES FOR PREVENTING BILINGUAL INTERFERENCE IN PROFESSIONALLY ORIENTED EDUCATION

Gurov Sergey Yurievich,
Dr. Sci. (Education), Professor,
Department of Foreign Languages at Melitopol State University,
Melitopol, Russian Federation; e-mail: serggurov@mail.ru

Gurova Tatiana Yurievna
Cand. Sci. (Education), Associate Professor,
Department of Foreign Languages, Melitopol State University,
Melitopol, Russian Federation;
e-mail: tatianagurova2017@mail.ru

Tamara Vasilievna Nasalevich
Cand. Sci. (Phylology), Associate Professor,
Department of Foreign Languages, Melitopol State University,
Melitopol, Russian Federation;
e-mail: nasalevich.73@mail.ru

Abstract. The article examines the problem of preventing bilingual interference in the context of professionally oriented education. The relevance of the study is determined by the expansion of multilingual educational environments and the growing need to develop learners' ability to use a foreign language effectively in professional communication. The aim of the study is to provide a theoretical justification for linguodidactic strategies aimed at preventing bilingual interference. Based on an analysis of contemporary research in professional linguistic education, the plurilingual approach, and foreign language teaching methodology, the major strategies for preventing interference phenomena are identified and characterized. The study concludes that effective prevention of bilingual interference requires the integrated application of contrastive-comparative, communicative-situational, and plurilingual mechanisms in the organization of the educational process.

Keywords: bilingual interference, professionally oriented language teaching, linguodidactic strategies, plurilingual approach, professional communication, cross-linguistic transfer.

Исследование проведено в ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет» в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ FRRS-2026-0027).

Система профессионального образования развивается в условиях активного международного сотрудничества, академической мобильности и постоянного расширения многоязычных контактов. Владение иностранным языком сегодня рассматривается не только как показатель общей культуры и образованности, но и как необходимое условие успешной профессиональной деятельности. Для специалистов различных сфер иностранный язык становится инструментом решения профессиональных задач, участия в международных проектах, обмена опытом и взаимодействия с зарубежными партнерами. В связи с этим возрастает значение профессионально ориентированного языкового образования, направленного на подготовку обучающихся к использованию иностранного языка в реальных ситуациях профессионального общения [1; 3].

Исследования в области лингводидактики показывают, что результатом языковой подготовки должна становиться не только совокупность языковых знаний и речевых навыков, но и сформированная языковая личность, способная эффективно осуществлять коммуникацию в условиях межкультурного и межъязыкового взаимодействия [1; 3]. Вместе с тем расширение практик билингвального и плюрилингвального обучения приводит к усилению процессов взаимодействия языков в сознании обучающихся. Одним из наиболее распространенных проявлений такого взаимодействия выступает билингвальная интерференция, оказывающая влияние на качество иноязычной речи и успешность профессиональной коммуникации [10].

Интерферентные явления сохраняются даже у обучающихся, достигших достаточно высокого уровня владения иностранным языком. Они проявляются в переносе особенностей родного или ранее изученного языка на изучаемый язык и затрагивают лексический, грамматический, фонетический и дискурсивный уровни речи. В условиях профессионального общения подобные ошибки могут приводить к искажению смысла высказывания, снижению эффективности взаимодействия и возникновению коммуникативных барьеров.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных проблемам билингвизма, межъязыкового переноса и обучения иностранным языкам, вопросы предупреждения интерферентных явлений в профессионально ориентированной подготовке обучающихся остаются недостаточно разработанными. Особую актуальность приобретает поиск таких лингводидактических решений, которые позволяли бы не только корректировать уже возникшие ошибки, но и предупреждать их появление в процессе обучения.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании лингводидактических стратегий предупреждения билингвальной интерференции в профессионально ориентированной подготовке обучающихся.

В настоящее время профессиональное лингвистическое образование ориентировано на формирование способности использовать иностранный язык для решения профессиональных задач различного уровня сложности. Если ранее владение иностранным языком зачастую рассматривалось преимущественно как показатель общей образованности или средство межкультурного общения, то сегодня оно становится необходимым условием успешной профессиональной деятельности. Специалисты различных отраслей сталкиваются с необходимостью участия в международных проектах, ведения переговоров с зарубежными партнерами, работы с иностранными источниками информации и включения в глобальное профессиональное пространство. В связи с этим возрастает значимость такой организации языковой подготовки, которая обеспечивает не только овладение системой иностранного языка, но и способность использовать его как инструмент решения профессиональных задач.

По мнению Н. Д. Гальсковой и Н. Л. Орешковой, профессиональное языковое образование представляет собой сложную систему, объединяющую языковую подготовку, профессиональное развитие и формирование ценностного отношения к межкультурному взаимодействию [3]. Авторы подчеркивают, что обучение иностранному языку не может ограничиваться усвоением лексики и грамматики, поскольку его результатом должна становиться готовность личности к эффективному взаимодействию в поликультурной среде. Близкой позиции придерживаются N. D. Galskova, M. N. Levchenko, V. P. Shabanova и соавторы, рассматривающие профессиональное лингвистическое образование как пространство формирования личности, способной успешно функционировать в условиях глобального многоязычного мира [1]. В данном контексте особое значение приобретает способность обучающегося осознанно использовать имеющиеся языковые ресурсы и адаптировать их к требованиям конкретной коммуникативной ситуации.

Однако расширение практик многоязычного образования сопровождается не только новыми образовательными возможностями, но и определенными трудностями. Одной из наиболее распространенных проблем выступает билингвальная интерференция, возникающая в результате взаимодействия языков в сознании обучающегося. Чем активнее используются несколько языков, тем чаще наблюдаются случаи переноса языковых особенностей одного языка на другой. Подобные процессы затрагивают различные уровни языковой системы и могут проявляться в произношении, выборе слов, построении грамматических конструкций, организации высказывания и даже в особенностях речевого поведения.

Интерференция традиционно рассматривается как источник ошибок, однако в действительности данное явление имеет более сложную природу. Оно является закономерным следствием функционирования нескольких языков в единой когнитивной системе личности. Именно поэтому полностью исключить интерференцию невозможно. Более реалистичной задачей становится управление данным процессом и создание условий, при которых влияние межъязыкового переноса будет осознанным и контролируемым.

Исследование С. Ю. Гурова и Е. К. Столетовой показывает, что интерферентные ошибки нередко становятся причиной коммуникативных затруднений как в устной речи, так и в переводческой деятельности [4]. Особенно заметно их влияние в профессиональной коммуникации, где точность формулировок, корректность употребления терминологии и соответствие речевого поведения профессиональным нормам имеют принципиальное значение. Даже незначительные отклонения от языковой нормы могут приводить к искажению смысла высказывания, снижению эффективности взаимодействия и возникновению коммуникативных барьеров.

В работе А. С. Лазаревой, С. Ю. Гурова и Е. Н. Быстровой билингвальная интерференция рассматривается как дискурсивно обусловленное явление,

возникающее в результате взаимодействия языков в профессиональной коммуникации [10]. Авторы отмечают, что интерференция не является исключительно негативным феноменом, а представляет собой естественный результат использования нескольких языков в рамках единого коммуникативного репертуара личности. Такой подход позволяет рассматривать межъязыковой перенос не только как источник ошибок, но и как показатель активного функционирования языкового опыта обучающегося.

С позиций методики обучения иностранным языкам это означает необходимость перехода от исправления отдельных ошибок к созданию системы педагогического сопровождения межъязыкового взаимодействия. В центре внимания оказывается не столько борьба с интерференцией, сколько формирование у обучающихся способности осознавать особенности взаимодействия языков и управлять данным процессом в различных коммуникативных ситуациях.

Одним из условий предупреждения интерферентных явлений выступает организация обучения в профессионально ориентированных коммуникативных ситуациях. Согласно концепции Н.Ф. Коряковцевой, обучение иностранному языку должно строиться на основе взаимосвязанного развития коммуникативной и учебно-познавательной деятельности обучающихся [6]. Подобный подход позволяет приблизить образовательный процесс к реальным условиям профессиональной деятельности и обеспечить осмысленное использование языковых средств.

В предупреждении интерферентных явлений ключевую роль играет тематическо-ситуативный принцип организации обучения. Исследование К. Ю. Каймаковой, А. С. Лазаревой и Б. А. Жигалева показывает, что моделирование профессиональных коммуникативных сценариев способствует более прочному усвоению языковых средств и снижает вероятность неконтролируемого межъязыкового переноса [5]. Работа с типичными для будущей профессиональной деятельности ситуациями позволяет обучающимся сосредоточиться на решении коммуникативной задачи, постепенно формируя устойчивые модели речевого поведения.

Коммуникативно-ситуативная организация обучения предполагает освоение иностранного языка в процессе решения профессионально значимых коммуникативных задач. В центре образовательного процесса находится не усвоение отдельных языковых единиц, а их функциональное использование при обсуждении проектов, ведении переговоров, подготовке презентаций, совместном поиске решений производственных вопросов и выполнении иных видов профессионального взаимодействия. В результате внимание обучающихся сосредоточивается не на воспроизведении грамматических моделей или запоминании лексических единиц, а на реализации коммуникативного намерения. При таком подходе иностранный язык воспринимается как средство профессионального общения, а не как совокупность правил и языковых форм.

Такая организация обучения способствует развитию речевой самостоятельности и умения выбирать языковые средства с учетом конкретной коммуникативной ситуации. По мере накопления опыта профессионального общения снижается зависимость от речевых моделей родного языка, поскольку языковой выбор все в большей степени определяется нормами изучаемого языка и особенностями решаемой коммуникативной задачи. Систематическое включение обучающихся в ситуации, моделирующие профессиональное взаимодействие, формирует навыки языковой саморегуляции, позволяющие своевременно выявлять и корректировать проявления межъязыкового переноса.

Отдельного внимания требует организация работы с профессиональной лексикой, поскольку именно на лексическом уровне наиболее отчетливо проявляются последствия межъязыковой интерференции. Они выражаются в использовании ложных эквивалентов, буквальном переводе терминов, а также смешении близких по значению лексических единиц. А. В. Бекетова и А. П. Василевич подчеркивают, что формирование лексических навыков предполагает специальную методическую организацию, обеспечивающую осознанное усвоение значений слов, их сочетаемости и особенностей функционирования в различных контекстах [2]. Особую значимость это приобретает в профессиональной коммуникации, где точность употребления терминологии непосредственно влияет на качество взаимодействия. Включение обучающихся в моделируемые профессиональные ситуации общения создает условия для осмысленного освоения профессиональной лексики и способствует снижению проявлений межъязыковой интерференции.

Представление о языках как едином коммуникативном репертуаре личности лежит в основе плюрилингвального подхода, получившего развитие в отечественной и зарубежной лингводидактике [8; 11]. По мнению А. А. Прохоровой, А. С. Лазаревой и К. Э. Безукладникова, плюрилингвальная парадигма ориентирована на осознанное использование всего имеющегося языкового репертуара для решения коммуникативных задач [11]. В отличие от традиционного подхода, предполагающего относительно автономное изучение каждого иностранного языка, плюрилингвальная модель рассматривает языковой опыт личности как взаимосвязанную систему. Сформированные знания, умения и навыки не изолируются в пределах одного языка, а используются в качестве ресурса при освоении и применении других языков. Благодаря этому межъязыковой перенос становится управляемым и приобретает не только компенсаторное, но и развивающее значение.

Такое понимание соответствует условиям современной профессиональной подготовки, в которой специалисту приходится работать с большими объемами специализированной информации, использовать профессиональную терминологию и взаимодействовать в различных языковых средах. Практика профессиональной деятельности предполагает постоянное обращение к нескольким языкам, сопоставление терминологических систем, использование

источников на разных языках и переключение между ними в зависимости от решаемой задачи. В этих условиях способность управлять межъязыковым взаимодействием становится важной составляющей профессиональной коммуникативной подготовки наряду с владением отдельными иностранными языками.

Важным условием предупреждения интерференции выступает формирование метаязыковой осознанности обучающихся. Она проявляется в способности анализировать языковые явления, устанавливать сходства и различия между языками, объяснять причины возникновения ошибок и прогнозировать возможные трудности при переходе от одного языка к другому. Такое осмысление позволяет воспринимать языковые системы как взаимосвязанные способы выражения содержания, а не как совокупность разрозненных правил. В результате возрастает осознанность выбора языковых средств и усиливается контроль собственной речевой деятельности. Подобные механизмы широко применяются при подготовке переводчиков и специалистов международного профиля, профессиональная деятельность которых основана на постоянном межъязыковом взаимодействии [8].

Причины возникновения интерферентных ошибок не всегда связаны исключительно со структурными различиями языков. Исследования показывают, что значительная часть коммуникативных затруднений обусловлена культурными нормами общения, особенностями речевого поведения и различиями в профессиональных дискурсах [9]. Так, корректное с точки зрения грамматики высказывание может восприниматься как неуместное в иной культурной среде вследствие различий в способах выражения вежливости, аргументации или профессионального взаимодействия. Поэтому предупреждение интерференции предполагает работу не только с языковыми средствами, но и с социокультурным содержанием профессиональной коммуникации.

Дополнительные возможности для решения данной задачи создают цифровые образовательные технологии. По мнению F. Castillo, E. Tan и A. Lee, цифровые образовательные среды позволяют индивидуализировать языковую подготовку, учитывать особенности языкового опыта обучающихся и обеспечивать оперативную обратную связь в процессе формирования профессиональных коммуникативных навыков [13]. Использование цифровых технологий существенно расширяет возможности обучения иностранным языкам. Интерактивные платформы, специализированные тренажеры, онлайн-симуляции и инструменты автоматической обратной связи помогают своевременно обнаруживать типичные ошибки и обращать внимание обучающихся на те языковые явления, которые чаще всего вызывают трудности. Особенно важно, что работа над ошибками происходит не после завершения обучения, а непосредственно в процессе выполнения заданий, когда

обучающийся может сразу увидеть проблему и скорректировать свое речевое действие.

Использование аутентичных материалов расширяет возможности профессионально ориентированного обучения. Цифровая образовательная среда обеспечивает постоянный доступ к профессиональным текстам, отраслевым видеоматериалам, публичным выступлениям специалистов и образцам деловой коммуникации. Работа с такими источниками позволяет наблюдать функционирование иностранного языка в естественном профессиональном контексте, осваивать особенности употребления терминологии и речевых моделей, характерных для конкретной профессиональной сферы.

Плюрилингвальное обучение по-новому определяет место интерференции в образовательном процессе. Если традиционная методика ориентирована преимущественно на исправление уже возникших ошибок, то плюрилингвальный подход переносит акцент на осознанное использование всего языкового опыта обучающегося. Основное внимание уделяется пониманию закономерностей взаимодействия языков, определению условий продуктивного межъязыкового переноса и выявлению ситуаций, в которых он может стать причиной коммуникативных затруднений.

Это формирует рефлексивное отношение к собственной речевой деятельности. Обучающиеся оценивают выбор языковых средств, сопоставляют различные способы выражения профессионального содержания и соотносят их с условиями конкретной коммуникативной ситуации. Это способствует сокращению числа интерферентных ошибок, развитию языковой самостоятельности и более уверенному использованию иностранного языка в профессиональном взаимодействии.

Выводы. Билингвальная интерференция представляет собой закономерное следствие функционирования нескольких языков в сознании обучающегося и выступает одним из факторов, влияющих на качество профессиональной иноязычной подготовки. Расширение международного сотрудничества и возрастающие требования к профессиональной коммуникации усиливают актуальность предупреждения интерферентных явлений. Их проявления затрагивают все уровни языковой системы — фонетический, грамматический, лексический и дискурсивный, отражаясь на точности и адекватности профессионального общения. В этих условиях предупреждение интерференции требует системной организации образовательного процесса, основанной на современных лингводидактических подходах.

Предупреждение интерферентных явлений обеспечивается сочетанием коммуникативно-ситуативных и плюрилингвальных стратегий. Первые ориентированы на освоение иностранного языка в процессе решения профессиональных коммуникативных задач, вторые — на развитие метаязыковой осознанности и осмысленное управление межъязыковым взаимодействием. Наряду с этим важную роль играют сопоставительный анализ

языков, развитие языковой рефлексии и моделирование профессиональных ситуаций общения. Их совместное применение помогает обучающимся понимать причины возникновения интерференции, своевременно распознавать ее проявления, прогнозировать возможные трудности и выбирать языковые средства в соответствии с коммуникативной задачей.

Смещение акцента с исправления отдельных ошибок на предупреждение интерференции позволяет обучающимся глубже понять механизмы межъязыкового взаимодействия. В процессе обучения они осмысленно используют имеющийся языковой репертуар и учатся контролировать влияние ранее изученных языков на собственную речь. Одним из результатов становится изменение характера использования иностранного языка. Он начинает выполнять функцию средства профессиональной деятельности, а не только объекта изучения. Иностранный язык используется для поиска и анализа профессиональной информации, обсуждения производственных вопросов, реализации совместных проектов и взаимодействия с зарубежными партнерами, что обеспечивает более тесную связь языковой подготовки с будущей профессиональной практикой.

Управление межъязыковым взаимодействием способствует развитию гибкого языкового мышления и готовности к профессиональной деятельности в условиях многоязычной коммуникации. Эти качества необходимы специалистам, работающим с иноязычными источниками информации, международной документацией и представителями различных языковых и культурных сообществ.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методического обеспечения предупреждения билингвальной интерференции при подготовке специалистов различных профессиональных направлений, а также с изучением потенциала цифровых технологий для индивидуализации сопровождения обучающихся в условиях многоязычного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Galskova, N. D. Modern Professional Linguistic Education in Russia: Conceptual Components and Axiological Orientations / N. D. Galskova, M. N. Levchenko, V. P. Shabanova, et al. // Youth Voice Journal. – 2022. – Vol. 2, No. S. P. 3–18.
2. Бекетова, А. В. Авторские методы формирования лексических навыков при обучении английскому языку / А. В. Бекетова, А. П. Василевич // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития: материалы VIII Международной научно-практической онлайн-конференции студентов и молодых ученых. Москва, 2023. – С. 33–38.
3. Гальскова, Н.Д. Аксиологическая лингводидактика в системе профессионального лингвистического образования / Н. Д. Гальскова, Н. Л. Орешкова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30. – № 3. С. 610–620. DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-3-610-620.
4. Гуров, С. Ю. Интерферентные ошибки в речи и переводе: методы предупреждения и устранения (на материале речи студентов новых регионов Российской Федерации) /

С. Ю. Гуров, Е. К. Столетова // Диалог: политика, право, экономика. – 2025. – № 4 (22). – С. 32–35.

5. Жигалев, Б. А. Тематическо-ситуативный принцип как основание проектирования курса устной профессиональной речи для взрослых в условиях корпоративного обучения / Б. А. Жигалев, К. Ю. Каймакова, А. С. Лазарева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2026. – Т. 31. – № 1. – С. 43–61. DOI: 10.20310/1810-0201-2026-31-1-43-61.

6. Коряковцева, Н. Ф. Модель профессионально ориентированного обучения иностранному языку на основе взаимосвязанного развития коммуникативной и учебно-познавательной деятельности / Н. Ф. Коряковцева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2023. – № 2 (847). – С. 47–53. DOI: 10.52070/25003488_2023_2_847_47.

7. Лазарева, А. С. Методические особенности обучения взрослых иностранным языкам / А. С. Лазарева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2025. – № 1 (73). – С. 269–275.

8. Лазарева, А. С. Обучение переводчиков для нефтегазовой отрасли с применением плюрилингвального подхода / Н. В. Агеева, А. С. Лазарева, С. Г. Тер-Минасова // Язык и культура. – 2026. – № 73. – С. 185–207. DOI: 10.17223/19996195/73/9.

9. Лазарева, А. С. Методика обучения иностранному языку взрослых в корпоративной среде с учетом социокультурных параметров профессиональной коммуникации / А. С. Лазарева, В. Н. Алфимов, Д. В. Алфимов // Современные проблемы науки и образования. – 2026. – № 5. DOI: 10.17513/spno.34624.

10. Лазарева, А. С. Билингвальная интерференция в условиях корпоративного обучения взрослых: дискурсивно-методический аспект / А. С. Лазарева, С. Ю. Гуров, Е. Н. Быстрова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2026. – Т. 31. – № 3. – С. 584–595. DOI: 10.20310/1810-0201-2026-31-3-584-595.

11. Прохорова, А. А. Непрерывное образование: обучение иностранным языкам в плюрилингвальной парадигме / А. А. Прохорова, А. С. Лазарева, К. Э. Безукладников // Мир науки, – Москва. 2025. – 138 с. DOI: 10.15862/28MNNPM25.

12. Сысоев, П. В. Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 10–19.

13. Castillo, F., Tan E., Lee A. Integrating Ubiquitous Language Learning into the Workplace: A Lifelong Learning Model for Corporate Employees in Multinational Companies / F. Castillo, E. Tan, A. Lee // International Journal of Language and Ubiquitous Learning. – 2025. – Vol. 3, No. 4. P. 159–168.

УДК 372.881.111.1

ORCID: 0009-0008-2676-2181

ORCID: 0009-0009-0434-9270

ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТЕМЫ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ ВЗРОСЛЫХ В КОРПОРАТИВНОЙ СРЕДЕ

Жигалев Борис Андреевич,
доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии
ФГБОУ ВО Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
e-mail: zhigalev@lunn.ru

Каймакова Ксения Юрьевна,
аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и
психологии, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический
университет
им. Н.А. Добролюбова»,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
e-mail: kseniya5454@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема отбора содержания обучения иноязычному говорению взрослых в условиях корпоративной среды. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований в области андрагогики, профессионально ориентированного обучения иностранным языкам и корпоративного обучения описывается понятие общепрофессиональные темы. Раскрывается роль общепрофессиональной лексики, которая выступает содержательным наполнением общепрофессиональных тем, обеспечивает описание универсальных процессов трудового взаимодействия. Особое внимание уделяется коммуникативным кейсам как средству изучения общепрофессиональных тем в процессе обучения. Одна общепрофессиональная тема способна порождать множество коммуникативных кейсов различного уровня сложности и профессиональной направленности. Отмечается целесообразность построения содержания корпоративного языкового обучения на основе интеграции трех взаимосвязанных компонентов: общепрофессиональных тем как предметной основы общения, коммуникативных кейсов как средства организации речевой деятельности и общепрофессиональной лексики как средства реализации коммуникативных намерений. Делается вывод о ключевой роли общепрофессиональных тем в отборе общепрофессиональной лексики, коммуникативных кейсов, то есть данные темы являются основой проектирования содержания обучения говорению взрослых на иностранном языке в корпоративной среде.

Ключевые слова: корпоративное обучение, обучение взрослых, иноязычное говорение, общепрофессиональные темы, профессиональная коммуникация, профессионально ориентированное обучение, общепрофессиональная лексика.

GENERAL PROFESSIONAL TOPICS AS A FOUNDATION FOR DESIGNING THE CONTENT OF TEACHING ADULTS SPEAKING A FOREIGN-LANGUAGE IN A CORPORATE ENVIRONMENT

Boris Andreevich Zhigalev,

Doctor of Sciences, Professor of English Philology Department,

FSBEE HE Linguistics University of Nizhny Novgorod,

Nizhny Novgorod, Russian Federation,

e-mail: zhigalev@lunn.ru

Kaimakova Ksenia Yurievna,

postgraduate student of the Department of Foreign Language Teaching Methodology,
Pedagogy and Psychology

FSBEE HE Linguistics University of Nizhny Novgorod,

Nizhny Novgorod, Russian Federation,

e-mail: kseniya5454@yandex.ru

Abstract. The article addresses the issue of selecting content for teaching adults to speak a foreign language in a corporate learning environment. Drawing on an analysis of Russian and international research in andragogy, professionally oriented foreign language teaching, and corporate education, the study introduces the concept of general professional topics. The role of general professional vocabulary is discussed. It forms the substantive content for general professional topics and provides a description of cross-professional interaction. Special attention is paid to communicative cases as a means of studying general professional topics in the learning process. A single general professional topic is capable of producing many communicative cases with different levels of complexity and professional focus. It is noted that it is reasonable to structure corporate language training content by integrating three interrelated components: general professional topics as the subject basis of communication, communicative cases as a means of organizing speech activity, and general professional vocabulary as a means of realizing communicative intentions. The article concludes that general professional topics play a key role in the selection of general professional vocabulary and communicative cases; that is, these topics serve as the basis for designing the content of teaching speaking in a foreign language to adults in a corporate environment.

Key words: corporate education, teaching adults, speaking a foreign language, general professional topics, professional communication, professionally oriented language teaching, general professional vocabulary.

Введение. Современные процессы глобализации, расширения международного сотрудничества и цифровой трансформации трудовой деятельности обуславливают рост потребности взрослых специалистов в использовании иностранного языка как инструмента профессионального взаимодействия. В связи с ускоренной сменой востребованных в обществе профессий система отечественного образования вынуждена решать новые, все более серьезные вызовы [1]. При этом корпоративное обучение иностранным языкам все чаще ориентируется не на академическое освоение языковой системы, а на решение конкретных коммуникативных задач при исполнении должностных обязанностей [10].

Исследования в области профессионально ориентированного обучения иностранным языкам традиционно сосредоточены на

формировании отраслевой терминологической компетенции и обучении языку конкретной специальности. Вместе с тем практика корпоративного обучения показывает, что значительная часть профессионального общения сотрудников различных организаций осуществляется в рамках универсальных коммуникативных ситуаций, не связанных непосредственно со специальной терминологией. Данное противоречие актуализирует необходимость поиска новых оснований отбора содержания обучения иноязычному говорению взрослых.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании общепрофессиональных тем как содержательной основы проектирования обучения иноязычному говорению взрослых в корпоративной среде.

Теоретические основания отбора содержания обучения взрослых говорению в корпоративной среде

В отечественной методике содержание обучения традиционно рассматривается как совокупность компонентов, обеспечивающих достижение целей языкового образования. По мнению Г.В. Роговой, содержание обучения включает предметный аспект общения, языковой и речевой материал, знания о способах осуществления речевой деятельности, а также систему навыков и умений, необходимых для реализации коммуникативного взаимодействия [14, с. 45]. И. Л. Бим подчеркивает, что содержание обучения должно отражать не только языковую систему, но и сферы общения, коммуникативные намерения и виды деятельности, в которых иностранный язык будет использоваться обучающимся [2, с. 66-71]. Аналогичной позиции придерживаются Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез [4, с. 48-49], рассматривающие содержание обучения как педагогически организованный опыт межкультурного общения, направленный на формирование способности к эффективному использованию иностранного языка в реальной коммуникации.

Особое значение для профессионально ориентированного обучения имеют положения Е.И. Пассова, согласно которым центральным элементом содержания обучения выступает не языковая единица сама по себе, а речевая деятельность, реализуемая в конкретных коммуникативных ситуациях [13, с. 7, 131-136]. Исследователь отмечает, что отбор содержания должен осуществляться исходя из предполагаемых условий будущего общения, а обучение языку должно строиться вокруг коммуникативных задач, значимых для обучающегося. Следовательно, содержание обучения определяется не только объемом усваиваемого языкового материала, но и характером профессиональной деятельности, в которой данный материал будет использоваться.

В условиях профессионально ориентированного обучения данный тезис приобретает особую актуальность. Современные исследования в области английского для специальных целей (English for Specific Purposes,

ESP), представленные в работах Т. Хатчинсона и А. Уотерса [16, с. 12], Т. Дадли-Эванса и М. Дж. Сент-Джон [15, с. 3], и других ученых, показывают, что содержание обучения должно формироваться на основе анализа коммуникативных потребностей обучающихся. Такой подход предполагает выявление типичных профессиональных ситуаций, коммуникативных ролей, функций общения и языковых средств, необходимых для решения профессиональных задач. При этом эффективность обучения определяется степенью соответствия содержания реальным потребностям будущей или текущей профессиональной деятельности.

Применительно к взрослым особую значимость приобретают положения андрагогики. Согласно концепции С.И. Змеева, взрослый человек приходит в образовательный процесс уже сформировавшейся личностью, обладающей собственным жизненным и профессиональным опытом, устойчивой системой ценностей и четким пониманием целей [6, с. 108]. В отличие от школьников и студентов, взрослые ориентированы не на накопление знаний как таковых, а на решение конкретных задач. Аналогичная позиция представлена в работах М. Ноулза [17, с. 3], который выделяет практическую направленность, опору на предыдущий опыт обучающегося, потребность в самостоятельности и готовность изучать то, что непосредственно связано с текущими профессиональными нуждами.

Указанные положения оказывают непосредственное влияние на принципы отбора содержания обучения иностранному языку взрослых. В исследованиях А.С. Лазаревой показано, что корпоративное обучение иностранным языкам характеризуется рядом специфических особенностей: высокой практической направленностью, ограниченностью временных ресурсов, неоднородностью профессионального состава обучающихся и необходимостью быстрого достижения служебно значимых результатов [10; 9]. Взрослый обучающийся ожидает увидеть прямую связь между изучаемым материалом и задачами своей профессиональной деятельности. Именно поэтому отбор содержания должен строиться вокруг наиболее востребованных коммуникативных ситуаций и речевых действиях, обеспечивающих возможность немедленного использования иностранного языка в профессиональной практике. Информационная избыточность, не связанная с профессиональной деятельностью обучающихся, существенно снижает эффективность образовательного процесса.

Кроме того, современная корпоративная коммуникация характеризуется высокой динамичностью, межкультурным характером и необходимостью решения широкого спектра профессиональных задач средствами иностранного языка. Обучающиеся мотивированы на взаимодействие с людьми для решения различных коммуникативных задач

благодаря интересу к своей области [5]. Сотрудники международных компаний регулярно участвуют в переговорах, совещаниях, презентациях, обсуждении проектов, контактах с клиентами и партнерами. При этом значительная часть профессионального общения осуществляется не в рамках узкоспециализированных отраслевых тем, а посредством универсальных коммуникативных действий, характерных для представителей различных профессий. Данное обстоятельство требует поиска таких содержательных единиц обучения, которые обеспечивали бы возможность переноса сформированных речевых умений в различные профессиональные ситуации и создавали основу для развития профессионального уровня общения взрослых обучающихся.

Общепрофессиональные темы как средство организации содержания обучения взрослых говорению в корпоративной среде

Проведенный анализ корпоративных образовательных программ показывает, что независимо от отрасли деятельности сотрудники регулярно участвуют в сходных коммуникативных ситуациях: представляют себя и компанию, обсуждают проекты, проводят совещания, ведут переговоры, распределяют обязанности, презентуют результаты работы, взаимодействуют с клиентами и партнерами. Указанные виды профессионального взаимодействия позволяют выделить особую группу содержательных компонентов: общепрофессиональные темы.

Под общепрофессиональными темами понимаются тематические области профессиональной коммуникации, отражающие универсальные коммуникативные задачи, характерные для представителей различных сфер деятельности и не зависящие от конкретной профессиональной специализации.

В отличие от узкопрофессиональных тем, связанных с отраслевой терминологией, общепрофессиональные темы обладают высокой степенью универсальности и обеспечивают возможность использования сформированных речевых умений в различных профессиональных контекстах.

К числу общепрофессиональных тем относятся:

- представление компании и сотрудников;
- профессиональный опыт и карьерное развитие;
- организация рабочего процесса;
- взаимодействие в команде;
- обсуждение проектов;
- проведение совещаний;
- деловые переговоры;
- решение проблемных ситуаций;
- работа с клиентами;
- презентация результатов деятельности.

Анализ показывает, что данные темы присутствуют практически во всех программах корпоративного языкового обучения независимо от профиля организации.

Общепрофессиональная лексика как содержательное наполнение общепрофессиональных тем в корпоративном обучении

Содержательным наполнением общепрофессиональных тем выступает общепрофессиональная лексика. В отличие от терминологической лексики, используемой представителями конкретных профессий, общепрофессиональная лексика обеспечивает описание универсальных процессов трудового взаимодействия: планирования, координации деятельности, управления проектами, принятия решений, контроля и оценки результатов.

К числу наиболее частотной лексики относятся слова и выражения, связанные с проектами, сроками выполнения задач, ответственностью, организацией работы команды, взаимодействием с партнерами и клиентами. Исследования показывают, что именно данный пласт лексики обеспечивает до 70–80 % профессионального общения сотрудников международных компаний, не связанного с узкоспециализированными вопросами [12; 11]. Поэтому эффективность обучения говорению определяется не столько объемом усвоенной терминологии, сколько способностью обучающегося использовать общепрофессиональную лексику для решения профессионально значимых коммуникативных задач.

Коммуникативные кейсы как средство изучения общепрофессиональных тем в корпоративном обучении

В современной лингводидактике все большее внимание уделяется организации обучения через моделирование реальных ситуаций общения, в которых языковые средства усваиваются в процессе решения коммуникативных задач. Данный подход соответствует положениям коммуникативной методики, согласно которым формирование речевых умений происходит наиболее эффективно в условиях, максимально приближенных к естественной коммуникации. В этой связи особое значение приобретают коммуникативные кейсы, выступающие формой практической реализации общепрофессиональных тем в процессе обучения иноязычному говорению взрослых.

В методике обучения иностранным языкам кейс представляет собой модель профессиональной ситуации, требующей использования иностранного языка для достижения определенного результата.

Под коммуникативным кейсом в настоящем исследовании понимается комплексная модель профессионального взаимодействия, включающая описание ситуации общения, участников коммуникации, их роли и интересы, коммуникативную цель, проблему или задачу, требующую решения, а также систему речевых действий, обеспечивающих

достижение результата средствами иностранного языка. В отличие от отдельных упражнений, он объединяет языковой материал, профессиональный контекст и коммуникативную задачу в единую систему деятельности.

Использование коммуникативных кейсов опирается на идеи контекстного обучения А. А. Вербицкого, согласно которым усвоение знаний наиболее эффективно происходит в процессе моделирования будущей профессиональной деятельности [3]. В условиях корпоративного обучения данный подход приобретает особую актуальность, поскольку работа с коммуникативными кейсами позволяет использовать иностранный язык не как объект изучения, а как инструмент профессионального взаимодействия.

Результаты исследования К. Ю. Каймаковой, А. С. Лазаревой и Б. А. Жигалева показывают, что тематическо-ситуативный принцип организации обучения обеспечивает более высокий уровень речевых умений по сравнению с традиционным тематическим [7]. Это объясняется тем, что осваиваются не отдельные языковые единицы или тематические блоки, а способы решения коммуникативных задач, которые впоследствии могут быть использованы в новых профессиональных условиях. Таким образом, коммуникативный кейс выступает механизмом формирования гибких и адаптируемых речевых умений.

В условиях корпоративного обучения наиболее распространенными являются кейсы, связанные с проведением совещаний, обсуждением проектов, распределением обязанностей, согласованием решений, презентацией идей, взаимодействием с клиентами и партнерами, обсуждением проблемных ситуаций и ведением переговоров. Освоение языкового материала и развитие способностей к профессиональному общению становятся для обучающегося, погруженного в проблемную ситуацию, осознанной и значимой целью, что усиливает мотивацию и понимание практической потребности в иностранном языке [8]. Например, кейс «Обсуждение нового проекта» включает необходимость представить проектное предложение, аргументировать его преимущества, ответить на вопросы коллег, согласовать сроки выполнения задач и распределить ответственность между участниками команды. Для успешного выполнения такого кейса обучающийся должен использовать широкий спектр речевых действий: описание, аргументацию, согласие и несогласие, уточнение информации, постановку вопросов и принятие решений. Таким образом, особенность коммуникативных кейсов заключается в том, что они позволяют интегрировать различные виды речевой деятельности. Формируются не только языковые навыки, но и умения профессиональной коммуникации, необходимые в реальной трудовой деятельности.

С методической точки зрения коммуникативный кейс представляет собой форму реализации общепрофессиональной темы через конкретную профессиональную ситуацию. Так, тема «Работа в команде» может быть реализована через кейсы по распределению обязанностей в проекте, обсуждению результатов совместной деятельности или разрешению конфликтной ситуации. Тема «Деловые переговоры» может включать кейсы по согласованию условий сотрудничества, обсуждению сроков выполнения работ или урегулированию спорных вопросов. Таким образом, одна общепрофессиональная тема способна порождать множество коммуникативных кейсов различного уровня сложности и профессиональной направленности.

Важным преимуществом коммуникативных кейсов является их универсальность. В отличие от узкопрофессиональных ситуаций, связанных с конкретной отраслью, кейсы, основанные на общепрофессиональных темах, сохраняют свою актуальность для представителей различных сфер деятельности. Независимо от того, работает обучающийся в области управления, информационных технологий, логистики, образования или продаж, ему приходится участвовать в совещаниях, обсуждать проекты, взаимодействовать с коллегами и партнерами, представлять результаты своей деятельности. Коммуникативные кейсы обеспечивают возможность переноса сформированных речевых умений в различные профессиональные контексты. Это особенно важно для современных специалистов, профессиональная деятельность которых характеризуется высокой мобильностью, участием в междисциплинарных проектах и необходимостью взаимодействия с представителями различных профессиональных сообществ.

Таким образом, коммуникативные кейсы выступают эффективным средством изучения общепрофессиональных тем в обучении иноязычному говорению взрослых. Они обеспечивают интеграцию профессионального содержания, коммуникативных задач и языковых средств, создают условия для моделирования реальных ситуаций корпоративного взаимодействия и способствуют развитию способности осуществлять профессиональное общение на иностранном языке.

Заключение. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что общепрофессиональные темы выступают содержательной основой обучения иноязычному говорению взрослых в корпоративной среде. Их выделение обусловлено особенностями современной профессиональной коммуникации, в которой значительная часть речевого взаимодействия осуществляется в рамках универсальных коммуникативных ситуаций, характерных для представителей различных сфер деятельности. Независимо от отраслевой принадлежности сотрудники организаций

участвуют в переговорах, совещаниях, обсуждении проектов, презентации результатов работы, взаимодействии с клиентами и партнерами, что определяет востребованность соответствующего языкового и речевого содержания.

Установлено, что содержательным наполнением общепрофессиональных тем является общепрофессиональная лексика, представляющая собой совокупность слов и выражений, используемых для описания универсальных процессов профессиональной деятельности и организации взаимодействия участников коммуникации. Освоение данной лексики обеспечивает возможность реализации широкого спектра коммуникативных функций: информирования, аргументации, согласования решений, постановки задач, обсуждения проблем, презентации результатов и организации совместной деятельности. Эффективность обучения говорению определяется способностью обучающегося использовать общепрофессиональную лексику для решения профессионально значимых коммуникативных задач.

Проведенный анализ также показал, что общепрофессиональные темы не только обуславливают общепрофессиональную лексику, но и способны порождать целый ряд коммуникативных кейсов различного уровня сложности и профессиональной направленности. Коммуникативные кейсы обеспечивают интеграцию профессионального содержания, коммуникативных задач и языковых средств, создают условия для моделирования реальных ситуаций корпоративного взаимодействия и способствуют развитию готовности осуществлять профессиональное общение на иностранном языке.

Следовательно, содержательная структура обучения иноязычному говорению взрослых в корпоративной среде должна строиться на интеграции трех взаимосвязанных компонентов: общепрофессиональных тем как предметной основы общения, коммуникативных кейсов как средства организации речевой деятельности и общепрофессиональной лексики как средства реализации коммуникативных намерений. Такая структура обеспечивает профессиональную направленность обучения, соответствует андрагогическим особенностям взрослых и позволяет максимально приблизить образовательный процесс к условиям реальной профессиональной коммуникации.

Таким образом, общепрофессиональные темы могут рассматриваться как методическая единица проектирования содержания корпоративного обучения иностранному языку. Их использование обеспечивает функциональную направленность, способствует формированию устойчивых умений иноязычного говорения и создает теоретические основания для разработки методики обучения взрослых на общепрофессиональные темы в корпоративной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян, М. А. Развитие личности взрослых обучающихся средствами иностранного языка: цели и пути реализации / М. А. Ариян, Т. Е. Вадеева // *Язык и культура*. – 2019. – № 46. – С. 184–202. – doi: 10.17223/19996195/46/11
2. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
3. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе [Электронный ресурс] // *Высшее образование в России*. – 2006. – № 11. – С. 39–46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-v-kompetentnostnom-podhode-1> (дата обращения: 15.06.2026)
4. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
5. Дмитриева, Е. Н. Положительные эмоции как фактор эффективности процесса иноязычного образования магистрантов технического вуза / Е. Н. Дмитриева, Т. А. Поскребышева // *Язык и культура*. – 2023. – № 63. – С. 144–166. – doi: 10.17223/19996195/63/8
6. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых [Электронный ресурс] / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28164826> (дата обращения: 15.05.2026)
7. Каймакова, К. Ю. Тематическо-ситуативный принцип как основание проектирования курса устной профессиональной речи для взрослых в условиях корпоративного обучения / К. Ю. Каймакова, А. С. Лазарева, Б. А. Жигалев // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2026. – Т. 31. – № 1. – С. 43–61. – doi: 10.20310/1810-0201-2026-31-1-43-61
8. Коряковцева, Н. Ф. Теория контекстного образования в обучении иностранному языку (памяти А. А. Вербицкого) / Н. Ф. Коряковцева // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. – 2022. – № 2 (843). – С. 84–89. – doi: 10.52070/2500-3488_2022_2_843_84
9. Лазарева, А. С. Специфика обучения иностранным языкам в корпоративной мультилингвальной среде / А. С. Лазарева // *Язык и культура*. – 2022. – № 60. – С. 215–229. – doi: 10.17223/19996195/60/12
10. Лазарева, А. С. Организационно-педагогические условия плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам / А. С. Лазарева // *Язык и культура*. – 2025. – № 70. – С. 227–244. – doi: 10.17223/19996195/70/11
11. Лазарева, А. С. Методика обучения иностранному языку взрослых в корпоративной среде с учетом социокультурных параметров профессиональной коммуникации / А. С. Лазарева, В. Н. Алфимов, Д. В. Алфимов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2026. – № 5. – doi: 10.17513/spno.34624
12. Лазарева, А. С. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку взрослых: методические принципы отбора и организации лексического материала [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. – 2026. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=34494> (дата обращения: 08.03.2026)
13. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
14. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
15. Dudley-Evans, T. *Developments in English for Specific Purposes : A Multi-Disciplinary Approach* / T. Dudley-Evans, M. J. St John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
16. Hutchinson, T. *English for Specific Purposes : A Learning-Centred Approach* / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 183 p.
17. Knowles, M. S. *The Adult Learner* / M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson. – 6th ed. – London : Routledge, 2005. – 378 p.

УДК 37.02

ORCID: 0009-0006-6367-5429

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ТРЕТЬЕМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лазарева Анна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

АНО «Академия корпоративного обучения»

г. Москва, Российская Федерация,

ведущий научный сотрудник кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»

г. Мелитополь, Российская Федерация,

e-mail: lazareva@mail.ru

Козырева Полина Олеговна,

аспирант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

г. Иваново, Российская Федерация,

e-mail: appolask@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения взрослых третьему иностранному языку в системе дополнительного образования. Актуальность исследования обусловлена расширением международного профессионального взаимодействия, развитием многоязычной коммуникации и ростом потребности специалистов в использовании нескольких иностранных языков в рамках профессиональной деятельности. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании когнитивно-коммуникативной модели обучения третьему иностранному языку взрослых. Методологическую основу исследования составляют положения андрагогики, когнитивного и коммуникативного подходов, а также концепция плюрилингвального обучения. Представлена структура когнитивно-коммуникативной модели, включающая мотивационно-целевой, когнитивный, коммуникативно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Определены методические принципы реализации модели и этапы организации обучения. Показано, что использование когнитивно-коммуникативной модели способствует более эффективному освоению третьего иностранного языка взрослыми обучающимися благодаря опоре на профессиональный опыт, осознанные стратегии обучения и коммуникативную направленность образовательного процесса.

Ключевые слова: обучение взрослых, дополнительное образование, третий иностранный язык, когнитивно-коммуникативный подход, плюрилингвизм, коммуникативная компетенция, языковая личность, профессиональная коммуникация.

COGNITIVE-COMMUNICATIVE MODEL OF TEACHING A THIRD FOREIGN LANGUAGE TO ADULTS IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION

Anna Sergeevna Lazareva,

PhD (Education) Associate Professor, Department of Foreign Languages,

Academy of Corporate Education(Autonomous Non-Profit Organization),

Moscow, Russian Federation,

Leading Research Fellow, Department of Foreign Languages, Melitopol State University,

Melitopol, Russian Federation,

e-mail: lazareva@mail.ru

Polina Olegovna Kozyreva,

Postgraduate Student, Ivanovo State University,
Ivanovo, Russian Federation,
e-mail: appolask@gmail.com

Abstract. The article examines the problem of teaching a third foreign language to adults in continuing education. The relevance of the study is determined by the expansion of international professional interaction, the development of multilingual communication and the growing need for specialists capable of using several foreign languages in professional activities. The purpose of the study is to substantiate a cognitive-communicative model of teaching a third foreign language to adults. The methodological basis of the study includes andragogical principles, cognitive and communicative approaches, as well as the concept of plurilingual education. The paper presents the structure of the model, including motivational-target, cognitive, communicative-activity and reflective-evaluative components. The principles and stages of implementing the model are described. The study concludes that the proposed model contributes to more effective acquisition of a third foreign language due to the integration of professional experience, conscious learning strategies and communicative orientation of instruction.

Keywords: adult education, continuing education, third foreign language, cognitive-communicative approach, plurilingualism, communicative competence, language personality, professional communication.

Введение. Современные социально-экономические процессы характеризуются расширением международного сотрудничества, активизацией профессиональной мобильности специалистов и усилением роли межкультурного взаимодействия. В этих условиях владение несколькими иностранными языками становится не дополнительным преимуществом, а необходимым условием профессиональной конкурентоспособности. Особенно актуальна данная тенденция для специалистов, работающих в международных компаниях, образовательных организациях, научно-исследовательских центрах и сферах, связанных с транснациональной коммуникацией.

На протяжении длительного времени методика обучения иностранным языкам была ориентирована преимущественно на изучение одного иностранного языка. Однако современные образовательные запросы все чаще связаны с необходимостью освоения второго и третьего иностранного языка взрослыми обучающимися. При этом существующие методические разработки преимущественно посвящены вопросам обучения первому иностранному языку либо формированию билингвизма, тогда как особенности освоения третьего иностранного языка остаются недостаточно исследованными.

Дополнительное образование взрослых представляет собой особую образовательную среду, в которой обучение характеризуется практической направленностью, ограниченностью временных ресурсов и высокой значимостью профессиональной мотивации. Взрослый обучающийся обладает сформированным жизненным и профессиональным опытом, определенным уровнем развития метакогнитивных стратегий и опытом изучения иностранных языков. Данные особенности требуют разработки специальных моделей обучения, учитывающих специфику взрослой аудитории.

В исследованиях последних лет активно развивается идея плюрилингвального обучения, рассматривающего языковой опыт личности как единый коммуникативный репертуар. В работе А.С. Лазаревой и В.Н. Алфимова система плюрилингвального корпоративного обучения определяется как образовательная технология профессиональной подготовки, обеспечивающая интеграцию нескольких языков в рамках единой системы формирования профессиональной коммуникативной компетентности [1]. Авторы подчеркивают необходимость перехода от изолированного изучения языков к организации обучения на основе их функционального взаимодействия.

Существенное значение для разработки модели имеют также положения методики обучения взрослых иностранному языку с учетом социокультурных параметров профессиональной коммуникации, согласно которым результат обучения определяется не только объемом усвоенных языковых средств, но и способностью использовать их в конкретных коммуникативных ситуациях профессионального взаимодействия [2].

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании когнитивно-коммуникативной модели обучения третьему иностранному языку взрослых в системе дополнительного образования.

Теоретические основания исследования

Когнитивно-коммуникативная модель обучения третьему иностранному языку опирается на интеграцию нескольких научных подходов. Первым основанием выступает андрагогический подход, рассматривающий взрослого обучающегося как активного субъекта образовательного процесса. Согласно положениям андрагогики, взрослый человек обладает высоким уровнем самостоятельности, стремится к практической применимости получаемых знаний и ориентируется на решение конкретных профессиональных задач [3;10].

Вторым основанием является когнитивный подход. Его центральное положение заключается в признании ведущей роли познавательных процессов в обучении. Освоение нового языка рассматривается как процесс переработки информации, построения когнитивных схем и формирования механизмов языковой категоризации. Для взрослых обучающихся характерна высокая степень осознанности учебной деятельности, что позволяет эффективно использовать аналитические и рефлексивные стратегии.

Третьим основанием выступает коммуникативный подход, согласно которому язык осваивается в процессе решения коммуникативных задач. В центре обучения находится не языковая система сама по себе, а способность использовать язык в реальных ситуациях общения [4].

Четвертым основанием является плюрилингвальный подход. В рамках данного подхода языки рассматриваются как элементы единого коммуникативного репертуара личности. Такой взгляд позволяет использовать ранее сформированный языковой опыт в качестве ресурса дальнейшего языкового развития [5].

Структура когнитивно-коммуникативной модели

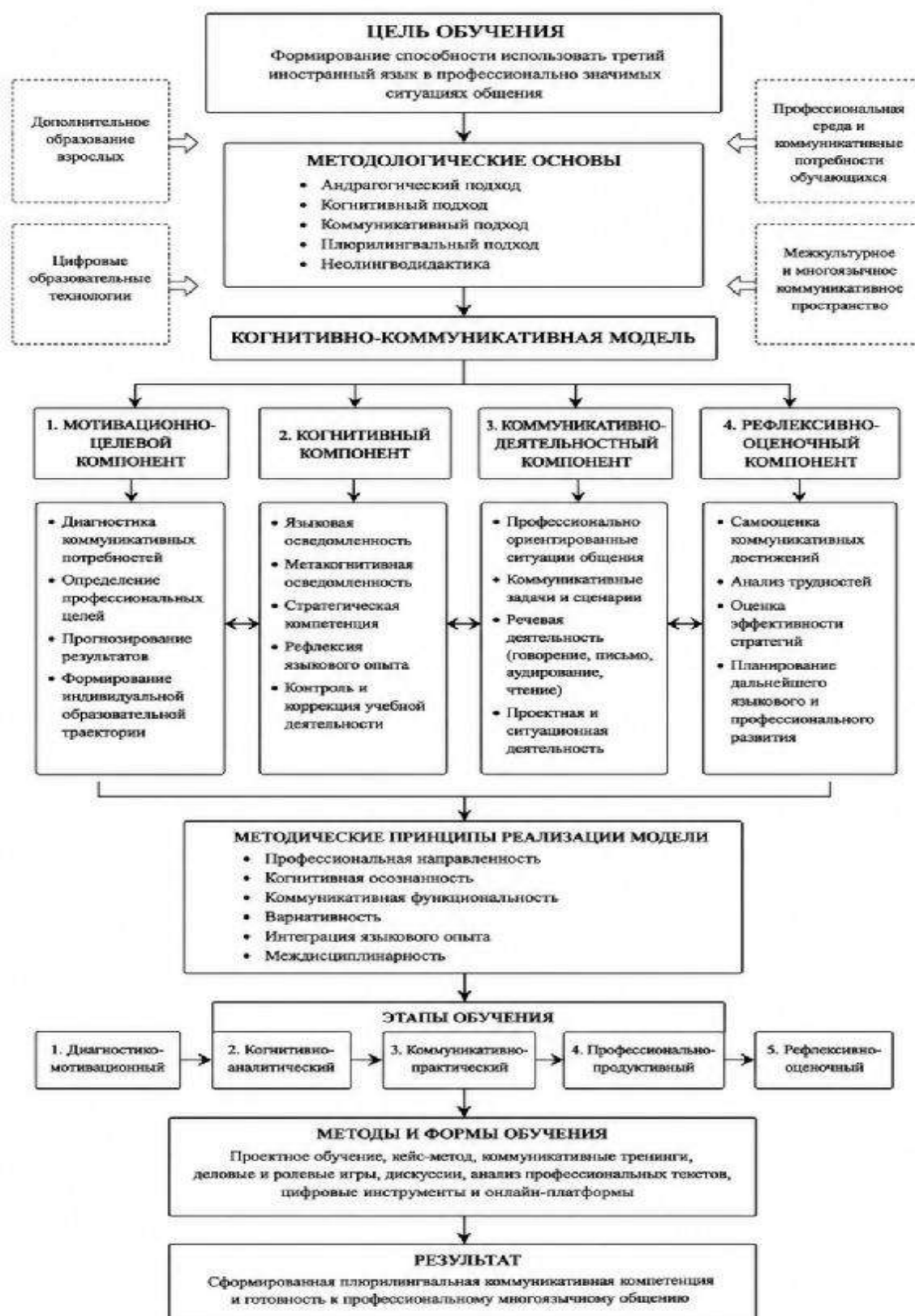


Рисунок 1. Структура когнитивно-коммуникативной модели

Предлагаемая когнитивно-коммуникативная модель обучения третьему иностранному языку взрослых представляет собой целостную систему взаимосвязанных компонентов [6;9;11], обеспечивающих управляемое формирование способности использовать новый иностранный язык в профессионально значимых ситуациях общения [7;15]. При разработке модели учитывались положения неолингводидактики, рассматривающей обучение многоязычию как самостоятельное направление методической науки, ориентированное на формирование личности, способной функционировать в условиях многоязычного коммуникативного пространства [8;12]. В отличие от традиционных моделей обучения иностранным языкам, ориентированных преимущественно на усвоение языковой системы, предлагаемая модель направлена на интеграцию когнитивных и коммуникативных механизмов овладения языком и развитие способности обучающегося самостоятельно управлять процессом языкового развития.

Мотивационно-целевой компонент определяет стратегическую направленность обучения и обеспечивает соотнесение образовательных целей с профессиональными потребностями обучающихся. В условиях дополнительного образования взрослых мотивация носит преимущественно инструментальный и профессионально обусловленный характер. Освоение третьего иностранного языка рассматривается обучающимися как средство решения конкретных задач профессионального взаимодействия, расширения карьерных возможностей и повышения конкурентоспособности на рынке труда. Содержание данного компонента включает диагностику коммуникативных потребностей, определение целевых профессиональных ситуаций общения, прогнозирование ожидаемых результатов обучения и формирование индивидуальной образовательной траектории. Особое значение приобретает согласование личностных целей обучающегося с требованиями профессиональной среды и логикой образовательной программы.

Когнитивный компонент обеспечивает развитие познавательных механизмов, лежащих в основе освоения нового языка. Его включение в структуру модели обусловлено тем, что взрослый обучающийся обладает сформированным опытом изучения иностранных языков и способен осознанно управлять собственной познавательной деятельностью. В данном контексте особую значимость приобретают положения эпистемического подхода, рассматривающего обучение как процесс активного конструирования знаний на основе анализа, сопоставления и интерпретации информации. Освоение третьего иностранного языка предполагает не механическое накопление языковых единиц, а построение новых когнитивных связей, развитие языковой рефлексии и формирование стратегий самостоятельного обучения.

Структура когнитивного компонента включает несколько взаимосвязанных элементов: языковую осведомленность, метакогнитивную осведомленность, стратегическую компетенцию и рефлексивные механизмы контроля собственной учебной деятельности. В процессе обучения обучающиеся не только усваивают языковой материал, но и осознают способы его освоения, анализируют эффективность используемых стратегий и корректируют собственную образовательную деятельность. Благодаря этому происходит постепенный переход от внешнего педагогического управления к саморегуляции обучения.

Коммуникативно-деятельностный компонент является центральным элементом модели и обеспечивает включение обучающихся в профессионально ориентированную речевую деятельность. Теоретическим основанием данного компонента выступает положение Н.В. Барышникова о том, что целью обучения иностранным языкам является формирование способности к межкультурному и межъязыковому взаимодействию в реальных условиях коммуникации [4;5]. В соответствии с этим языковые знания рассматриваются не как самостоятельная цель обучения, а как средство реализации коммуникативных намерений личности.

Организация обучения строится вокруг коммуникативных ситуаций и сценариев профессионального взаимодействия. В качестве основных единиц отбора содержания используются профессиональные коммуникативные задачи, требующие решения средствами изучаемого языка. К ним относятся участие в совещаниях, обсуждение проектов, деловая переписка, проведение презентаций, взаимодействие с зарубежными партнерами, участие в международных конференциях и другие виды профессиональной коммуникации. Такая организация обучения позволяет обеспечить непосредственную связь образовательного процесса с реальными потребностями взрослых обучающихся.

Содержательное наполнение коммуникативно-деятельностного компонента основывается также на принципах методической дивергенции в обучении многоязычию, предполагающей использование различных образовательных траекторий и способов достижения коммуникативного результата в зависимости от профессионального опыта, уровня подготовки и индивидуальных особенностей обучающихся [6]. В результате создаются условия для реализации вариативных стратегий языкового развития при сохранении общих образовательных целей программы.

Рефлексивно-оценочный компонент обеспечивает управление качеством образовательного процесса и формирование способности обучающихся к самостоятельной оценке результатов своей деятельности. Значимость данного компонента определяется особенностями взрослой аудитории, для которой характерны высокий уровень автономности и потребность в осознании собственных образовательных достижений.

Рефлексия рассматривается не только как инструмент контроля результатов обучения, но и как механизм дальнейшего развития языковой личности.

В структуру компонента входят самооценка коммуникативных достижений, анализ возникающих трудностей, оценка эффективности используемых стратегий обучения и планирование дальнейшего профессионального и языкового развития. Систематическая рефлексия способствует формированию устойчивой готовности к непрерывному языковому образованию, что особенно важно в условиях постоянного обновления профессиональных требований и расширения международного сотрудничества.

Методические принципы реализации модели

Реализация когнитивно-коммуникативной модели обучения третьему иностранному языку взрослых основывается на системе принципов, отражающих специфику дополнительного образования, закономерности многоязычного обучения и особенности профессиональной коммуникации.

Принцип профессиональной направленности предполагает организацию обучения в соответствии с реальными коммуникативными потребностями обучающихся. Отбор содержания осуществляется на основе анализа профессиональных функций, типичных ситуаций общения и задач, возникающих в процессе профессиональной деятельности. Данный принцип обеспечивает практическую значимость обучения и способствует повышению учебной мотивации взрослых.

Принцип когнитивной осознанности ориентирует образовательный процесс на понимание обучающимися механизмов языкового развития. В соответствии с положениями эпистемического подхода обучающийся выступает активным субъектом познания, самостоятельно выстраивающим систему языковых знаний и стратегий их применения [4]. Важное значение приобретает развитие метакогнитивных умений, позволяющих планировать, контролировать и оценивать собственную учебную деятельность.

Принцип коммуникативной функциональности предусматривает освоение языкового материала через выполнение коммуникативных действий. Любая языковая единица вводится и закрепляется не изолированно, а в составе профессионально значимых коммуникативных задач. Такой подход обеспечивает единство языковой подготовки и развития речевой деятельности.

Принцип вариативности отражает положения методической дивергенции в обучении многоязычию [6]. Его реализация предполагает возможность выбора содержания, темпа обучения, форм учебной деятельности и способов достижения образовательного результата. Благодаря этому обеспечивается учет индивидуальных особенностей

взрослых обучающихся и создаются условия для построения персонализированных образовательных маршрутов.

Принцип интеграции языкового опыта основывается на понимании многоязычия как единого коммуникативного репертуара личности. Ранее сформированные языковые знания и коммуникативный опыт рассматриваются как ресурс дальнейшего языкового развития. [13; 14].

Принцип междисциплинарности предполагает включение в содержание обучения профессиональных знаний из смежных областей деятельности. Как отмечает М.А. Ариян, междисциплинарность выступает одним из ключевых оснований современного языкового образования, обеспечивающим интеграцию языковой подготовки с содержанием профессиональной деятельности [1]. В обучении взрослых данный принцип позволяет приблизить образовательный процесс к реальным условиям профессиональной коммуникации и повысить его практическую значимость.

Совокупность представленных принципов обеспечивает целостность когнитивно-коммуникативной модели и создает методологическую основу для эффективного обучения третьему иностранному языку взрослых в системе дополнительного образования.

Этапы обучения третьему иностранному языку

Первый этап – диагностико-мотивационный. Его задачей является выявление образовательных потребностей обучающихся, уровня владения иностранными языками и особенностей профессиональной коммуникации.

Второй этап – когнитивно-аналитический. На данном этапе формируются представления о языковой системе изучаемого языка, развиваются стратегии анализа языковых явлений и механизмы осознанного обучения.

Третий этап – коммуникативно-практический. Основное внимание уделяется использованию языка в профессионально значимых ситуациях общения. Организация обучения строится вокруг тематико-ситуативных комплексов и коммуникативных сценариев.

Четвертый этап – профессионально-продуктивный. Обучающиеся выполняют комплексные коммуникативные задания, моделирующие реальные ситуации профессионального взаимодействия.

Пятый этап – рефлексивно-оценочный. Проводится анализ достигнутых результатов, определяется уровень сформированности коммуникативной компетенции и намечаются направления дальнейшего языкового развития.

Практическая реализация когнитивно-коммуникативной модели может осуществляться в программах дополнительного образования взрослых, ориентированных на изучение третьего иностранного языка после освоения английского языка и одного из европейских языков.

В качестве единицы организации содержания обучения целесообразно использовать коммуникативные намерения профессионального взаимодействия: проведение совещания, презентация проекта, обсуждение условий сотрудничества, деловая переписка, взаимодействие с клиентом, участие в профессиональных мероприятиях.

Особое значение приобретает использование активных методов обучения, включающих кейсы, проектную деятельность, ролевые игры, дискуссии и моделирование профессиональных ситуаций. Такие формы организации обучения обеспечивают интеграцию когнитивной и коммуникативной активности обучающихся.

Результативность модели определяется также использованием цифровых образовательных технологий, позволяющих организовать индивидуальную образовательную траекторию, обеспечить оперативную обратную связь и расширить возможности самостоятельной работы.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о перспективности когнитивно-коммуникативной модели обучения третьему иностранному языку взрослых в системе дополнительного образования. Разработанная модель объединяет положения андрагогического, когнитивного, коммуникативного и плюрилингвального подходов и учитывает особенности взрослого обучающегося как субъекта образовательной деятельности.

Структура модели включает мотивационно-целевой, когнитивный, коммуникативно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, обеспечивающие целостность образовательного процесса. Реализация модели способствует развитию способности взрослых обучающихся использовать новый иностранный язык в профессионально значимых ситуациях общения, формированию устойчивых стратегий самостоятельного языкового развития и расширению индивидуального коммуникативного репертуара.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении представлений о специфике обучения третьему иностранному языку взрослых в условиях дополнительного образования. В работе показано, что освоение нового языка взрослыми обучающимися целесообразно рассматривать не как изолированный процесс усвоения языковой системы, а как развитие способности к многоязычному профессиональному взаимодействию, основанному на интеграции имеющегося языкового, коммуникативного и профессионального опыта. Такой подход позволяет расширить научные представления о возможностях когнитивно-коммуникативной организации обучения в условиях многоязычного образования взрослых.

Практическая значимость модели определяется возможностью ее использования при проектировании программ дополнительного

образования, корпоративного обучения и профессиональной языковой подготовки специалистов различных сфер деятельности. Представленные компоненты модели, методические принципы и этапы обучения могут служить основой для разработки учебных курсов, учебно-методических материалов, диагностических средств и программ повышения квалификации преподавателей иностранных языков.

Особое значение модель приобретает в условиях расширения международного сотрудничества, когда профессиональная деятельность требует владения несколькими иностранными языками и способности гибко использовать их в различных коммуникативных ситуациях. Организация обучения на основе когнитивно-коммуникативной модели обеспечивает не только формирование языковых знаний и речевых навыков, но и развитие самостоятельности обучающихся, готовности к непрерывному языковому образованию и способности адаптироваться к новым профессиональным и социокультурным условиям.

Перспективы дальнейших исследований связаны с экспериментальной проверкой результативности предложенной модели, разработкой системы критериев и показателей оценки ее эффективности, а также изучением особенностей ее реализации при обучении различным иностранным языкам в очном, смешанном и дистанционном форматах дополнительного образования взрослых. Кроме того, представляется перспективным исследование возможностей интеграции цифровых технологий и инструментов искусственного интеллекта в структуру когнитивно-коммуникативной модели обучения третьему иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян, М. А. Междисциплинарность как основа построения современного школьного учебника иностранного языка в системе развивающего обучения / М. А. Ариян // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2024. – № 1(850). – С. 9–15.
2. Бабенкова, Е. А. Эпистемический метод в обучении иностранному языку в рамках освоения основной образовательной программы общего образования / Е. А. Бабенкова, М. М. Беляева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – Вып. 5. – С. 381–384.
3. Багиян, А. Ю. Методическая дивергенция в обучении многоязычию / А. Ю. Багиян, Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 12. – С. 13–21.
4. Барышников, Н. В. Неолингводидактика: целевая доминанта, принципы, векторы развития // Новая лингводидактика: сборник статей по материалам научно-методического симпозиума «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития». – Пятигорск : ПГУ, 2023. – С. 3–17.
5. Барышников, Н. В. Обучение иностранным языкам и культурам: методология, цель, метод // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 9. – С. 2–9.
6. Безукладников, К. Э. Методическая система мультилингвального обучения будущих инженеров: эмпирическое исследование / К. Э. Безукладников, А. А. Прохорова // Вестник Томского государственного университета. – 2021.

7. Козырева, П. О. Обучение лексике польского языка (как второго иностранного языка) на примере лексики английского языка / П. О. Козырева // Язык и культура : сборник статей XXXIV Международной научной конференция, Томск, 15–17 октября 2024 года. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2024. – С. 214–217. – EDN DZYGOD.
8. Лазарева, А. С. Андрагогика как базис мультилингвального корпоративного обучения / А. С. Лазарева, К. Э. Безукладников // Язык и культура. – 2023. – № 62. – С. 263–276.
9. Лазарева, А. С. Организационно-педагогические условия плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам // Язык и культура. – 2025. – № 70. – С. 227–244.
10. Лазарева, А. С. Педагогический потенциал когнитивно-коммуникативных моделей обучения иностранному языку взрослых сотрудников международных компаний // Высшее образование сегодня. – 2026. – № 1. – С. 144–150.
11. Лазарева, А. С. Профессионально ориентированное плюрилингвальное обучение взрослых в корпоративной среде как средство формирования языковой личности // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – № 3.
12. Лазарева, А. С. Система плюрилингвального корпоративного обучения профессиональных кадров иностранным языкам как образовательная технология профессиональной подготовки / А. С. Лазарева, В. Н. Алфимов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2026. – № 4/2. – С. 85–88.
13. Лазарева, А. С. Методика обучения иностранному языку взрослых в корпоративной среде с учетом социокультурных параметров профессиональной коммуникации / А. С. Лазарева, В. Н. Алфимов, Д. В. Алфимов // Современные проблемы науки и образования. – 2026. – № 5.
14. Прохорова, А. А. Непрерывное образование: обучение иностранным языкам в плюрилингвальной парадигме: монография / А. А. Прохорова, А. С. Лазарева, К. Э. Безукладников. – Москва : Новый Формат, 2025. – 170 с.
15. Лазарева, А. С. Обучение взрослых польскому языку через английский язык как практическая реализация плюрилингвального подхода в дополнительном образовании взрослых / А. С. Лазарева, П. О. Козырева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 5. – С. 104–108.

УДК 372.881.111.1

ORCID: 0009-0006-9803-9641

ORCID: 0000-0003-2462-2114

ИНОЯЗЫЧНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ

Прохорова Анна Александровна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического
образования Ивановский государственный университет,

г. Иваново, Российская Федерация,
e-mail: prohanna@yandex.ru

Виноградова Елена Евгеньевна,
аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии
НГЛУ имени Н.А. Добролюбова, преподаватель РГУ нефти и газа (НИУ)
имени И.М. Губкина,

г. Москва, Российская Федерация,
e-mail: vinogradova.e@gubkin.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема оценки сформированности иноязычной терминологической компетенции у студентов технических вузов на занятиях по иностранному языку. Иноязычная терминологическая компетенция определяется авторами как способность и готовность применять терминологию специальности на иностранном языке для решения задач в профессиональной сфере в условиях международного сотрудничества. По результатам исследования были разработаны критерии оценки уровня сформированности иноязычной терминологической компетенции будущих инженеров-нефтяников для оценивания прогресса студентов 3 курса в овладении терминологией на английском языке в рамках изучаемых тем в профессионально-ориентированном курсе дисциплины «Иностранный язык (английский)».

Ключевые слова: иноязычная терминологическая компетенция, терминологическая компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция, иноязычный профессиональный тезаурус.

FOREIGN LANGUAGE TERMINOLOGY COMPETENCE OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS: ASSESSMENT OF FORMATION

Prokhorova Anna Aleksandrovna,
Doctor of Education, Professor, Department of Continuing Psychological and Pedagogical
Education, Ivanovo State University,

Ivanovo, Russian Federation,
e-mail: prohanna@yandex.ru

Vinogradova Elena Evgenievna,
PhD Student of the Department for Foreign Language Education, Pedagogy and Psychology
Linguistics University of Nizhny Novgorod named after N. A. Dobrolubov

Lecturer, Foreign Languages Department, Gubkin Russian State University of Oil and Gas,
Moscow, Russian Federation,
e-mail: vinogradova.e@gubkin.ru

Abstract. The article discusses the problem of determining the level of development of foreign language terminology competence among students of technical universities in foreign languages lessons. Foreign language terminology competence represents the learner's ability and willingness to use the terminology of a specialty in a foreign language to solve professional problems in international cooperation. As a result of the study, criteria for assessing the level of future petroleum engineers'

foreign language terminology competence have been developed to evaluate the 3d year students' progress in mastering terminology in English within the topics studied in the ESP course.

Keywords: foreign language terminology competence, foreign language communicative competence, professional competence, foreign language professional thesaurus.

В настоящее время в основу содержания образования положен компетентностный подход. В рамках данного подхода целью образования является не просто передача знаний, развитие умений и навыков обучающихся, а формирование необходимых для жизни и профессиональной деятельности компетенций. Понятия «компетенция» и «компетентность», включающие в свой состав общепринятые для описания результатов образовательной деятельности категории – знания, умения и навыки – широко представлены во всех образовательных стандартах, их структура изучается и конкретизируется по отношению к различным сферам деятельности и направлениям подготовки. В «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001) подчеркивается, что понятие компетентности шире понятия знания, умения и навыка, оно включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую [11].

Обладание компетенцией подразумевает знания и умения в определенной сфере деятельности, а также способность и готовность применить эти знания и умения для решения проблемных задач, получения необходимого результата в профессиональной деятельности. И.А. Зимняя отмечает, что если представить ключевые компетенции как актуальные компетентности, то они будут включать мотивационный аспект (готовность к проявлению компетентности), когнитивный аспект (владение знанием содержания компетентности), поведенческий аспект (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях), ценностно-смысловой аспект (отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения) и эмоционально-волевою регуляцию процесса и результата проявления компетентности [5, с.13].

Как известно, дисциплина «Иностранный язык» в техническом вузе нацелена главным образом на формирование у будущих специалистов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Специалисты в области методики обучения иностранному языку разрабатывают требования к иноязычной коммуникативной компетенции на разных уровнях владения иностранным языком [10].

В последние годы широко обсуждается проблема формирования иноязычной терминологической компетенции студентов вузов, будущих специалистов [3, 6, 8, 9], которую можно описать как способность и готовность применять терминологию, профессиональную лексику специальности на иностранном языке для решения задач в профессиональной сфере, включая умение оперировать иноязычной терминологической лексикой в устной и

письменной речи для достижения целей коммуникации с иноязычными партнерами (например, обмен мнениями и опытом, обсуждение и выработка совместного решения, информирование) в условиях международного сотрудничества.

Таким образом, иноязычную терминологическую компетенцию важно рассматривать в непосредственной связи с профессиональной, терминологической и иноязычной профессиональной терминологической компетенциями, как составную часть последних (рис. 1).



Рис. 1 Взаимосвязь иноязычной терминологической компетенции с другими видами компетенций, формируемых при подготовке специалиста в вузе

По словам известного методиста А. В. Щепиловой, «лингвистическая база, основанная на знании нескольких языковых систем, повышает возможности человека в социальной и профессиональной адаптации», «такой индивид быстрее будет понимать профессиональную терминологию, образованную от интернациональных корней» [12]. Бесспорно, что владение иностранным языком, и прежде всего, профессиональной терминологией на английском языке, общепризнанном языке науки на современном этапе [15], оказывает положительное влияние на формирование профессиональной компетенции студентов. А терминологичность является основной особенностью научного стиля, «информационным ядром лексики языка науки и профессии» [2, с. 99]. Именно поэтому профессиональная коммуникация, общение между специалистами из разных стран предполагает владение терминологической лексикой, обслуживающей определенную область профессиональной деятельности.

Поскольку иноязычная терминологическая компетенция, как было упомянуто выше, имеет комплексный характер, рассматривается в контексте

формирования профессиональной, терминологической и иноязычной профессиональной коммуникативной компетенций будущих специалистов, встает вопрос оценки уровня сформированности данной компетенции у обучающихся. Для того, чтобы разработать критерии оценки указанной компетенции, формируемой у студентов-будущих нефтяников при изучении профессионально-ориентированного английского языка, мы обратили внимание на компоненты, выделенные отечественными и зарубежными учеными в составе вышеупомянутых видов компетенций: профессиональной, терминологической и иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Рассматривая структуру и определения профессиональной компетенции, разработанные рядом авторов-исследователей компетентностного подхода, К.Э. Безукладников подчеркивает, что при разнообразии набора компетентностей важно, чтобы был возможен перенос этих компетентностей на разные сферы и виды деятельности, и чтобы они были функциональными, т.е. отражали момент включенности в ту или иную деятельность [1, с. 25].

Терминологическая компетенция, в свою очередь, согласно структурно-функциональной модели Н.В. Бордовской и Е.А. Кошкиной, подразумевает обладание индивидуальным активным профессионально-терминологическим словарем-тезаурусом (информационный компонент), опыт оперирования профессиональной терминологией в профессиональной коммуникации (практический компонент) и рефлексивность, то есть умение сознательно контролировать результаты своей деятельности, развития, личностных достижений (рефлексивно-языковой компонент) [2, с. 105].

Иноязычная коммуникативная компетенция включает лингвистический, прагматический, дискурсивный, социокультурный и стратегический компоненты. Лингвистический компонент представляет собой знания о системе изучаемого языка, лексике, грамматике, фонетике, и сформированные на их основе навыки оперирования этими языковыми средствами, готовность ими пользоваться в устном и письменном общении. Во все модели иноязычной коммуникативной компетенции включается также дискурсивный компонент. Он подразумевает умение строить связные тексты (диалогического или монологического вида, в устной или письменной форме) в целях достижения целей коммуникации. Прагматический компонент иноязычной коммуникативной компетенции позволяет обеспечить адекватное понимание сообщения адресатом или аудиторией, предполагает взаимодействие с другими участниками коммуникации. Овладение прагматической субкомпетенцией означает, что учащийся умеет понимать и порождать высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением. Наконец, стратегический компонент — это владение и овладение определёнными коммуникативными стратегиями с целью преодоления трудностей, возникающих в процессе общения на иностранном языке [4, 7, 13].

Таким образом, структура иноязычной терминологической компетенции может быть представлена совокупностью отдельных компонентов терминологической и иноязычной коммуникативной компетенций, поскольку предполагается владение терминами в том числе для участия в коммуникации на иностранном языке (рис. 2):

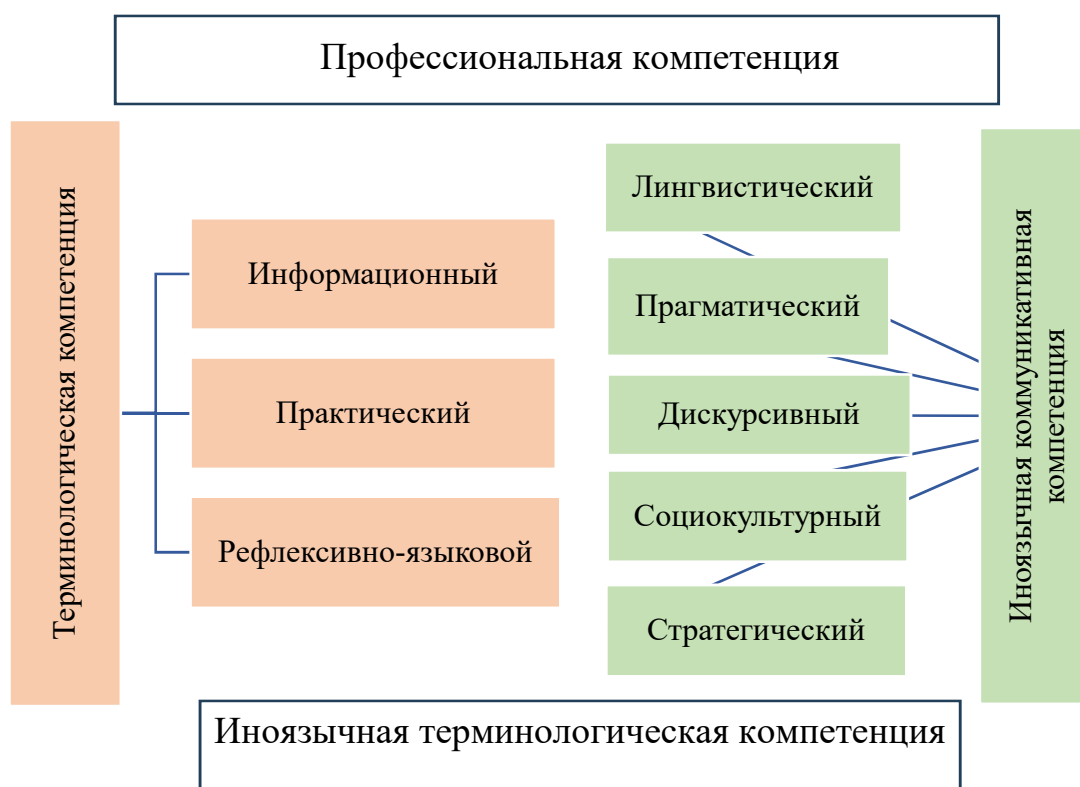


Рис. 2 Компоненты иноязычной терминологической компетенции

Если рассматривать терминологическую компетенцию и, соответственно, компетентность обучающихся в использовании терминологии специальности в коммуникации на иностранном языке, опираясь на вышеупомянутую модель (рис. 2), то информационный компонент иноязычной терминологической компетенции предполагает знание иноязычной терминологии, обладание накопленным профессиональным тезаурусом специальности и смежных предметных областей. Можно оценить объем накопленных иноязычных понятий профессиональной области знаний в рамках изучаемых в профессионально-ориентированном курсе тем и рассматриваемых ситуаций общения в профессиональной деятельности и отметить прирост знаний по окончании обучения. Практический компонент предполагает умения использовать накопленный профессиональный лексикон в устной и письменной речи на иностранном языке в ситуациях профессионального общения. Можно оценить прирост умений диалогической и монологической речи студентов, умений извлекать необходимую информацию из текста профессиональной

направленности при чтении и аудировании, а также умений употреблять иноязычную терминологию в письменной речи. Рефлексивный компонент в составе иноязычной терминологической компетенции предполагает наличие у учащихся саморефлексии, самоконтроля при употреблении терминологии на иностранном языке, а также осознание необходимости увеличивать объем личного тезауруса иноязычных терминов в своей профессиональной области знаний, повышать уровень владения профессиональной лексикой. Анкетирование обучающихся и рефлексивно-направленные упражнения могут быть использованы для оценки уровня сформированности данного компонента в составе иноязычной терминологической компетенции и развития рефлексивных умений соответственно.

Использование терминологической лексики в межкультурной коммуникации предполагает также знание стилистических особенностей употребления слов-терминов (социокультурный компонент), т.е. различий терминов – официально принятых обозначений понятий и их разговорных эквивалентов (например: *sucker-rod pump* – *nodding donkey* – *штанговый насос, насос-качалка*; *exploratory well* – *wildcat* – *разведочно-поисковая скважина*). Стратегический компонент, в виде применения учебных, компенсаторных, социальных стратегий также необходим для формирования данной компетенции ввиду ограниченного запаса иноязычных лексических единиц у учащихся и отсутствия широкого опыта оперирования иноязычным материалом.

Кроме того, мы обратили внимание на тот факт, что владение когнитивными и мнемическими стратегиями [12, 14] позволяет студентам более активно пополнять свой иноязычный профессиональный тезаурус и более эффективно его использовать. Среди когнитивных стратегий важную роль в формировании иноязычной терминологической компетенции играют, на наш взгляд, стратегии выделения определенных признаков, сопоставления, классификации фактов, группировки по категориям, использование различных ресурсов, в том числе словарей, и догадка по контексту. Важные для усвоения иноязычной терминологии мнемические стратегии включают повторение вслух и про себя, составление семантических полей, классификация, схематическая систематизация, составление ментальных карт, частое употребление в контексте.

В результате изучения структуры и содержания профессиональной, терминологической и иноязычной коммуникативной компетенций будущих специалистов были разработаны критерии оценки уровня сформированности иноязычной терминологической компетенции будущих инженеров-нефтяников, соответствующие четырем уровням (высокий, оптимальный, средний и низкий) для оценивания прогресса студентов 3 курса в овладении терминологией на английском языке в рамках изучаемых тем в профессионально-ориентированном курсе «Иностранный язык (английский)». Ниже представлена краткая характеристика этих уровней для каждого из трех основных компонентов.

Высокий уровень сформированности информационного компонента в составе иноязычной терминологической компетенции можно охарактеризовать как широкое знание терминологии специальности и основных понятий смежных профессиональных областей в рамках тем, изучаемых в профессионально-ориентированном курсе иностранного языка. Студент демонстрирует безошибочное и быстрое извлечение необходимых для реализации целей коммуникации иноязычных терминов из долговременной памяти. Накоплены широкий продуктивный и рецептивный минимумы (общая терминологическая лексика нефтегазового дела и узкоспециальная терминология), позволяющие легко ориентироваться в текстах профессиональной направленности и решать коммуникативные задачи в ситуациях профессионального общения. Используются когнитивные и мнемические приемы и стратегии для пополнения иноязычного профессионального тезауруса.

Оптимальный уровень сформированности информационного компонента предполагает знание достаточного количества иноязычных терминологических единиц специальности и основных понятий смежных областей в рамках изученных тем курса профессионально-ориентированного иностранного языка для понимания текстов профессиональной направленности при чтении и аудировании и употребления в профессиональной коммуникации. В большинстве случаев происходит извлечение необходимых иноязычных терминов из долговременной памяти (узнавание, воспроизведение). Накоплены достаточные рецептивный и продуктивный минимумы для чтения литературы по специальности и употребления в речи, опора на языковую догадку и навыки работы со словарем. Используются когнитивные и мнемические приемы и стратегии для пополнения иноязычного профессионального тезауруса.

Средний уровень сформированности информационного компонента отражает знание ограниченного числа основных терминологических единиц в рамках изученных тем. Наблюдаются трудности при извлечении иноязычных терминов из долговременной памяти (узнавание, воспроизведение). Накоплен небольшой продуктивный и рецептивный минимумы, присутствуют затруднения при понимании иноязычного текста профессиональной направленности на слух и при чтении, требуется частое обращение к словарю, есть трудности с догадкой по контексту и при употреблении терминологии в речи на иностранном языке. Используется когнитивный или мнемический прием для запоминания иноязычных терминов.

Низкий уровень сформированности информационного компонента означает знание только элементарных иноязычных терминов в рамках изученных тем (в основном терминов, образованных от интернациональных корней), сложности в припоминании и воспроизведении этих терминов на иностранном языке. Недостаточный рецептивный и продуктивный минимумы иноязычной терминологической лексики для устного и письменного профессионального общения и чтения литературы по специальности.

Невладение когнитивными и мнемическими приемами и стратегиями для эффективного пополнения иноязычного профессионального тезауруса.

Практический компонент в составе иноязычной терминологической компетенции взаимосвязан с информационным и находится в прямой зависимости от объема накопленного профессионального тезауруса на родном и иностранном языках.

Высокий уровень сформированности практического компонента означает высокий уровень развития речевых умений в четырех видах речевой деятельности, грамотное употребление иноязычной терминологии в рамках изученных тем при решении задач в профессиональной коммуникации в монологической и диалогической речи, в устной и письменной формах. Практически отсутствуют затруднения при чтении текстов по специальности и аудировании, отдельные трудности легко преодолеваются с помощью догадки по контексту и обращения к словарю. Используются разнообразные компенсаторные умения и социальные стратегии при затруднении в устной коммуникации (перефразирование, объяснение, вопросы партнерам по общению, обращение за помощью).

Оптимальный уровень сформированности практического компонента предполагает достаточный уровень развития речевых умений в четырех видах речевой деятельности, позволяющих участвовать в устной и письменной коммуникации в профессиональной сфере и достигать целей коммуникации (сообщить информацию, объяснить, убедить и т.п.), умение использовать изученную в рамках тем курса терминологию на иностранном языке в монологической и диалогической речи, извлекать основную информацию из текстов профессиональной направленности при чтении и аудировании. Встречаются отдельные затруднения при понимании аутентичного текста по специальности, которые преодолеваются с помощью догадки по контексту и обращением к словарю. Трудности в устной речи преодолеваются путем применения компенсаторных умений, социальных стратегий (перефразирование, объяснение, вопрос, обращение за помощью).

Средний уровень сформированности практического компонента означает уровень развития умений в четырех видах речевой деятельности, при котором наблюдаются трудности в употреблении иноязычной терминологии специальности в рамках изученных тем. Наблюдаются ошибки в употреблении терминологии на иностранном языке в одном или нескольких видах речевой деятельности, не всегда достигаются цели коммуникации. Учащемуся сложно преодолевать затруднения в устном общении из-за невладения компенсаторными умениями, социальными стратегиями.

Низкий уровень сформированности практического компонента иноязычной терминологической компетенции означает неспособность обучающегося употреблять иноязычную терминологию в устной и письменной речи в профессиональной коммуникации, что не позволяет осуществить коммуникативные намерения и добиться достижения целей коммуникации

(проинформировать, убедить, объяснить, не согласиться и т.п.). Наблюдается несформированность речевых умений в четырех видах речевой деятельности, частые ошибки в употреблении терминов специальности, невладение приемами и стратегиями преодоления затруднений в коммуникации.

Рефлексивный компонент в составе иноязычной терминологической компетенции также зависит от уровня сформированности других компонентов – информационного и практического, отражает уровень мотивации, самостоятельности и самоконтроля.

Высокий уровень сформированности рефлексивного компонента в составе компетенции предполагает, что ошибки в употреблении терминов на иностранном языке предвосхищаются учащимся еще до устного или письменного воспроизведения материала, на этапе формирования высказывания во внутренней речи. Обучающийся демонстрирует высокий уровень самоконтроля. Присутствует мотивированность к овладению иноязычной терминологией, постоянное стремление совершенствовать свое владение терминологией специальности и смежных областей, интерес к особенностям, происхождению и употреблению терминов в профессиональной коммуникации.

Оптимальный уровень сформированности рефлексивного компонента означает, что ошибки выявляются учащимся самостоятельно и самостоятельно им исправляются. Отдельные ошибки исправляются преподавателем или учащимся после вопроса преподавателя. Присутствует достаточный уровень самоконтроля. Присутствует мотивированность, интерес к изучению профессиональной лексики, у учащегося есть желание расширять накопленный лексический запас терминологией на иностранном языке.

Средний уровень сформированности рефлексивного компонента означает, что лишь некоторые ошибки выявляются учащимся самостоятельно, остальные – с помощью подсказок преподавателя. Ошибки исправляются в основном преподавателем. Учащийся проявляет интерес к отдельным терминам и их употреблению в профессиональном дискурсе. Обучающийся не проявляет инициативы в активном расширении личного терминологического словаря специальности по изучаемым темам.

Низкий уровень сформированности рефлексивного компонента означает, что учащийся не выявляет допущенные ошибки самостоятельно, иногда исправляет их самостоятельно после указания преподавателя. Обучающийся не проявляет интереса к иноязычной терминологии специальности, не демонстрирует желание расширить имеющийся запас профессиональной лексики на иностранном языке.

В заключение отметим, что применение критериев оценки сформированности иноязычной терминологической компетенции с учетом отдельных компонентов, необходимых для ее эффективного формирования (включая языковой, практический, стратегический, социокультурный, рефлексивный) позволит выявить пробелы студентов в освоении иноязычной терминологии на занятиях по иностранному языку в вузе и организовать более эффективную работу по их заполнению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безукладников, К. Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования: монография / К. Э. Безукладников; Пермский государственный педагогический университет. – Пермь, 2012. – 206 с.
2. Бордовская, Н. В. Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 97–109.
3. Галкина, В. В. Формирование иноязычной лексической терминологической компетенции у курсантов образовательных учреждений МВД России / В. В. Галкина // Единство активных и интерактивных методов в практике создания учебных пособий по иностранным языкам как составной части учебно-методических материалов : материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием памяти профессора С. С. Соловей, Омск, 18 мая 2017 года / ответственный за выпуск М. Н. Малахова. – Омск: Омская академия МВД России, 2018. – С. 25–27.
4. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2004. – 336 с.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14.
6. Ионкина, Е. Ю. Содержание и основные принципы формирования профессионального иноязычного вокабуляра у студентов специальности "Металлургия" / Е. Ю. Ионкина, Н. И. Кохташвили, Е. В. Янкина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4, № 4. – С. 93–98.
7. Матиенко, А. В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и мультикультурной личности / А. В. Матиенко // Научный результат. Серия: Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2016. – Т. 2, № 2. – С. 73–77.
8. Прохорова, А. А. Использование цифровых инструментов визуализации при работе студентов технических специальностей над иноязычной профессиональной терминологией / А. А. Прохорова, Е. Е. Виноградова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 84–96.
9. Рокитянская, К. А. Формирование иноязычной терминологической компетенции обучающихся неязыковых специальностей / К. А. Рокитянская, Э. Ю. Мизюрова // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 1А. – С. 11–17.
10. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – Москва : Еврошкола, 2004. – 233 с.
11. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – Москва, 2001.
12. Щепилова, А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. – Москва: ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
13. Языкова, Н. В. Методика формирования компенсаторных умений говорения в общеобразовательной школе / Н. В. Языкова, М. Р. Коренева // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 9. – С. 26–32.
14. Oxford, R. L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. – Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. – 342 p.
15. Selvi, B. English as The Language of Science: The Role of English in the Academic World // The Academic Elegance. – 2021. – Vol. 8, No. 16. –pp. 1–21.

УДК 378.1

ORCID: 0000-0003-2462-2114

ORCID: 0009-0005-8091-9272

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УК-4 – «КОММУНИКАЦИЯ» У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-АТОМЩИКОВ

Прохорова Анна Александровна,
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры непрерывного психолого-
педагогического образования, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,
г. Иваново, Российская Федерация,
e-mail: prohanna@mail.ru

Шарунова Светлана Вячеславовна,
аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования,
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,
г. Иваново, Российская Федерация,
e-mail: s.sharunova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих инженеров-атомщиков, позволяющей эффективно решать задачи международного взаимодействия в сфере атомной энергетики. На основе анализа ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки «Атомные станции: проектирование, эксплуатация и инжиниринг» (уровень специалитета) конкретизировано содержание универсальной компетенции УК-4 – «Коммуникация». Приведен пример практического занятия, способствующего достижению планируемых результатов обучения. Обосновывается необходимость использования компетентностной модели подготовки будущего специалиста, в которой владение иностранным языком является показателем профессиональной идентичности и конкурентоспособности.

Ключевые слова: студент-атомщик, универсальные компетенции, результаты обучения, иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации, компетентностный подход.

THE PROBLEM OF FORMING UNIVERSAL COMPETENCE UC-4 – “COMMUNICATION” AMONG FUTURE ENGINEERS IN THE FIELD OF NUCLEAR ENERGY

Prokhorova Anna Aleksandrovna,
Doctor of Science (Pedagogy), Professor of the Department of Continuing Psychological and
Pedagogical Education, Ivanovo State University,
Ivanovo, Russian Federation,
email: prohanna@mail.ru

Sharunova Svetlana Vyacheslavovna,
Postgraduate student of the Department of Continuing Psychological
and Pedagogical Education, Ivanovo State University,
Ivanovo, Russian Federation,
email: s.sharunova@mail.ru

Abstract. The article deals with the issue of developing the foreign language professional communicative competence of nuclear engineering students which allows them to solve effectively the problems of international cooperation in the field of nuclear energy. Based on the analysis of the Federal State Standard of Higher Education 3++ in the field of study “Nuclear Power Plants: design, exploitation and engineering” (the level of a specialist), the content of the universal competence UC-4 –

“Communication” has been specified. An example of a lesson that leads to achieving the planned learning outcomes has been provided. The article proves the need to use a competence-based approach to the future specialists’ training, in which foreign language proficiency becomes an indicator of professional identity and competitiveness.

Key words: power engineering student, universal competences, learning outcomes, foreign language in the field of professional communication, competence-based approach.

В настоящее время атомная энергетика является одной из наиболее технологически сложных отраслей энергетики и ее роль стремительно усиливается в условиях глобальных вызовов и угроз. Государственная корпорация по атомной энергии «Росатом» активно сотрудничает с зарубежными партнерами и является мировым лидером по портфелю заказов на сооружение АЭС, среди которых проекты в Египте (АЭС «Эль-Дабаа»), Турции (АЭС «Аккую»), Венгрии (АЭС «Пакш-II») и других странах мира [3, с. 5]. В данных условиях актуальной становится подготовка специалистов, способных эффективно взаимодействовать в международной профессиональной среде, владеющих иностранным языком как инструментом решения инженерных задач.

Анализ требований работодателей в атомной отрасли показывает, что владение иностранным языком становится не просто рекомендацией для будущего специалиста, а фактически одним из обязательных условий успешной профессиональной карьеры. Несмотря на то, что в существующих профессиональных стандартах владение иностранным языком не зафиксировано как обязательное требование к квалификации инженера-атомщика [6], реальная практика отбора кадров свидетельствует об обратном. Например, в публикуемых предприятиями «Росатома» вакансиях, владение английским языком указывается как одно из обязательных требований к кандидату: от уровня A1 (Elementary) для должностей начального уровня до B1 (Intermediate) и выше для руководителей направлений [1; 2].

Таким образом, при подготовке высококвалифицированных, специалистов сферы атомной энергетики, языковое обучение должно занимать ключевое место. Успешный инженер-атомщик должен обладать не только глубокими профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и развивать надпрофессиональные характеристики, такие как способность продуктивно взаимодействовать в межкультурной среде, умение работать в интернациональной команде, внимательно слушать и понимать собеседника и т.п., которые формируют «совокупное качество личности» – конкурентоспособность [8, с. 18].

В системе современного высшего образования показателем качества подготовки специалиста является как объем накопленных знаний, так и сформированность интегрированных компетенций, которые трактуются как «комплексные характеристики готовности выпускника применять

полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности» [9, с. 111]. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО 3++) выделяют профессиональные (ПК), общепрофессиональные (ОПК) и универсальные (УК) компетенции. Ниже представлены универсальные компетенции (Табл. 1), формирование которых предусмотрено в рамках образовательной программы по направлению подготовки 14.05.02 «Атомные станции: проектирование, эксплуатация и инжиниринг», уровень специалитета [5, с. 5–6].

Таблица 1

Комплекс УК	
Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели
Коммуникация	УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни
	УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения

	полноценной социальной и профессиональной деятельности
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов
Экономическая культура, в том числе финансовая грамотность	УК-9. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности
Гражданская позиция	УК-10. Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению

Представленные универсальные компетенции, выделяемые в структуре ФГОС ВО, отражают надпрофессиональные качества личности, способствующие более успешной реализации специалиста в различных жизненных контекстах. Кроме того, отличительной особенностью данных УК является их междисциплинарный характер: они не «привязаны» к какой-то конкретной дисциплине образовательной программы, а формируются на разных этапах образовательного процесса и в различных организационных формах – от практических занятий до внеаудиторной деятельности, что соответствует современным требованиям стандарта к подготовке выпускника [8; 9].

Чаще всего формирование универсальных компетенций соотносится с освоением базовых дисциплин гуманитарного, социального и естественно-научного циклов. Учебная дисциплина «Иностранный язык» относится к дисциплинам основной (базовой) части Блока 1 «Дисциплины (модули)» основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) ВО [5, с. 4]. Согласно учебному плану в Ивановском государственном энергетическом университете имени В. И. Ленина (ИГЭУ), по направлению подготовки «Атомные станции: проектирование, эксплуатация и инжиниринг» реализуются программы «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» [7]. Последняя относится к дисциплинам вариативной части (формируемой участниками образовательных отношений) Блока 1 «Дисциплины

(модули)» (Профессиональный блок: специализация) ОПОП ВО. Цель освоения данной дисциплины – формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, позволяющей будущему инженеру-атомщику эффективно осуществлять академическое и профессиональное взаимодействие на иностранном (английском) языке в контексте международного сотрудничества в атомной отрасли. Указанная цель достигается посредством:

- развития навыков чтения/аудирования и понимания аутентичных научно-технических текстов профессиональной направленности;
- развития навыков устной и письменной профессиональной коммуникации;
- подготовка к участию в международных конференциях, проектах, стажировках.

Следовательно, категория универсальных компетенций «Коммуникация», формируемая при изучении иностранного языка, предполагает, что студент-атомщик «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(-ых) языке(-ах), для академического и профессионального взаимодействия». Опираясь на обновленный вариант компетенции УК-4 – «Коммуникация», формируемой дисциплиной «Иностранный язык» [8, с. 22], было уточнено содержание соответствующей компетенции для дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации».

В таблице 2 представлены планируемые результаты обучения (РО) по дисциплине, которые отражают знания, умения и навыки, соотнесенные с результатами освоения ОПОП ВО.

Таблица 2

УК-4, формируемая дисциплиной «Иностранный язык в сфере
профессиональной коммуникации»

Компоненты компетенции	Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине
Способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (-ых) языке (-ах), для академического и профессионального взаимодействия (УК - 4)	
ЗНАТЬ	ЗНАЕТ
понятия, формы и типы мультилингвальной речевой коммуникации, средства невербального общения, языковые особенности разных жанров устных и письменных форм для осуществления академического и профессионального	- профессиональную терминологию на иностранном (-ых) языке (-ах) по профильному направлению – РО-1; - жанрово-стилистические и грамматические особенности академического и профессионального дискурса на иностранном (-ых) языке (-ах) – РО-2;

Компоненты компетенции	Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине
взаимодействия на иностранном (-ых) языке (-ах) – З -1	- клише и речевые образцы для типовых ситуаций профессионального/ академического взаимодействия на иностранном (-ых) языке (-ах) – РО-3; - культурные различия в ситуациях профессионального и академического взаимодействия – РО-4.
УМЕТЬ	УМЕЕТ
выбирать и использовать формы и типы мультилингвальной речевой коммуникации, средства невербального общения, языковые средства для осуществления академического и профессионального взаимодействия на иностранном (-ых) языке (-ах) – У -1	- читать (просмотровое, поисковое, изучающее чтение)/ слушать и понимать аутентичные научно-технические тексты профессиональной направленности на иностранном (-ых) языке (-ах): статьи, отчеты, стандарты, инструкции – РО-5; - составлять письменные документы профессионального / академического содержания на иностранном (-ых) языке (-ах): аннотацию к статье, деловое письмо, краткий отчет – РО-6; - делать устные презентации на иностранном (-ых) языке (-ах) с визуальной поддержкой – РО-7; - вести профессиональную дискуссию на иностранном (-ых) языке (-ах) – РО-8.
ВЛАДЕТЬ	ВЛАДЕЕТ
навыками отбора и использования форм и типов мультилингвальной речевой коммуникации, средств невербального общения, языковых средств для осуществления академического и профессионального взаимодействия на иностранном (-ых) языке (-ах) – В -1	навыком: - понимания аутентичных профессиональных/ академических текстов на иностранном (-ых) языке (-ах), представленных в устной и письменной форме – РО-9; - составления письменного документа профессионального/ академического содержания на иностранном (-ых) языке (-ах) – РО-10; - интеграции вербальных, невербальных и визуальных средств в устной презентации на иностранном (-ых) языке (-ах) – РО-11; - ведения профессиональной дискуссии на иностранном (-ых) языке (-ах) – РО-12.

Представленная в таблице компетентностная модель формирования УК-4 определяет соотношение компонента компетенции с планируемым результатом обучения, то есть каждый из представленных РО соответствует конкретным знаниям, умениям и навыкам студента в области речевой коммуникации.

Ниже представлен пример реализации данной модели в рамках учебного занятия по теме «Принцип работы АЭС с реактором типа PWR» (Рис. 1).

Алгоритм занятия демонстрирует поэтапное формирование соответствующих РО:

- выделение основных компонентов, участвующих в производстве электроэнергии на АЭС с реактором типа PWR, ознакомление с новыми лексическими единицами (этап 1), визуализация процесса через заполнение и чтение схемы АЭС (этап 2): РО-1, РО-2, РО-5;
- активизация лексики в грамматических конструкциях (Present Simple Passive), характерных для описания процесса (этап 3): РО-1, РО-2;
- составление предложений, описывающих принцип работы ядерного реактора с использованием языковых, соответствующих описанию последовательности действий (этап 4): РО-6;
- демонстрация понимания работы АЭС через презентацию с опорой на схему (этап 5) и моделирование ситуации (ролевая игра), способствующей коммуникации в профессиональном контексте (этап 6): РО-7.

Данная последовательность действий иллюстрирует механизм достижения планируемых результатов обучения через интегрированную систему заданий, включающих просмотр видеоролика, работу с лексическими, грамматическими и языковыми единицами, заполнение схем, составление описаний, презентации и ролевые игры [4].

Иными словами, алгоритм, представляющий собой целенаправленное формирование определенных РО, демонстрирует практическую реализацию компетентного подхода в преподавании иностранного языка для будущих инженеров-атомщиков.

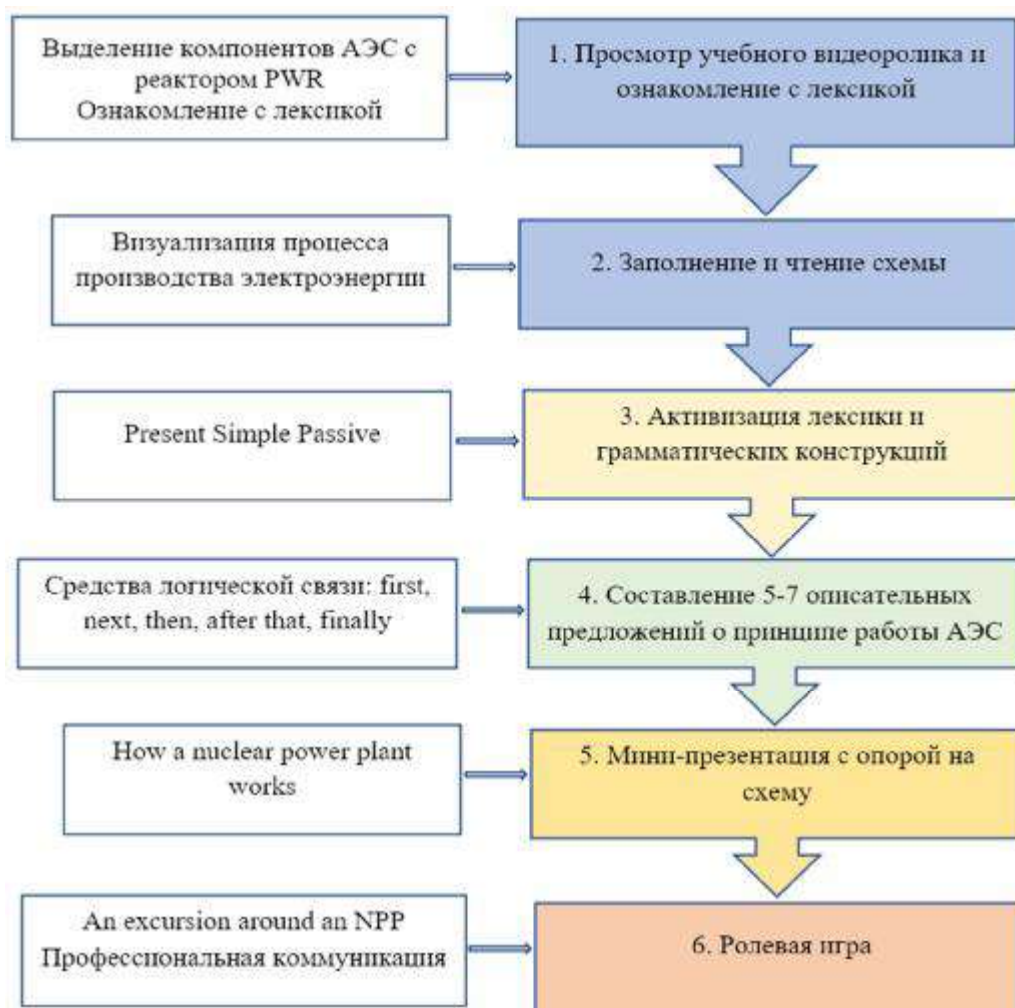


Рисунок 1. Алгоритм занятия по теме «Принцип работы АЭС с реактором типа PWR»

Таким образом, в ходе проведенного исследования было выявлено противоречие между запросом атомной отрасли на подготовку специалистов, владеющих иностранным языком на уровне, достаточном для коммуникации в профессиональной сфере, и отсутствием требований к иноязычной подготовке в действующих профессиональных стандартах, решению которого способствует использование компетентностного подхода, где показателем качества подготовки студента-атомщика является сформированность интегрированных профессиональных, общепрофессиональных и универсальных компетенций.

Дисциплина «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», реализуемая в рамках образовательной программы направления подготовки «Атомные станции: проектирование, эксплуатация и инжиниринг», способствует формированию УК-4 – «Коммуникация», содержание которой представлено в виде планируемых результатов обучения (РО-1 – РО-12), конкретизирующих эту компетенцию до уровня измеримых действий: от знания терминологии и основных грамматических явлений до умения вести дискуссию на профессиональные темы и интегрировать вербальные, невербальные и

визуальные средства для представления имеющейся информации в форме презентации.

Достижение заявленных результатов обучения возможно при использовании аутентичных материалов в сочетании с интерактивными видами учебной деятельности, что способствует эффективному формированию как предметных (профессиональных), так и универсальных компетенций. Дальнейшее направление исследования видится в разработке фонда оценочных средств, необходимых для диагностики уровня достижения каждого из представленных результатов обучения. Кроме того, интерес представляет изучение взаимосвязи между уровнем сформированности иноязычной компетенции обучающихся и показателями их профессиональной идентичности, что позволит доказать эффективность профессионально-ориентированной языковой подготовки, обосновать роль иностранного языка как фактора профессионального самоопределения и индикатора готовности будущих специалистов к международному профессиональному взаимодействию. Полученные результаты могут стать основой для совершенствования процесса подготовки специалистов атомной отрасли с учетом требований современного российского и международного рынка труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вакансии в «Росатом Возобновляемая энергия» [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.joblum.com/job/rukovoditel-napravlenia-gruppy-proektnogo/29902595> (дата обращения: 11.06.2026)
2. Вакансии компании «Инжиниринговый дивизион госкорпорации Росатом» [Электронный ресурс]. URL: <https://dreamjob.ru/employers/106142/vakansii/134208574> (дата обращения: 11.06.2026)
3. Ключевые результаты деятельности госкорпорации «Росатом» 2025 [Электронный ресурс]. URL: <https://report.rosatom.ru/> (дата обращения: 13.06.2026)
4. Наумова, Е. А. Иностранный язык в техническом высшем учебном заведении как средство подготовки конкурентоспособного специалиста / Е. А. Наумова, С. В. Шарунова // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2024. – № 2(26). – С. 60-65. – EDN OZSWXD.
5. Приказ Минобрнауки России от 28.02.2018 № 154 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 14.05.02 Атомные станции: проектирование, эксплуатация и инжиниринг» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.03.2018 № 50473) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_294233/ (дата обращения: 13.06.2026)
6. Приказ Минтруда России от 07.04.2014 № 202н (ред. от 12.12.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по организации технической эксплуатации (атомных паропроизводящих установок, ядерных энергетических установок, электромеханической службы) всех специальностей» (Зарегистрировано в Минюсте России 08.05.2014 № 32210) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163255/0129722553b3e03441bd86582a60b7199e7df767/#dst100009 (дата обращения: 13.06.2026)

7. Рабочий учебный план по программе специалитета. Направление подготовки 14.05.02 Атомные станции: проектирование, эксплуатация и инжиниринг [Электронный ресурс]. URL: http://ispu.ru/files/u2/sveden/education/auto/Ucheb_plan_14.05.02_01_O_1.pdf (дата обращения: 11.06.2026)

8. Сергеева, О. В. К вопросу об обновлении содержания универсальной компетенции УК-4 - коммуникация / О. В. Сергеева, А. А. Прохорова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 7. – С. 17-25. – DOI 10.24412/2712-827X-2021-7-17-25. – EDN WRPWRS.

9. Тарханова, И. Ю. Формирование универсальных компетенций студентов вуза средствами учебной и производственной практики / И. Ю. Тарханова // Социально-политические исследования. – 2019. – № 1(2). – С. 110-118. – DOI 10.24411/2658-428X-2019-10344. – EDN KYFYUA.

УДК: 378.178

ORCID: 0009-0007-6481-4205

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА-УЧАСТНИКА СВО, ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ВУЗАХ ДНР

Хорьяков Святослав Владимирович,
аспирант

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»,
г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: khoryakov_s@mail.ru

Аннотация. В статье представлен психолого-педагогический портрет студента-участника специальной военной операции (СВО), обучающегося в высших учебных заведениях Донецкой Народной Республики. Исследование рассматривает трансформацию эмоционально-волевой сферы, особенности восприятия учебного процесса и мотивацию к обучению и профессиональному развитию у студентов, прошедших через боевые действия. Определены две основные категории студентов-участников СВО: студенты очной формы обучения, призванные в рамках мобилизации, и студенты заочной формы обучения, принимавшие или продолжающие принимать непосредственное участие в СВО. Анализируется влияние продолжительности пребывания в зоне боевых действий и жизненного опыта на изменения в личности. Отмечается, что для студентов из ДНР, в отличие от других регионов России, характерна более высокая социальная поддержка, что минимизирует выраженность посттравматических симптомов. Статья подчеркивает необходимость разработки специализированных программ психологической поддержки и адаптации для успешной реинтеграции данной категории обучающихся в академическую и мирную жизнь.

Ключевые слова: студент-участник СВО, Донецкая Народная Республика, высшее образование, психолого-педагогический портрет, адаптация.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PORTRAIT A STUDENT PARTICIPATING IN THE SVO, STUDYING AT THE UNIVERSITIES OF THE DPR

Horyakov Svyatoslav Vladimirovich,
Postgraduate Student

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov”,
Gorlovka, DPR, Russian Federation,
e-mail: khoryakov_s@mail.ru

Annotation. The article presents a psychological and pedagogical portrait of a student participating in a special military operation (SVO) studying at higher educational institutions of the Donetsk People's Republic. The study examines the transformation of the emotional and volitional sphere, the peculiarities of the perception of the educational process and the motivation for learning and professional development among students who have gone through military operations. Two main categories of students participating in the SVO have been identified: full-time students called up as part of the mobilization, and part-time students who have participated or continue to participate directly in the SVO. The influence of the duration of stay in the combat zone and life experience on personality changes is analyzed. It is noted that students from the DPR, unlike other regions of Russia, are characterized by higher social support, which minimizes the severity of post-traumatic symptoms. The article emphasizes the need to develop specialized psychological support and adaptation programs for the successful reintegration of this category of students into academic and peaceful life.

Keywords: student-participant of the SVO, Donetsk People's Republic, higher education, psychological and pedagogical portrait, adaptation.

Введение. Исследование психолого-педагогического портрета студента-участника СВО, обучающегося в вузах Донецкой Народной Республики, представляет собой научную и практическую актуальность в контексте современных образовательных и социально-политических реалий. Участие студентов в специальной военной операции (СВО) влечет за собой глубокие психологические и педагогические последствия, требующие всестороннего изучения для разработки эффективных стратегий поддержки и адаптации данной категории обучающихся. Анализ их уникального опыта, личностных особенностей, когнитивных и эмоциональных изменений, а также влияния военного травматического опыта на образовательный процесс является необходимым условием для создания благоприятной образовательной среды, способствующей успешной реабилитации и интеграции студентов-участников СВО в академическую жизнь.

Несмотря на растущую потребность в изучении этой категории обучающихся для разработки эффективных программ адаптации и поддержки, количество научных работ, посвященных данной проблематике, остается ограниченным. Анализ доступных источников позволяет выделить несколько ключевых направлений исследований, фокусирующихся на различных аспектах психолого-педагогического портрета студента-участника СВО.

Исследования, представленные в материалах, освещают, в первую очередь, вопросы социально-психологической адаптации студентов, вернувшихся из

зоны боевых действий, к условиям вузовской среды. Авторы указывают на психологические последствия для молодых людей участия в боевых действиях [1]; необходимость психолого-педагогического сопровождения абитуриентов и студентов-участников СВО [2]; существенные трудности, с которыми сталкиваются эти студенты, включая посттравматический стрессовый синдром, изменение системы ценностей, трудности в межличностном общении и интеграции в академическую жизнь [4]. Есть также работы, которые не вписываются непосредственно в тему нашего исследования, однако близки к ней, т.к. рассматривают личностные особенности студентов, покинувших зону боевых действий [6].

Методы исследования. Для написания статьи применялись качественные методы исследования, основными из которых стали беседа и свободное интервью. Эти методы были выбраны для глубинного понимания психолого-педагогического портрета студента-участника СВО, его уникального опыта и мотивационных установок. Свободные интервью позволили студентам раскрыть свои переживания, осмыслить трансформацию личности под влиянием боевых действий и прояснить новые векторы дальнейшего развития, в том числе в сфере образования и профессионального роста. Гибкость такого формата дала возможность исследовать неочевидные аспекты, связанные с социальной адаптацией, потребностью в профессиональной самореализации и возмещением упущенного времени, что является ключевым для дальнейшей разработки адресных мер поддержки.

Помимо прямых бесед, исследование включало анализ имеющихся данных о социально-демографическом составе студентов-участников СВО таких ведущих вузов Донецкой Народной Республики как Донецкий национальный университет, Донецкий национальный технический университет, Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского и Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова, что позволило выделить две основные категории обучающихся. Также проводился теоретический анализ литературы для интерпретации собранной информации. Эти методы в совокупности позволили не только описать, но и проанализировать специфику пережитого опыта, трансформацию в эмоционально-волевой сфере, восприятие учебного процесса и мотивацию к обучению у студентов, прошедших через боевые действия, что является основой для разработки эффективных психолого-педагогических интервенций.

Определение понятия «студент-участник СВО». В рамках научного исследования, посвященного психолого-педагогическим аспектам обучения студентов, принимавших участие в специальной военной операции (СВО), критически важным представляется четкое определение понятия «студент-участник СВО». Отсутствие унифицированного подхода к трактовке данного термина может привести к неоднозначности в сборе и интерпретации эмпирических данных, а также к некорректному формированию выводов и

рекомендаций. Актуальность данного определения обусловлена необходимостью дифференцированного подхода к изучению данной категории обучающихся, учитывая разнообразие их жизненного опыта, мотивации, а также этапов и характера участия в СВО. Точное терминологическое определение позволяет выстроить адекватную методологическую базу исследования, обеспечить сопоставимость результатов с другими научными работами и, что немаловажно, разработать адресные и эффективные меры психолого-педагогической поддержки, учитывающие специфику каждой группы.

Анализ имеющихся данных и особенностей социально-демографического состава обучающихся в вузах Донецкой Народной Республики, прошедших через опыт участия в СВО, позволяет выделить две основные, принципиально различные категории студентов-участников СВО.

Первая категория включает лиц, проходящих очное обучение в высшем учебном заведении, которые принимали непосредственное участие в специальной военной операции. По среднестатистическим данным, эти студенты, как правило, были призваны на службу в рамках всеобщей мобилизации, объявленной 19 февраля 2022 года, и демобилизованы в конце 2022 года [7]. Их средний возраст составляет около 21 года, а уровень образования на момент начала СВО – начальное высшее (1-3 курс).

Вторая категория охватывает лиц, проходящих заочное обучение в высшем учебном заведении, которые принимали или продолжают принимать непосредственное участие в специальной военной операции, в том числе на условиях контракта. Для данной группы характерен более высокий средний возраст – около 32 лет. Уровень их образования до СВО чаще всего представлен окончанным средним профессиональным или неоконченным высшим образованием. Также встречаются случаи, когда в вузы поступают лица, уже имеющие опыт военной службы, но не обладающие предыдущим гражданским образованием.

Выделение данных категорий является необходимым условием для последующего детального изучения их психологических особенностей, мотивационных установок, образовательных потребностей и разработки соответствующих психолого-педагогических интервенций.

Анализ и сравнение изменений в эмоционально-волевой сфере студентов-участников СВО. Продолжительность пребывания в зоне СВО является ключевым фактором, оказывающим формирующее воздействие на эмоционально-волевою сферу участников. Краткосрочное участие в боевых действиях, как правило, сопряжено с более выраженным острым стрессом, однако адаптационные механизмы могут активизироваться быстрее благодаря относительно ограниченному воздействию травмирующих факторов. Длительные ротации или выполнение специфических задач, напротив, увеличивают кумулятивный эффект стрессовой нагрузки, повышая риск развития посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР), хронической

тревожности и нарушений адаптации. Время, проведенное в зоне СВО, напрямую коррелирует не только с уровнем стресса, но и с характером полученных травм (физических и психологических), а также с последующими трудностями в процессе реинтеграции и адаптации к мирной жизни.

Для студентов первой категории, учитывая их молодой возраст и, как правило, более ранний этап обучения, а также внезапность мобилизации и резкое погружение в экстремальные условия, характерен высокий уровень тревоги, страха за свою жизнь и жизнь товарищей. Более длительное пребывание может привести к формированию стойких страхов, связанных с боевыми действиями, потерей контроля, а также к социальным страхам. Первоначальное повышение уровня агрессии, обусловленное защитной реакцией на стресс и необходимостью выживания, у некоторых становится более устойчивым компонентом личности, проявляясь как враждебность, импульсивность и трудности в межличностном взаимодействии. В зависимости от продолжительности службы и её специфики, а также индивидуальных особенностей, после демобилизации у одних наблюдается повышение стрессоустойчивости за счет пережитого опыта, у других – ее снижение из-за истощения ресурсов и посттравматических последствий.

Студенты второй категории, обладающие большим жизненным опытом, более зрелым возрастом и, отчасти, уже сформировавшимися навыками профессиональной деятельности, демонстрируют иные тенденции. В частности, наблюдается более сложная картина тревожности. Страхи связаны не только с непосредственной угрозой жизни, но и с ответственностью за близких, а также с трудностями адаптации к изменениям в профессиональной сфере. Их страхи носят более глубокий, экзистенциальный характер. Для студентов этой группы, особенно если они имеют предшествующий опыт военной службы или работы в силовых структурах, уровень агрессии может быть более контролируемым и социально приемлемым в контексте боевых действий. Однако длительное пребывание в условиях насилия может привести к развитию «маскированной агрессии» или к трудностям в ее подавлении после демобилизации, что может проявляться в раздражительности, скептицизме, цинизме и недоверии.

Таким образом можно утверждать, что изменения в эмоционально-волевой сфере студентов-участников СВО имеют выраженную дифференциацию, обусловленную возрастными, образовательными и, главное, временными факторами пребывания в зоне боевых действий. Молодые студенты-очники являются более уязвимыми к острым формам тревожности и страхов, а также к проявлениям дезадаптивной агрессии, в то время как более зрелые студенты-заочники демонстрируют более сложный спектр тревожных переживаний и сформированные, но имеющие потенциально деструктивный характер в гражданской жизни, копинг-стратегии. Продолжительность службы играет определяющую роль, потенцируя или модулируя эти эффекты.

Анализ и сравнение особенностей восприятия учебного процесса после участия в СВО. Участие в боевых действиях неизбежно трансформирует систему жизненных приоритетов. Как показывает практика и подтверждается исследованиями отечественных психологов, посттравматический опыт может привести к глубокому переосмыслению ценностей. Для студентов, прошедших СВО, учебный процесс приобретает новое значение. Он воспринимается не только как формальное получение знаний, но и как путь к стабилизации, возможность обрести опору в структурированной деятельности после хаоса боевых действий. Более того, образование становится способом поиска нового смысла жизни, профессиональной самореализации, что особенно актуально для молодых людей, чье развитие было прервано военным конфликтом. Для более старшей категории студентов, заочников, учебный процесс также выступает как возможность обрести социальный статус и обеспечить будущее, в том числе путем построения военной карьеры.

С учетом повышенной потребности в обретении конкретных, применимых навыков, студенты-участники СВО демонстрируют повышенный интерес к тем учебным дисциплинам, которые имеют прямую и очевидную связь с будущей профессиональной деятельностью. Практикоориентированные курсы, проекты, мастер-классы, демонстрирующие применимость теоретических знаний в реальной жизни, воспринимаются ими более интенсивно. Традиционные методики преподавания, ориентированные на пассивное усвоение информации, вызывают меньший интерес и воспринимаются как неэффективные. Этот аспект является еще более выраженным у второй категории студентов. В отличие от молодых людей, эта группа уже имеет опыт применения знаний на практике и, следовательно, обладает более четким представлением о том, какие навыки и знания действительно ценны. Они будут особенно нацелены на получение информации, которая может быть немедленно применена в профессиональной деятельности, а также на подтверждение уже имеющихся компетенций через получение формального образования. Они особенно ценят гибкость форм обучения, возможность дистанционного доступа к материалам, индивидуальный график.

Отдельно следует отметить, что боевой опыт является высоким фактором риска развития посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Его последствия, такие как затруднения с концентрацией внимания, ухудшение памяти, повышенная раздражительность, могут серьезно сказываться на процессе усвоения нового материала и выполнении учебных заданий. Студенты как первой, так и второй категории испытывают трудности с длительным удержанием внимания на лекциях, запоминанием большого объема информации, сложностями с решением комплексных задач. Однако, зрелость и жизненный опыт второй категории способствует лучшему управлению этими сложностями.

Анализ и сравнение мотивации к обучению и профессиональному развитию. Участие в СВО оказывает преобразующее воздействие на личность,

затрагивая не только психологическое состояние, но и формируя совершенно новые векторы мотивации к дальнейшему развитию, в том числе к обучению и профессиональному росту.

Для обеих категорий студентов, переживших боевые действия, потребность в социальной адаптации и реинтеграции в мирную жизнь является мощным мотивирующим фактором. Образовательный процесс, особенно в рамках высшего учебного заведения, может стать важным инструментом для восстановления социальных связей, т.к. учебная среда предоставляет возможность для общения со сверстниками, преподавателями, участия в студенческой жизни. Молодые студенты, прервавшие учебу на начальном этапе, воспринимают возвращение в вуз как естественное продолжение своего пути, что облегчает процесс реинтеграции. В то же время, более зрелые студенты, видят в обучении возможность не просто вернуться, но и обрести новую «точку опоры» после стрессового военного опыта, особенно если их предыдущая гражданская жизнь была нестабильной.

Стремление к профессиональной самореализации является одной из наиболее выраженных мотиваций для обеих категорий студентов. Обучение приобретает статус инвестиции в собственное благополучие, способ получить квалификацию, которая позволит им найти достойное место на рынке труда, обеспечить относительную финансовую стабильность (особенно учитывая разницу в зарплатах военных и гражданского населения), а также заложить основу для карьерного роста. Несмотря на общность мотивационного подхода, существует также и разница: у молодых студентов профессиональная самореализация является скорее экзистенциальным поиском, тогда как у зрелых – поиском более конкретных целей, связанных с их профессиональным будущим.

Возмещение упущенного времени становится сильной мотивацией для тех, кто был вынужден прервать обучение. Это особенно справедливо для первой категории студентов, которые испытывают чувство «выпадения» из нормального ритма жизни. Успешное завершение образовательного цикла становится для них символом возвращения контролируемости над собственной судьбой. Для студентов второй категории, особенно имевших неоконченное высшее образование, желание завершить обучение и получить диплом может быть также сильным, как и у молодых студентов. Однако, в отличие от последних, они могут подходить к этому процессу более прагматично, концентрируясь на тех аспектах, которые напрямую способствуют их профессиональному росту.

Наконец, мотивация к обучению после СВО, как и в целом, может быть разделена на внутреннюю (интерес к предмету, стремление к саморазвитию, получение удовольствия от процесса познания) и внешнюю (получение диплома, продвижение по службе, избегание негативных последствий). Мотивация студентов первой категории носит, скорее, смешанный характер. С одной

стороны, присутствует значительная внешняя мотивация, связанная с необходимостью получить диплом (для трудоустройства, социального статуса), возместить упущенное время. С другой стороны, пережитый опыт также стимулирует внутреннюю мотивацию: интерес к новым знаниям, стремление к самосовершенствованию, желание реализовать себя в мирной профессии. У студентов второй категории внешняя мотивация, связанная с получением диплома для повышения статуса, карьерного роста и финансовой обеспеченности, зачастую, доминирует. Однако, опыт боевых действий также стимулирует внутреннюю мотивацию, пробуждая повышенный интерес к самообразованию, стремление к освоению новых знаний, в том числе связанных с личностным ростом и самопониманием. Особая ценность придается возможности применять полученные знания мгновенно, что стимулирует их интерес к практикоориентированным курсам, на что уже обращалось внимание выше.

Таким образом, пережитый опыт участия в СВО оказывает глубокое мотивирующее воздействие на студентов, побуждая их к обучению и профессиональному росту, причем эта мотивация проявляется в стремлении к социальной адаптации, профессиональной самореализации и возмещению упущенного времени. Для молодых студентов обучение становится естественным продолжением пути и поиском нового смысла жизни, в то время как более зрелые видят в образовании возможность обрести стабильность и конкретные цели. Независимо от возраста, стремление к получению квалификации и финансовой независимости выступает как мощный стимул, а пережитый опыт может пробуждать как внутренний интерес к саморазвитию, так и ориентировать на практическое применение знаний, что делает образование ценным инструментом для успешной реинтеграции в мирную жизнь.

Изменения в эмоционально-волевой сфере. Отдельно следует обратить внимание на такую региональную особенность проблемы как незначительные изменения в эмоционально-волевой сфере студентов-участников СВО (тревожность, страхи, уровень агрессии и стрессоустойчивости). Во всяком случае, данные изменения не были ярко выражены или не упоминались в процессе бесед и свободных интервью.

Можно предположить, что данная особенность характерна для Донецкой Народной Республики (ДНР) по ряду причин, вытекающих из специфики региона и его истории. На протяжении многих лет (с 2014) регион находился в состоянии повышенной социальной напряженности и вооруженного конфликта, что привело к формированию у его жителей, и в частности у молодого поколения, определенной устойчивости к стрессу и наличию искаженного восприятия норм безопасности. В условиях затяжного конфликта, где опасность стала частью повседневности, индивидуальные проявления тревожности или страха могли быть снижены или же социально приемлемы в большей степени, чем в регионах, не переживавших подобных потрясений.

Возможно, это также связано с тем, что в Донецкой Народной Республике на уровне социума в принципе в значительно большей степени, чем в других регионах России, удовлетворяется комплекс потребностей студентов-участников СВО, который А.Г. Караяни обозначил как «4П» [3]: быть понятым, признанным, принятым и поддержанным. В ДНР, где большая часть населения так или иначе затронута военными действиями, существует высокий уровень социальной солидарности и взаимопонимания между теми, кто пережил или переживает схожие трудности. Служба в рамках СВО воспринимается как выполнение долга, а вернувшиеся участники получают общественное признание и поддержку, что способствует их эмоциональной стабилизации.

С.А. Проценко дополнил этот потребностный ряд до пяти «П», включив в него потребность в перспективе – желании видеть и верить, что «всё было не зря» [5]. В контексте ДНР, ощущение осмысленности своего участия в длительном конфликте, стремление к построению будущего собственной республики и интеграция в новую политико-правовую реальность российского государства могут усиливать эту потребность в позитивной перспективе, минимизируя деструктивное воздействие стрессогенных факторов на эмоционально-волевую сферу.

Таким образом, более высокий уровень социальной поддержки, чувство общей цели и понимание значимости своего вклада могут способствовать меньшей выраженности негативных посттравматических симптомов у данной категории студентов в ДНР по сравнению с регионами, где опыт военных действий был менее продолжительным или отсутствует, и где подобные потребности могут удовлетворяться в меньшей степени.

Заключение. В условиях трансформации образовательной системы Донецкой Народной Республики, обусловленной как общими тенденциями развития высшего образования, так и специфическими вызовами, связанными с последствиями вооруженного конфликта, исследование психолого-педагогического портрета студента-участника СВО приобретает особую значимость. Необходимо научное обоснование подходов к организации образовательного процесса, учитывающих не только академические знания, но и психоэмоциональное состояние студентов, прошедших через боевые действия. Создание специализированных программ психологической поддержки, педагогических методик, направленных на преодоление посттравматических стрессовых расстройств, и формирование у студентов навыков адаптации к мирной жизни и учебной деятельности, требует глубокого понимания их психологических особенностей, мотивационных установок, социальных и образовательных потребностей. Таким образом, данное исследование вносит вклад в теоретическое осмысление влияния экстремальных ситуаций на развитие личности студента и разработку практических рекомендаций для совершенствования системы высшего образования в условиях постконфликтного восстановления и развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриянова А.В., Чащина А.А. Личность в условиях войны: психологический портрет молодого ветерана СВО // Вестник Восточно-Сибирской открытой академии. [Электронный ресурс] – <https://clc.li/VFIxM>
2. Гайдар К.М., Листенгартен В.С. Психолого-педагогическое сопровождение абитуриентов и студентов-участников Специальной Военной Операции // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2023. – № 3. – С. 10-17.
3. Караяни А.Г. О социально-психологической реадaptации участников боевых действий // Психологическая газета. – 2023. – 7 июля. [Электронный ресурс] – URL: https://psy.su/feed/11429/?utm_campaign=news&utm_medium=mail&utm_source=Психологиподписчики&utm_content=
4. Мантрова А.В., Федотенко И.Л. Социально-психологическая адаптация в вузе студентов-участников СВО // Ученые записки университета Лесгафта. – 2025. – №10 (248). – С. 188-195. doi:10.5930/1994-4683-2025-10-188-195
5. Проценко С.А., Караяни А.Г. Комплексная реадaptация участников современных боевых действий: сущность, проблемы, стратегии психологического сопровождения. – М., 2025. – 228 с.
6. Ткаченко Н.С., Мишина М.М. Личностные особенности студентов, покинувших зону боевых действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2024. – Т. 47, № 2. – С. 153–174. doi.org/10.11621/LPJ-24-19
7. Указ Временно исполняющего обязанности Главы Донецкой Народной Республики от 18 ноября 2022 г. N 30 Об увольнении с военной службы студентов, призванных на военную службу по мобилизации, обучающихся по очной и очно-заочной формам обучения по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам среднего профессионального и высшего образования в государственных образовательных организациях и получающих образование соответствующего уровня впервые (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] – <https://base.garant.ru/405962661> (дата обращения: 17.06.2026).

Научный журнал

**«Гуманитарный вестник Донецкого государственного
педагогического университета им. В. Шаталова»**

Выпуск № 31

Серия «Педагогика»

Главный редактор: *В. Н. Алфимов*

Ответственный секретарь: *Я. В. Полякова*

Технический редактор: *Н. А. Сытник*

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен,
названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об
интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов

Адрес редакции: 284626, ДНР, г. о. Горловка, г. Горловка, ул. Рудакова, д. 25

E-mail: gum.vestnik@yandex.ru

Сайт журнала: <http://dgpu1949-dnr.ru/press-center/events/nauchnye-izdaniya/intensiv-po-rabote-so-studentami-tsennostno-lichnostnye-orientiry-v-vospitatelnom-protsesse/>

ISSN 3033-6953



Подписано к изданию 24.06.2026

Формат 60x84/16. Бумага 80г/м²

Усл. печ. л. – 16,51. Уч.-изд. л. – 15,06

Усл.-изд. л. – 14,08

Тираж 200 экз. Зак. № 144.

Издательство: Министерство просвещения Российской Федерации;
ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова»

Справка ГЛАВСТАТА ДНР Серия АА № 08-22/1277 от 05.03.2020
284626, ДНР, г. о. Горловка, г. Горловка, ул. Рудакова, 25